



**ACADEMIA DE ADMINISTRARE  
PUBLICĂ DIN MOLDOVA**

# **INTERCONEXIUNILE INTEGRĂRII SOCIALE ȘI CONSOLIDAREA SISTEMULUI NAȚIONAL DE SECURITATE**

**Monografie colectivă**

**COORDONATOR - LUDMILA ROȘCA**

**THE INTERCONNECTIONS OF  
SOCIAL INTEGRATION AND THE  
STRENGTHENING OF THE NATIONAL  
SECURITY SYSTEM**

**Collective Monograph**

**Chișinău, 2022**



ACADEMIA DE ADMINISTRARE PUBLICĂ  
DIN MOLDOVA

**INTERCONEXIUNILE INTEGRĂRII  
SOCIALE ȘI CONSOLIDAREA SISTEMULUI  
NAȚIONAL DE SECURITATE**

**Monografie colectivă**

*THE INTERCONNECTIONS OF SOCIAL INTEGRATION  
AND THE STRENGTHENING OF THE NATIONAL  
SECURITY SYSTEM*

*Collective Monograph*

**Coordonator  
Ludmila ROȘCA**

**Chișinău, 2022**

Monografia colectivă: „*Interconexiunile integrării sociale și consolidarea sistemului național de securitate*” este elaborată și publicată cu susținerea financiară a Guvernului Republicii Moldova, în cadrul Proiectului de cercetare și inovare: „**Consolidarea sistemului de securitate națională prin cunoaștere și comunicare**” cu cifrul nr.20.80009.0807.28, „Program de Stat 2020-2023”.

#### **Recenzenți:**

**Valentin BENIUC**, doctor habilitat în științe politice, conferențiar universitar, Universitatea de Studii Europene din Moldova;

**Eugenia BOGATU**, doctor în filosofie, conferențiar universitar, Catedra Filosofie și Antropologie, Universitatea de Stat din Moldova.

Monografia colectivă: „*Interconexiunile integrării sociale și consolidarea sistemului național de securitate*” a fost recomandată pentru tipar de Senatul Academiei de Administrare Publică din Moldova, Hotărârea nr.10/5 din 07 iulie 2022.

Publicația reflectă punctul de vedere al autorilor.

#### **Colegiul de redacție:**

**Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Catedra Științe Administrative, Academia de Administrare Publică din Moldova;

**Gabriela GOUDENHOFT**, doctor în filosofie, conferențiar universitar, Universitatea din Oradea, România;

**Anatoliy KRUGLAȘOV**, doctor habilitat în științe politice, profesor universitar, Universitatea Națională „Yuri Fedkovic”, Cernăuți, Ucraina;

**Iulia SIROTA**, doctor în științe ale comunicării, translator, Colegiul Carmell, Israel;

**Natalia CIOBANU**, cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică din Moldova.

#### DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

Interconexiunile integrării sociale și consolidarea sistemului național de securitate: Monografie colectivă / Academia de Administrare Publică din Moldova; colegiul de redacție: Ludmila Roșca [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (Print-Caro). – 436 p. : fig., fot., tab.

Rez. paral.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – Apare cu susținerea financiară a Guvernului Rep. Moldova. – 120 ex.

ISBN 978-9975-165-06-8.

37.0+351.86

I-58

Tipar executat la tipografia ”Print Caro”, str. Columna, 170

## CUPRINS

<b>Introducere</b> .....	<b>5</b>
<b>Capitolul I. EDUCAȚIA - PRIORITATE A POLITICII INTERNE A REPUBLICII MOLDOVA</b> .....	<b>13</b>
<b>Ludmila ROȘCA</b> , doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova, <b>Liudmila CUROȘ</b> , Colegiul „Alexei Mateevici” din Chișinău. <i>Sistemul educațional național: modele, politici, obiective prioritare / National educational system: models, policies, priority objectives</i> .....	<b>13</b>
<b>Gabriela GOUDENHOFT</b> , doctor conferențiar, Universitatea din Oradea, România <i>Comunicarea – instrument eficient al susținerii relațiilor interumane, al integrării sociale / Communication – an efficient tool for supporting interhuman relations, social integration</i> .....	<b>46</b>
<b>Ionel NARIȚA</b> , doctor, profesor universitar, Universitatea de Vest, Timișoara, România <i>Comunicare și cunoaștere în educație / Communication and knowledge in education</i> .....	<b>93</b>
<b>Simion ROȘCA</b> , doctor în filosofie, conferențiar universitar, Academia „Ștefan cel Mare” a MAI <b>Dasman EL-FANEL</b> , cercetător științific stagiar, Ministerul Educației din Israel <i>Sistemul educațional din Finlanda: impact asupra dezvoltării durabile a societății / The education system in Finland: impact on the sustainable development of society</i> .....	<b>114</b>
<b>Ludmila ROȘCA</b> , doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova <b>Cristina TULBU-FRUNZE</b> , doctorandă, Academia de Administrare Publică din Moldova <i>Integrarea minorităților etno-culturale în sistemul educațional din Republica Moldova / The integration of ethno-cultural minorities in the educational system of the Republic of Moldova</i> .....	<b>163</b>
<b>Ludmila ROȘCA</b> , doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova <b>Noha ALVAKILI</b> , cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică din Moldova <i>Sistemul educațional din Israel. Analiza modelelor de integrare socială a minorităților naționale / The educational system in Israel. Analysis of the models of social integration of national minorities</i> .....	<b>204</b>

**Anatoliy KRUGLAȘOV**, doctor habilitat în științe politice, profesor universitar,  
Universitatea Națională „Yuri Fedkoviç”, Cernăuți, Ucraina  
*În căutarea unui model național de educație civică: experiența Ucrainei /  
Looking for the national model of civic education: experience of Ukraine..... 244*

**Natalia NECHAIIEVA-YURIICHUK**, doctor, conferențiar universitar,  
Universitatea Națională „Yuri Fedkoviç”, Cernăuți, Ucraina  
*Educația civică - mijloc de prevenire a conflictelor socio-politice / Civic education  
as the means of preventing socio-political conflicts ..... 271*

**Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar,  
Academia de Administrare Publică din Moldova  
**Valentina URSU**, cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică  
din Moldova  
*Educația civică în Republica Moldova în contextul integrării europene / Civic  
education in the Republic of Moldova in the context of european integration..... 291*

**Valeria GARBATOVȘCHI**, profesoare, discipline de specialitate, Colegiul  
„Alexei Mateevici”, mun. Chișinău, Republica Moldova  
*Educația antreprenorială: obiective prioritare / Entrepreneurship education:  
priority objectives ..... 307*

## **Capitolul II. CONSOLIDAREA SISTEMULUI NAȚIONAL DE SECURITATE**

**Sergiu SPRÎNCEAN**, doctor habilitat în științe politice, conferențiar universitar,  
Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, Republica Moldova  
*Rolul securității umane în consolidarea sistemului național de securitate /  
Human security and the consolidation of the national security system ..... 329*

**Natalia CIOBANU**, master în filologie, cercetător științific stagiar,  
Academia de Administrare Publică, din Moldova  
*Cooperarea bilaterală a Republicii Moldova cu Uniunea Europeană pentru  
asigurarea securității naționale și regionale / The security and defense dimension  
in the collaboration of the Republic of Moldova with the European Union ..... 360*

**Vitalie CAZACU**, doctor în științe economice, conferențiar universitar,  
Academia de Administrare Publică din Moldova  
*Securitatea alimentară în statele europene: recomandări pentru  
Republica Moldova ..... 382*

**Despre autori / About the authors ..... 419**

## Introducere

**Actualitatea temei investigate.** Tema abordată de autorii monografiei colective este actuală, semnificativă pentru toate popoarele lumii, îndeosebi pentru statele subdezvoltate, tinerele democrații, aflate în plin proces de consolidare instituțională, situate în Europa Centrală și de Est, printre care se regăsește și Republica Moldova. După destrămarea Uniunii Republicilor Sovietice Socialiste (URSS), adoptarea Declarației de Independență de către parlamentul Republicii Moldova și a altor republici ex-sovietice au fost deschise noi oportunități pentru schimbarea radicală a obiectivelor sistemului educațional, pentru democratizarea învățământului și valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenență etnică, limba vorbită. În ultimele trei decenii, specialiști din diverse domenii: pedagogie, psihologie, filosofie, sociologie, politologie au lucrat asupra concepției educației, au definit obiectivele politicilor educaționale, au lucrat asupra reformei sistemului educațional. S-a stabilit că abordarea sistemului educațional, a învățământului, trebuie să fie sistemică și interdisciplinară.

Educația și învățământul au fost apreciate în baza mai multor criterii, fiind formulate mai multe teze. De exemplu, în monografia: „Învățământul: Filosofia. Culturologia. Politică”, semnată de savantul rus Alexandru Zapesoțchii, au fost formulate 13 teze, care parțial justifică obiectivele cercetării fenomenelor și proceselor cheie ale acestui studiu monografic: cunoaștere, comunicare, educație, învățământ, securitate, integrare socială și interacțiunile acestora [5, Pag.11-14]. Susținând în general tezele savantului rus, le-am dezvoltat în: „Sistemul educațional național: modele, politici, obiective prioritare”, în măsura în care contribuie la înțelegerea și elucidarea conținutului interconexiunilor integrării sociale a tuturor adolescenților, tinerilor și consolidarea sistemului național de securitate.

Conceperea persoanei s-ar putea adânci - dincolo de configurarea prin muncă, comunicare, conștiință de sine – prin captarea în termeni a construirii sensului propriei vieți, subiect analizat în lucrarea lui Andrei Marga: „Reforma modernă a educației”, în care ne oferă definiția fenomenului: „educație sănătoasă”, prin care autorul subînțelege *„lucruri sensibile diferite, o educație în sensul unor reguli simple de morală, o educație pentru muncă, o educație pentru respect față de cei în vârstă sau ierarhic su-*

*periori etc.*”[4]. Este relevantă în acest sens și lucrarea: „Metoda daneză de creștere a copilului. Cum cresc cei mai fericiți oameni din lume, copii siguri pe sine și inteligenți”, semnată de Jessica Joelle Alexander, Iben Dissing Sandahl. Recunoștința cititorilor pentru situațiile concrete descrise vine de la: „Sentimentul că trebuie să existe un alt mod de ați crește copiii, unul pe care l-am ignorat din cauza așteptărilor societății și a presiunii de a face lucrurile „așa cum trebuie”. Unii părinți au mărturisit că sunt încântați de ideea „de a se concentra pe joc, empatie și abilități sociale – nu doar academice – ca elemente esențiale ale educației copilului”[1].

Un instrument important al societății democratice, care pune accent pe integrarea socială a tuturor grupurilor de cetățeni îl oferă comunicarea. În articolul: „Comunicarea - instrument eficient al susținerii relațiilor interumane, al integrării sociale”, Gabriela Goudenhooff, doctor în filosofie, cunoscut cercetător din România, profesor la Universitatea din Oradea, abordează sistemic comunicarea, oferindu-ne posibilitatea să înțelegem semnificația majoră a acesteia pentru dezvoltarea personalității și a comunității, culturii căreia îi aparținem. O abordare asemănătoare o regăsim și în lucrarea lui Les Giblin: „Arta dezvoltării relațiilor interumane”. Autorul subliniază: „Adevărata cheie a succesului în relațiile interumane constă în descoperirea cât mai multor lucruri despre natura umană *așa cum este ea și nu așa cum credem noi că ar trebui să fie*. Numai atunci când ajungem la această înțelegere suntem capabili să abordăm pozitiv lucrurile”[3, pag.10]. Odată ce cu toții ne dorim să ne integrăm, să ne afirmăm în societate, să cunoaștem succesul în toate segmentele vieții noastre, studiul comunicării ne vine în ajutor în intenția de a-i cunoaște și aprecia adecvat pe semenii noștri.

O abordare sistemică a cunoașterii și comunicării în educație îi permite profesorului universitar de la Universitatea Timișoara de Vest, Ionel Narița, să definească obiectivele sistemului educațional: integrarea într-o comunitate, de a transmite tinerilor convențiile necesare integrării, iar pe de altă parte, îi pregătește pentru ocuparea diferitelor funcții din cadrul comunității. Prin educație se formează un anumit mod *de valorizare a lumii înconjurătoare, respectiv, a unui mod de a adopta opinii și atitudini sau de a intra în diferite stări emoționale, de a trăi emoții specifice. Emoțiile încercate de membrii unei comunități în fața aceluiași fenomen sunt diferite, iar relaționarea emoțională este rodul unei anumite educații*. Prin

urmare, subliniază filosoful Ionel Narița, *o primă preocupare a sistemului educațional dintr-o comunitate este reprezentată de transmiterea culturii acelei comunități generațiilor succesoare.*

Sub aspect practic tezele, expuse în articolele cercetătoarelor sunt justificate de investigațiile realizate de OECD. Reformarea sistemelor educaționale din mai multe țări, accentele puse și mai ales rezultatele obținute ne permit să constatăm că în ultimii 50 de ani (Raportul Education at a Glance 2011 în statele dezvoltate, rata de absolvire a unei universități a crescut cu aproape 200% OECD). Concluzia fundamentală a Raportului ne informează: „nu este o coincidență că unele dintre statele cele mai bogate au și cetățenii cei mai educați”. Sunt sugestive, pentru studiul nostru, criteriile aplicate de OECD în aprecierea celor mai educate și respectiv mai dezvoltate state din lumea contemporană. Este vorba despre: rata absolvirii unui colegiu sau universitate, costurile de școlarizare, procentul populației cu studii universitare, PIB pe cap de locuitor, alocate sistemului educațional, creștere demografică. Cele mai educate zece țări din lume: Canada, Israel, Japonia, Noua Zeelandă, Coreea de Sud, Marea Britanie, Australia, Finlanda și alte 24 state din OCDE dețin împreună 60% din economia mondială, 70% din comerțul mondial, 20% din populația lumii. Datele statistice, rapoartele OCDE justifică concluzia: educația superioară este motorul principal al dezvoltării durabile a unei țări.

PISA pune problema „competențelor”. „Competența puterii de judecată”, „competența deciziei”, „competența cooperării”. Curricula sub controlul PISA sau Bologna face ca examinarea elevului și studentului să se refere tot mai mult la ceea ce memorizează din manual și tot mai puțin la restul.

În contextul asimilării bunelor practici ale Finlandei și Israelului, am inclus rezultatele cercetării acestora de către doctoranzii: Dasman El-Fanel și Noha Alvakilli. Dasman El-Fanel a vizitat Finlanda, în calitate de reprezentant al Ministerului Educației din Israel. A acumulat un bogat material empiric despre situația din cele două sisteme educaționale, a realizat un studiu comparat în baza acestora, iar în articolul: *Sistemul educațional din Finlanda: impact asupra dezvoltării durabile a societății*, expune cele mai relevante teze pentru justificarea concluziei Rapoartelor OCDE.

În contextul justificării necesității și semnificației integrării sociale a tinerilor în sistemul educațional din Republica Moldova, îndeosebi a reprezentanților minorităților etnice, a fost inclus articolul: *Integrarea minorităților etno-culturale în sistemul educațional din Republica Moldova*,



semnat de doctoranda Tulbu-Frunze Cristina și conducătorul ei științific. Analiza integrării sociale a tinerilor din statele democratice contemporane prin educație, reflectată în diferite lucrări cu conținut filosofic, politologic, sociologic, juridic, economic a permis autorilor să constate că susținătorii integrării au văzut acest cadru ca o șansă de a reduce decalajele și diviziunile sociale pe baza diferențelor culturale, pentru a crea valori unificatoare și unirea publicului din țările lor. În acest sens, integrarea constituie un factor de unire, de consolidare a coeziunii unei comunități. Oponenții acestei politici au prevăzut riscuri cum ar fi: integrarea socială poate să ducă la reducerea nivelurilor de învățare la media pe săptămână și, prin urmare, mediocritatea să fie apreciată ca rezultat al educației. Sub aspect teoretic întâlnim opinii diferite, dar realitatea socială, mai ales cea din statele dezvoltate justifică teza: cu cât societatea multi-etnică este mai unită, mai instruită, cu atât este mai dezvoltată sub toate aspectele vieții sociale. Dacă cu toții, în Republica Moldova, ne dorim o economie dezvoltată, o democrație consolidată, tineri instruiți și competitivi pe piața muncii naționale, europene, globale, atunci trebuie să ne unim eforturile și să oferim tuturor șanse egale de afirmare în comunitate.

În calitatea sa de reprezentant al grupului minoritar - beduin, Noha Alvakilli, a realizat un studiu, în care evidențiază diferențele în abordarea grupului majoritar și cel al minorității arabe, inclusiv a beduinilor în politica educațională din Israel. Teza de la care pornește cercetătoarea este: în statul democratic cetățenii au drepturi egale, reflectate în respectarea principiului: *egalitatea de șanse*. De asemenea, autoarea justifică teza, în conformitate cu care integrarea socială deplină a minorităților etnice are un impact important asupra dezvoltării durabile a societății israeliene. Concluziile expuse în articolul: „*Sistemul educațional din Israel. Analiza modelelor de integrare socială a minorităților naționale*” prezintă interes și pentru responsabili din educație din Republica Moldova, pentru autorii Politicilor și strategiilor educaționale.

Sistemul educațional al societății bazate pe cunoaștere, este orientat către dezvoltarea abilităților, capacităților persoanei de a se încadra în activități social-utile, în sectoarele: public și privat. În articolul: *Educația antreprenorială: obiective prioritare*, Valeria Garbatovschi subliniază că „în special pentru tineri, educația antreprenorială vizează dezvoltarea la beneficiari suficientă capacitate și dorință de a crea în mod eficient afaceri și de

a le dinamiza și dezvolta ulterior. Această abordare ne permite să stabilim o limită clară între activitățile de educație antreprenorială, pe de o parte, și studiile de administrare a afacerilor, pe de altă parte”. Cele mai dezvoltate sisteme pentru facilitarea interacțiunii instituțiilor de învățământ cu lumea exterioară pot fi găsite la nivel universitar. Într-un șir de cercetări se subliniază modul în care are loc colaborarea sporită între universități, entitățile guvernamentale și industrie. Acest lucru conduce la o creștere economică.

În zilele noastre, un segment important al educației în statele democratice îl reprezintă *educația civică*, care pregătește tinerii pentru o viață activă, pentru incluziunea în comunitate prin diverse mijloace. Acestei teme i-am rezervat un spațiu mare, deoarece după cum constată autorii: Anatoliy Kruglașov, doctor habilitat în științe politice, profesor universitar la Universitatea Națională „Yuri Fedkovici” din Cernăuți și colega acestuia - Natalya Necheava-Yurciihuk, doctor, conferențiar universitar, educația civică poate contribui la prevenirea conflictelor. Atât acest aspect, cât și impactul nivelului conștiinței civice, al culturii politice asupra rezultatelor alegerilor autorităților publice, abordat de cercetătoarea Valentina Ursu, sunt valoroase pentru consolidarea instituțiilor statului democratic - Republica Moldova. În țara noastră, tranziția la sistemul democratic s-a desfășurat în condițiile absenței învățământului politic, a deideologizării. În timp ce necesitatea socială era conștientizată de diverse grupuri de intelectuali. În acest context, voi actualiza situația disciplinelor socioumane, îndeosebi a politologiei, inclusă în planul de studii a tuturor specialităților din universități, în anul 1989. În scurt timp, după cum menționează și colegul de la Universitatea Națională „Yuri Fedkovici” în articolul său: *În căutarea unui model național de educație civică: experiența Ucrainei*, Anatoliy Kruglașov, politologia, filosofia politică și alte discipline socio-umane au fost plasate în categoria opționale, iar apoi eliminate. Predând filosofia și politologia, am meditat asupra situației și am constatat că în majoritatea cazurilor clasa conducătorilor instituțiilor statului democratic nu înțelege sau se teme de cetățenii, înzestrați cu o gândire critică, cu o conștiință istorică, civică, juridică. Apare întrebarea: Ce avem de făcut? Pe de o parte, prin Reforma educației ne dorim înlocuirea modelului vechi (tradițional) al educației cu cel nou, interdisciplinar, obiectivele căruia includ pregătirea tinerilor pentru implicarea în viața socială, în diverse activități social-utile, inclusiv să participe la procesul decizional, iar, pe de altă parte, autonomia

instituțiilor de învățământ le permite să reducă numărul orelor la disciplinele socioumane. Toate acestea sunt observate în condițiile noi, când Republica Moldova se află în proces de negociere a condițiilor de aderare la Uniunea Europeană, după ce a obținut statutul de candidat la aderare, în 23-24 iunie 2022.

În Capitolul II. *Consolidarea sistemului național de securitate*, pornim de la înțelegerea securității ca noțiune cuprinzătoare, așa cum o definește Barry Buzan, atrăgând atenție la cele cinci sectoare: militar, politic, economic, social și de mediu [2]. Abordarea sistemică a securității, ne permite să observăm că Obiectul securității este omul, comunitatea și mai puțin statul. Iată de ce atenția principală a cercetătorilor se concentrează pe om, pe securitatea persoanei. Amplu, profund este analizată securitatea umană, semnificația acesteia pentru consolidarea sistemului național de securitate în articolul: *Rolul securității umane în consolidarea sistemului național de securitate*, semnat de cunoscutul profesor universitar, Sergiu Sprîncean.

În condițiile actuale de instabilitate regională, acțiunile instituțiilor statului necesită a fi orientate spre o consolidare a relațiilor de cooperare cu Uniunea Europeană în vederea asigurării securității Republicii Moldova, amenințată de mai mulți factori destabilizatori de ordin extern, care ar împiedica realizarea intereselor ei strategice: integrarea în UE; soluționarea pașnică a conflictului transnistrean, cu respectarea suveranității, integrității teritoriale și a independenței țării; asigurarea securității energetice și a intereselor ei economice. Dimensiunea securității persoanei cuprinde toate acțiunile instituțiilor statului, care sunt orientate către respectarea drepturilor și libertăților individului, cetățeanului.

Pornind de la o teză promovată încă de înțelepții antichității și anume într-un corp sănătos o minte sănătoasă, creativă, independentă, am inclus în monografia colectivă rezultatele investigației ample a securității agroalimentare, realizate de cercetătorul științific superior, doctor în științe economice, conferențiar universitar - Vitalie Cazacu. Atât abordarea sistemică, cât și metodele aplicate îi permit savantului să ne informeze, să definească fenomenele cheie ale investigației securității alimentare, să ne ofere rezultatele comparației indicatorilor principali ai fenomenului din statele membre ale Uniunii Europene.

Interconexiunile celor două sisteme: educațional și de securitate, nu sunt la suprafață, ca să fie observate de toate grupurile sociale, de liderii or-

ganizațiilor neguvernamentale, dar mai ales, de liderii instituțiilor statului, care reprezintă factorul de decizie. Programul de realizare a Proiectului Național de cercetare: „Consolidarea sistemului de securitate națională prin cunoaștere și comunicare” cu cifrul nr.20.80009.0807.28, prin acțiunile desfășurate: Masa rotundă: „*Cunoașterea - suport al integrării sociale*”, 3 iulie 2020; Conferința științifico-practică internațională: „*Performanța în educație - factor-cheie în asigurarea securității umane*”, 9-10 octombrie 2020; Seminarul Republican: „*Activismul civic - condiție a consolidării instituțiilor statului democratic*”, 28 mai 2021 și-a propus să sensibilizeze opinia publică cu referire la fenomenele, procesele cheie ale celor două sisteme. În monografia colectivă: „*Interconexiunile integrării sociale și consolidarea sistemului național de securitate*”, propusă atenției diferitor grupuri sociale, îndeosebi tinerilor, găsiți analiza teoretico-conceptuală și descrierea dimensiunilor practice ale fenomenelor și proceselor sociale, caracteristice celor două sisteme.

Amintesc că Planul de Acțiuni al Proiectului Național este însoțit de acțiunile incluse și în Proiectul European Jean Monnet Catedra - EUDIP-SEC 620918-EPP-1-2020-1 MD-EPPJMO-CHAIR: „Uniunea Europeană noțiune cuprinzătoare”, finanțat de Comisia Europeană. În cadrul Proiectului au fost organizate 2 conferințe științifice internaționale: „Strategia Securitatea Uniunii Europene în contextul metamorfozelor relațiilor internaționale”, materialele fiind publicate în 2 volume, care pot fi consultate pe: [https://ibn.idsi.md/ro/collection\\_view/1815](https://ibn.idsi.md/ro/collection_view/1815).

Elaborarea acestei monografii colective a fost posibilă datorită relației prietenoase, mai mult decât colegiale, cu partenerii mei din România: Universitatea din Oradea și Universitatea de Vest din Timișoara; de la Universitatea Națională „Yuri Fedkovič” din Cernăuți, Ucraina. De asemenea, mulțumiri aduc profesorului universitar Sergiu Sprincean, care de fiecare dată răspunde pozitiv la invitațiile mele de a participa cu articole, comunicări științifice. Apreciez contribuția tinerilor cercetători din Israel, din Republica Moldova, care au analizat segmente importante ale celor două sisteme.

### **Referințe bibliografice:**

1. Jessica Joelle Alexander, Iben Dissing Sandahl, Metoda daneză de creștere a copilului. Cum cresc cei mai fericiți oameni din lume copii siguri pe sine și inteligenți. Traducere din limba engleză de Gabriela Mitrovici. București: „Litera”, 2018, - 182 p.
2. Buzan, B. (1991a), People, States, and Fear - The National Security Problem in International Relations, Wheatsheaf Books Ltd.
3. Les Giblin, Arta dezvoltării relațiilor interumane. Traducere de Irina-Margareta Nistor. - București: Curtea Veche, 2000, -222p. ISBN 973-99592-3-7.
4. Marga Andrei, Reforma modernă a educației. - Cluj-Napoca: Editura Tribuna, 2016, - 372p. ISBN 978-973-1878-64-5., P.26.
5. Александр Запесоцкий, Образование: Философия. Культурология. Политика. - Москва: “Наука”, 2003, -456 с. ISBN 5-02-006305-3.

Ludmila Roșca, doctor habilitat în filosofie,  
coordonatorul Proiectului Național.

# Capitolul I. EDUCAȚIA - PRIORITATE A POLITICII INTERNE A REPUBLICII MOLDOVA

## SISTEMUL EDUCAȚIONAL NAȚIONAL: modele, politici, obiective prioritare

Ludmila ROȘCA<sup>1</sup>  
Liudmila CUROȘ<sup>2</sup>

**Rezumat:** *Acest capitol este divizat de autori în două părți: în prima parte se acordă o atenție deosebită diferitor interpretări ale educației, rosturilor sociale ale acesteia, iar în a doua parte este descifrat potențialul reformei sistemului educațional, de a satisface necesitățile societății contemporane, de a-i dezvolta beneficiarului abilitățile necesare pentru a se adapta și a se integra în ambianța socială. Autorii dezvoltă tezele despre reforma educației, despre obiectivele ei, expuse de Andrei Marga. Filosoful român scria că Reforma a impus învățământului noi obiective: i-au cerut școlii să orienteze pregătirea tinerilor pe trei direcții corelate - „a învăța să acționezi; a învăța cum să dobândești cunoștințe; a învăța cum să conviețuiești cu alții și să gestionezi reorganizările corespunzătoare ale acestor activități”. Autorii le completează cu aprecierile situației sistemului educațional din Republica Moldova.*

*În concluzie, autorii menționează că cerințelor actuale ale societății contemporane, inclusiv ale celei moldovenești, corespunde modelul educației interdisciplinare. Dezvoltarea gândirii critice și a creativității sunt prioritățile sistemului educațional reînnoit care sunt legate de formarea competențelor de independență la tânăra generație. După ce au primit o anumită sarcină din partea profesorului, elevii trebuie să gândească printr-o traiectorie educațională individuală, în timpul căreia ar putea să facă față problemei. Abordarea activă a noilor standarde educaționale ține să contribuie la crearea condițiilor pentru dezvoltarea culturală generală și personală a elevilor pe baza formării competențelor educaționale univer-*

---

<sup>1</sup> **Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [roscaudmila@mail.ru](mailto:roscaudmila@mail.ru), [ludmilarosca.com@gmail.com](mailto:ludmilarosca.com@gmail.com)

<sup>2</sup> **Liudmila CUROȘ**, Colegiul „Alexei Mateevici” din Chișinău, cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [ludmilacuros@mail.ru](mailto:ludmilacuros@mail.ru)

*sale, care vor oferi nu numai achiziționarea de înaltă calitate a cunoștințelor, ca în școala clasică, dar și formarea unei imagini unificate a lumii, competențe puternice în toate domeniile cunoașterii cu aplicarea competențelor și atitudinilor personale.*

**Cuvinte cheie:** educație, politică educațională, model, integrare socială, reformă, standard educațional.

## **NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM: MODELS, POLICIES, PRIORITY OBJECTIVES**

**Summary:** *This chapter is divided by the authors into two parts: in the first part, special attention is paid to different interpretations of education, and its social purposes, and in the second part, the potential of the reform of the educational system is deciphered, to meet the needs of contemporary society, to develop the beneficiary the necessary skills to adapt and integrate into the social environment. The authors develop theses about the education reform, about its objectives, presented by Andrei Marga. The Romanian philosopher wrote that the Reform imposed new objectives on education: they asked the school to orient the training of young people in three related directions - , 'learning to act; to learn how to acquire knowledge; to learn how to live with others and to manage the appropriate reorganizations of these activities.' The authors complete them with assessments of the situation of the educational system in the Republic of Moldova.*

*In conclusion, the authors mention that the interdisciplinary education model corresponds to the current requirements of contemporary society, including the Moldovan one. The development of critical thinking and creativity are the priorities of the renewed educational system that are related to the formation of independence skills in the young generation. After receiving a certain task from the teacher, students must think through an individual educational trajectory, during which they will be able to deal with problems. The active approach to the new educational standards aims to contribute to the creation of conditions for the general and personal cultural development of students based on the formation of universal educational skills, which will provide not only the acquisition of high-quality knowledge, as in the classical school but also the formation of a unified image of the world, strong competencies in all areas of knowledge with the application of personal skills and attitudes.*

**Keywords:** education, educational policy, model, social integration, reform, educational standard.

## Introducere

În cele trei decenii de independență, sistemul educațional din Republica Moldova a suferit mai multe schimbări, mai radicale și mai puțin, dar toate reformele au avut drept scop modernizarea și democratizarea învățământului, crearea condițiilor pentru valorificarea potențialului fiecărui copil, indiferent de starea materială a familiei, mediul de reședință, apartenența etnică, limba vorbită sau opțiunile religioase ale părinților. Unele schimbări au fost întâmpinate cu aplauze dar au suferit eșec, altele au fost dur criticate sau respinse de societate dar aplicabilitatea lor a fost valorificată în timp. Proclamarea independenței Republicii Moldova în data de 27 august 1991 a impulsionat și revizuirea sistemului educațional din țară, moștenit din perioada sovietică, a deschis un nou capitol în domeniul educației din țară, dar și oportunități neînțelese, pe atunci. Principalele domenii de intervenție ale reformei au fost doctrina sistemului educațional, structura sistemului de învățământ, curricula scrisă, cea predată și învățată; conceptele și metodele de evaluare; administrarea și finanțarea învățământului. Regimul totalitar sovietic a impus învățământului o structură neflexibilă care avea la bază școala medie de cultură generală obligatorie pentru toți. Planurile de învățământ, programele și manualele erau unice în spațiul sovietic, elaborate centralizat de Academia de Științe Pedagogice din Moscova. Nu se ținea cont de specificul național al popoarelor conlocuitoare în Uniunea Sovietică. Reproducerea întocmai a conținutului manualelor și monologul profesorului, în unele cazuri a elevilor, erau considerate metode principale de evaluare a cunoștințelor elevilor. Orientarea elevilor către studiile în instituțiile superioare de învățământ, în rezultatul căreia învățământul superior era supraîncărcat și inaccesibil pentru majoritatea elevilor. Prăbușirea sistemului comunist a creat condiții de a trece la un învățământ propriu în Republica Moldova, bazat pe democrație și libera gândire, formarea omului liber, activ, creativ, capabil să-și organizeze și să-și monitorizeze viața. Aceste necesități sociale, percepute acut de unii cetățeni ai statului sovietic, parte a căruia era și Moldova, sunt incluse, după Declararea Independenței, pe Agenda reformelor desfășurate în tânărul stat democratic.

În urma Reformei învățământului așteptăm să fie realizată înlocuirea



modelului tradițional de transmitere a cunoștințelor cu modelul educației interdisciplinare, în cadrul căruia cei doi subiecți ai procesului instructiv-educativ: elevul și cadrul didactic, colaborează, se susțin reciproc în procesul comunicării avansate, bazate pe cunoaștere, înțelegerea mesajului diverselor concepte și atitudinea păților. În acest scop importantă este monitorizarea tranziției, în care cadrele didactice au inițiat acțiuni în vederea deideologizării învățământului, revenirea la instituțiile tradiționale de învățământ (școala primară, gimnaziu, liceu teoretic și de specialitate, școli normale și instituții de învățământ privat). Prin ordinul ministerului Nr.267 din 1991 au fost deschise mai multe licee, licee-gimnazii și clase liceale pe lângă școlile de cultură generală printre care cele din: Călărași, Rezina, Soroca, Drochia; clase liceale în m. Chișinău școlile Nr.4,6,7,37,4053,55,56, or. Bălți școlile Nr.6,18, or. Criuleni șc. Nr. 1, or. Cahul șc. Nr.3, or. Dubăsari, șc. Nr.3, 4. Dar adevărata reformă a învățământului, a sistemului educațional presupune schimbări de esență, de conținut, nu doar structurale. Astfel, ne propunem să valorificăm conceptele expuse în lucrările specialiștilor din diferite domenii, cum ar fi: filosofia educației, sociologia educației, pedagogie, psihologie, politologie etc. Monitorizarea și orientarea corectă a procesului educațional a fost abordată de reprezentanții pragmatismului american, de existențialiștii secolului XX.

**Baza teoretică a investigației** sistemului educațional din Moldova o constituie lucrările în care autorii abordează sistemic fenomenul educației, obiectivele și structura învățământului în epoca modernă și cea contemporană, în care este dezvoltată teza despre rolul semnificativ al învățământului în progresul civilizației umane, a diferitor comunități și personalității individului. Obiectivele, conținutul și metodele aplicate în sistemul de învățământ, care într-un context epistemologic pragmatic, vizează predarea, învățarea, înțelegerea și aplicarea cunoștințelor. Despre acestea aflăm din lucrările lui W. James, fondatorul pragmatismului, care sublinia: omul este mereu în fața unor dificultăți, a unor situații problematice și este nevoit să gândească, să cerceteze mediul ambiant, pentru a le depăși. Acest fenomen este cunoscut ca *problematizare*. În opinia lui W. James, un demers cognitiv trece prin două etape: empirică și ipotetică. În cadrul etapei empirice suntem preocupați de faptele relativ brute, neorganizate, pe care le identificăm și le ordonăm. La etapa a doua, cunoștințele noastre se corelează cu posibilitatea determinării soluției. În cadrul etapei, subliniază filosoful, deosebim mai multe stadii: al îndoielii, stadiul instrumental și cel al testării.

Dewey J. meditănd asupra educației și asupra democrației, convins că dinamica experienței este esențială, a elaborat un sistem educativ centrat pe interesele și nevoile copilului, dar și pe relevanța soluțiilor găsite de către știință și tehnică [9, pag.38]. În acest sistem „există un punct comun între ceea ce cunoașterea umană a construit în istorie și soluțiile pe care copiii caută să le găsească la problemele cu care se confruntă în lume”. Dewey J. se opune pedagogilor care pun accentul pe cunoștințe, programe și conținuturi ce trebuie transmise. Simultan Dewey se îndepărtează și de pedagogii care nu pun accent decât pe descoperirile intuitive și dezvoltarea liberă a capacităților creatoare spontane. Pentru Dewey J. este esențial să se pună punct opoziției radicale dintre lume și spirit, dintre gândire și acțiune.

Pentru a valorifica și înțelege potențialul sistemului educativ, a învățământului am consultat lucrarea lui Dewey J. „Democrație și educație”[9], în care autorul oferă și descifrează trei semnificații ale educației: educație ca formare, educație ca repetare și retrospecție, educație ca reconstrucție. Descifrarea conținutului educației Dewey o face prin interpretarea termenilor: creștere, adaptare, interacțiune, progres, continuitate, interes, acțiune, cunoaștere, experiență, libertate, valoare, control social etc. Asimilarea acestora este importantă pentru subiecții procesului educațional, fără abilitățile cognitive, creative ale cărora nici o reformă structurală a învățământului nu-și va atinge obiectivele.

Explicând *educația ca formare*, Dewey J. se întreabă: Cum poate fi privit omul ca punct de plecare și de sprijin în educație? Filosoful răspunde că educația nu este un proces de dezvoltare a facultăților înnăscute ale copilului care se realizează în interiorul lui, ci reprezintă formarea intelectului prin crearea unor asocieri sau conexiuni, astfel încât ele să poată utiliza materialul furnizat de mediul social. În concluzia acestui segment al lucrării, Dewey subliniază: „Fără cunoașterea structurii psihologice și a activităților individului, procesul educativ va fi accident și arbitrar”[9, pag.47]. Meditând asupra scopului educației, filosoful subliniază: „educația se face prin stimularea copilului către cerințele situațiilor sociale în care acesta se găsește”. Copilul, astfel, este stimulat să acționeze „ca membru al unei comunități sociale, să depășească îngustimea originară a acțiunilor și sentimentelor sale și să se autoevalueze în funcție de bunăstarea grupului cărui îi aparține”[9, pag.46]. Autorul afirmă că educația ca formare nu este o chestiune de vârstă, ci una de asigurare a condițiilor de dezvoltare și

de viață [22]. Actualmente, atât în spațiul european, cât și în cel românesc, sunt susținute și promovate proiectele care asigură continuitatea studiilor pe tot parcursul vieții. Astfel, este actualizată și apreciată concluzia filosofului.

*Educația ca repetare și retrospecție*, fiind descrisă de filosof, reactualizează teoria repetării biologice și culturale a evoluției omului. Din această perspectivă, omul este unica ființă în care se nasc și se desfășoară simultan prin noutate sau spontaneitate, toate mutațiile biologice și fizico-socio-culturale. În acest sens, educația are o relație directă cu ereditatea și mediul. Aspecte legate de dezvoltarea embrionară a copilului ca punct de plecare și de sprijin al educației, și aspectele reprezentate de moștenirea socială pe care copilul o primește de la generațiile anterioare. Aceste influențe trebuie cunoscute și nici într-un caz ignorate sau denaturate, deoarece: „Prezentul, subliniază filosoful, ca să ne exprimăm mai succint, generează probleme care ne conduc la investigarea prezentului pentru a oferi sugestii și a da sens la ceea ce întreprindem. Trecutul constituie o mare șansă pentru imaginație, el adaugă noi dimensiuni vieții, cu condiția să fie integrat prezentul și nu rupt de acesta”[10, pag.65]. Despre semnificația trecutului pentru viața oricărui individ s-a scris sub diverse aspecte. În opinia noastră, este importantă în procesul educației *încadrarea trecutului în prezent*, asupra căreia trebuie să mediteze profesorii. Este salutară situația, când persoanei din fragedă copilărie i s-a transmis atitudinea respectuoasă față de mediul ambiant, față de semeni, față de cei mai în vârstă.

*Educația ca retrospecție* presupune reconstrucția permanentă a existenței în scopul transformării ei calitative, în sensul că „ceea ce s-a învățat cu adevărat la fiecare etapă, constituie chintesența acelei experiențe, deoarece experiența reprezintă o activitate semnificativă a vieții, în orice element al său, pentru a face ca viața să contribuie în acest fel la îmbogățirea semnificației sale perceptive”[9, pag.67]. Ideea de experiență, în opera lui Dewey, cunoaște modificări semantice. Filosoful descrie mai multe forme ale experienței: fizică, mintală, culturală, instrumentală, în care omul este parte a lor și care implică două componente: activă și pasivă. Experiența fizică este experiența organismului uman în relația cu mediul, „experiența naturii în natură”; experiența mintală desemnează interacțiunea factorilor psihologici (interni) și a celor sociali (externi) care se controlează reciproc și constituie o unitate exprimată în legătura dintre subiect și obiect, dintre gândire și acțiune, și dintre interes și efort în procesul cunoașterii, și în

activitatea omului; experiența culturală se constituie în prelungirea experienței fizice, iar experiența instrumentală constă în armonizarea mijloacelor de acțiune a omului cu scopurile urmărite. Aceste forme ale experienței reprezintă pentru învățământ și educație un scop și un mijloc permanent [9, pag.55].

Dewey aprecia înalt rolul experienței în educație: „Un gram de experiență este mai valoros decât o teorie, deoarece numai în experiență teoria își găsește sensul vital și semnificația pentru viață” [9, pag. 125]. Astfel, filosoful ne ajută să corelăm aspectul teoretic și practic al reformelor sistemului educațional. Comportarea activă a experienței vizează activitatea cercetătorului sau experimentatorului pentru care știința este un efort deliberat și metodic pentru a răspunde la întrebările despre natura sau mediul de viață al omului. Comportarea pasivă este caracteristică teoreticianului de tip cartezian, contemplativ sau spectator al cunoașterii. Aceste două comportamente se caracterizează prin termenii: încercare și efect/consecință. Prin intermediul lor desprindem două aspecte ale experienței: a) puterea direcționării, orientării individului în calea acumulării experienței sale. Este important să ținem cont de faptul că o orientare greșită duce la deformarea „acumulării” viitoare experienței. b) Inițiativa unei activități pe cont propriu în rezultatul căreia se dezvoltă gândirea critică, autonomă. Prin inițiativă, Dewey subînțelege: decizia persoanei de a construi sau reconstrui experiența în funcție de ceea ce trebuie făcut [10]. Din acest punct de vedere educația trebuie să dezvolte gândirea critică la om. Semnificația educației ca reconstrucție are ca efect adaptarea psihică și cultural-activă a persoanei; adaptarea psihică grație plasticității și dezvoltării forțelor mintale; adaptarea culturală prin asimilarea moștenirii sociale [11]. Revenind la termenul *problematizare*, folosit de W. James, îl completăm cu sugestiile lui Dewey despre „acumularea experienței”, care face posibilă reconstrucția, respectiv adaptarea persoanei la schimbările ce au loc permanent în condițiile de viață și activitate.

În filosofia existențialistă, educației i se acordă o atenție deosebită, deoarece în viața și activitatea sa omul se confruntă cu situațiile limită, pe care trebuie să știe cum să le abordeze, să le aprecieze și să le depășească. K. Jaspers deosebește două categorii de situații limită: subiective și obiective. Situația limită subiectivă imediată, cotidiană, este situația care nu este unică pentru toți oamenii dintr-o epocă și desemnează confruntarea directă a omului cu așa evenimente cum ar fi: nesiguranța, neliniștea, suferința,

vina de ceva, disperarea, constrângerea, munca epuizantă, bătrânețea, care simultan exprimă aspirația spre autenticitate existențială spre împlinire și realizare de sine. Situația limită obiectivă, istorică cu șansele și primejdiile sale imprevizibile asupra existenței omului, este situația în care oamenii se găsesc în spațiu și în timp, care limitează perspectivele înțelegerii dintre ei. Aceste situații, subliniază K. Jaspers, „permit să înțelegem destinul omului, devenirea lui, a conștiinței de sine”[13].

Oamenii se află întotdeauna într-o situație limită și în raport cu ea au atitudini diferite: unii sunt indiferenți, alții nici n-o observă, a treia categorie o pun la baza problematizării, consecința căreia este transformarea persoanei, prin maturizarea conștiinței, prin schimbarea esențială a mentalității. Sistemul de învățământ și cel educațional în calitate de scop final ar trebui să valorifice potențialul problematizării propriei existențe de către persoana matură. În acest sens, o importanță majoră o are educația morală, spirituală a persoanei.

În lucrările lui K. Jaspers este analizat eșecul și modul în care este trăit de om. Reieșind din faptul că trăirea eșecului și mai ales capacitatea persoanei de a-l depăși au o semnificație majoră pentru o activitate de succes, reproducem tezele lui K. Jaspers. Filosoful menționa că eșecul poate fi acceptat ca o situație limită, de care omul devine conștient de sine însuși, de scopurile și opțiunile pe care le urmărește în activitatea sa. Posibilitățile pentru trăirea sau transformarea eșecului sunt în noi, referindu-se la: conștientizarea nesiguranței pe care ne-o inspiră lumea; la comunicarea și solidaritatea dintre oameni, în care se întâlnesc libertatea unuia și a celui-lalt. K. Jaspers menționa: „Trebuie să ne îngrijoreze ceea ce suntem și ceea ce putem face în câmpul infinit al posibilităților: să cunoaștem bine ceea ce este în puterea noastră și ceea ce nu este; iată ceea ce creează suportul libertății noastre”[13, pag. 34].

Reprezentantul existențialismului american G. F. Kneller în lucrarea „Existențialismul și Educația” menționează că sistemul educațional trebuie să se preocupe de descifrarea conținutului vieții bune, a naturii omului, naturii societății, naturii realității ultime pe care orice tip de cunoaștere caută s-o pătrundă [20]. G. F. Kneller atribuie educației un sens dublu: „act sau experiență cu efect formativ asupra minții, caracterului sau abilității fizice a unui individ” și altul ca proces „prin care societatea prin școli, colegii, universități și alte instituții, își transmite deliberat moștenirea culturală - cunoașterea, valorile și abilitățile acumulate - de la o generație la alta. Si-

multan, educația are și sensul de produs, ea înseamnă ceea ce primim prin învățare - cunoașterea, idealurile și tehnicile, care ne sunt predate [20].

În filosofia contemporană o poziție importantă o are adevărul, despre care se scria: Adevărul poate să elibereze, să schimbe spiritul, să desfacă legăturile. Are puterea de a instala libertatea acolo unde este supunerea. În locul unei vieți restrânse unde fiecare se învârtă în cerc, adevărul are capacitatea să deschidă orizontul unei noi lumi și să proiecteze căile pentru a ajunge acolo [12, pag.169]. Astfel aprecia adevărul Mahatma Gandhi, un om de cuvânt și de acțiune a secolului XX, mentor în arta vieții și conviețuirii. Convingerea lui că adevărul este activ, că poate schimba lumea este actuală pentru realitatea social-politică din Republica Moldova, în care, la moment, este apreciată adecvat educația, rosturile ei.

Bazele teoretico-filosofice ale educației și învățământului, expuse în lucrările reprezentanților pragmatismului și existențialismului sunt actualizate în secolul XXI, deoarece ontologia umană este constant preocupată de natura umană și potențialul cognitiv, creativ al acesteia. În monografia: „Învățământul: Filosofia. Culturologia. Politică”, semnată de savantul rus Alexandru Zapesoțchii [31], sunt actualizate tezele despre logica autodezvoltării, care funcțional și contextual, este determinată de tipul culturii, religie, nivelul de dezvoltare al societății, ideologia dominantă; de idealul etic, format de o anumită cultură, care concentrează în sine imaginile/reprezentările despre valorile ce stau la baza vieții sociale și modalitățile lor de realizare; învățământul este în interacțiune directă cu sistemul cunoașterii științifice al unei epoci; învățământul este preocupat de crearea imaginii personalității, care maximal ar reflecta potențialul individului. În context socio-pedagogic, devenirea și dezvoltarea personalității reprezintă un proces multi-nivel de integrare a omului în societate, în cultură, în instituțiile socioculturale, mediu, diverse activități culturale.

O condiție conceptuală și metodologia corectării modelelor învățământului o constituie ideea unității și completării reciproce a culturii și învățământului; aprecierea învățământului ca formă a transmiterii culturii și realizarea potențialului ei creativ. Cultura, la rândul ei, reprezintă o condiție importantă a dezvoltării personalității și a perfecționării sistemului de învățământ. Învățământul, în acest context, se prezintă ca un sistem sociocultural care asigură continuitatea culturală, transmiterea normelor, valorilor, ideilor și practicilor de dezvoltare a personalității ca mijloc al pregătirii omului pentru o existență reușită în socium și cultură. Apreciind

potențialul educativ al culturii, o orientare strategică a căutării eficienței sistemului educațional trebuie să devină paradigma centristă a culturii. Nucleul ei conceptual este înțelegerea învățământului ca mijloc specific al modificării capacităților naturale și posibilităților omului, printre care un rol important îl au nu tehnologiile, ci profunzimea lui istorico-culturală și universalitatea spiritualității sale. În activitatea unei instituții de învățământ, o rezervă teoretico-conceptuală a spațiului cultural este concentrată de concepția istorico-culturală de dezvoltare a personalității, în cadrul căreia succesul socializării, individualizării se definește de contextul sociocultural, de influența culturii asupra dezvoltării persoanei, caracterizată ca formă a genezei culturii, transformată și obiectivată.

Tezele, plasate la baza studiului monografic, au o semnificație aplicativă majoră în societatea în care constatăm o criză profundă a spiritualității individului, comunităților umane. Fiind caracterizată de universalitate, spiritualitatea formată din valori, reflectată de idealul etic, trebuie plasată la baza învățământului și sistemului educației din toate țările lumii contemporane. „Declarația de la București despre valorile și principiile etice și morale ale învățământului superior din Europa (2-5 septembrie 2004) a cerut ca universitățile să promoveze cooperarea internațională focalizată pe valorile, principiile și normele etice ale învățământului superior, și cercetării în Europa, și în alte regiuni ale lumii”[29, pag.21]. Considerăm că învățământul la toate nivelurile trebuie să promoveze valorile, principiile și normele etice.

Generalizând mesajul tezelor reproduse, menționăm că educația este un proces de inițiere, de transmitere a cunoștințelor și valorilor general-umane, valorificat sub trei aspecte: social, instituțional, cultural. Sub aspect social, educația reprezintă practici de creștere și învățare a copiilor, utilizate de oameni/comunitate pentru asimilarea unor experiențe individuale sau colective de viață, alcătuite din cunoștințe, deprinderi, valori și norme de comportament, comunicare cu semenii, conviețuire. Din această perspectivă educația are aceleași obiective ca socializarea individului, prin care înțelegem *practici de asimilare a cunoștințelor acumulate, produse de alte generații, fără de care persoana nu se poate integra într-o comunitate, nu poate aparține unei culturi*. În acest sens, educația este preocupată de explicarea și modelarea situațiilor concrete în manifestarea respectului pentru celălalt este dominantă, iar fraternitatea și demnitatea sunt pilonii de bază ai egalității și dez-

voltării conștiinței de sine. Cu referire la conștiința de sine menționăm că este forma superioară a manifestării conștiinței, care generalizează cunoștințele acumulate la celelalte nivele: conștiința individuală și cea socială [24; 25]. Analiza procesului socializării individului din perspectiva formării/maturizării conștiinței de sine am realizat-o anterior în baza triadei hegeliene: teză, antiteză, sinteză, evidențiind: conștiința individului-conștiința socială-conștiința de sine.

Sub aspect instituțional, educația este orientată către formarea unei persoane pozitive, iar sub aspect cultural educația vizează asimilarea valorilor, normelor, ce stau la baza existenței și activității comunității umane și fiecărei persoane în parte. În filosofia contemporană, succesului i se acordă o atenție majoră. În statele dezvoltate sistemul educațional își propune să dezvolte capacitățile și abilitățile persoanei, orientată către o activitate profesională de succes. În acest context recomandăm profesorilor să studieze cărțile despre condițiile atingerii succesului, după care să le recomande discipolilor lor[14;16;23].

### **Structura și obiectivele Reformei sistemului educațional din Republica Moldova**

O lucrare importantă, plasată la baza cercetării educației, învățământului și politicilor educaționale este „Reforma modernă a educației”, semnată de profesorul Andrei Marga. Apreciind necesitatea reformei învățământului, autorul subliniază: „Reforma înseamnă 6 capitole cuprinzătoare de măsuri: reducerea încărcării programelor de învățământ și compatibilizarea europeană de curricula, convertirea învățământului dintr-un învățământ predominant reproductiv într-unul, de esență, creativ și replasarea cercetării științifice la baza structurilor universitare, ameliorarea infrastructurii și generalizarea comunicațiilor electronice, crearea unui parteneriat și, în general, a unei noi interacțiuni între școli și universități, pe de o parte, și mediul înconjurător economic, administrativ și cultural, pe de altă parte, management, orientat spre competitivitate și performanță, distanțat deopotrivă de centralism și de populism, integrarea în formele noi, ale organizărilor comune, în rețeaua internațională a instituțiilor de învățământ”[21].

Andrei Marga este convins că „avem nevoie de o schimbare radicală a culturii învățării, de un proces de transformare a instituțiilor de educație. Nu este vorba despre repararea vechilor sisteme. Avem nevoie de o gândire, incluzivă în școlile noastre. Avem nevoie de curajul



viziunii”[21, pag.53]. În lucrarea: „Reforma modernă a educației”, Andrei Marga estimează aportul savanților: Margaret Rasfeld și Peter Spiegel în soluționarea problemelor cu care sistemul educațional se confruntă în secolul XXI. Aceștia, apreciind obiectivele învățământului, i-au cerut școlii să orienteze pregătirea tinerilor „pe trei direcții corelate: a învăța să acționezi; a învăța cum să dobândești cunoștințe; a învăța cum să conviețuiești cu alții și să gestionezi reorganizările corespunzătoare ale acestor activități”[29, pag.53].

A învăța să acționezi – presupune prelungirea continuă și corelarea însușirii cunoștințelor cu acțiunea pe baza lor la fiecare disciplină. Este vorba despre dezvoltarea competențelor, dar nu atât de competențe prefigurate de programe, cât a competențelor solicitate de viața cotidiană, nu atât impuse, cât dobândite de elevul însuși [29, pag.41].

„Învățarea prin angajament” - concept director și unificator al activităților școlare, iar școala se deschide spre angajamentul civil și social, și ancorează răspunderea în curriculum [29, pag.53]. Un proiect care concretizează direcția este „răspunderea” și înseamnă „dezvoltarea competenței”, motivarea învățării și identificarea pozitivă cu școala și comunitatea [29, pag.58]. Este vorba despre renunțarea la schema contractuală a pedagogiei uzuale în favoarea „sarcinilor cu angajament și a efectelor sustenabile ale rezultatelor proiectului”, plasat în centrul procesului de învățare. Ceea ce înseamnă, plasarea elevilor în centrul proiectelor, în școală și în afara ei, de exemplu construcția unui parc, confecționarea de mobilier, crearea unui computer, amenajarea de laboratoare media, digitație creativă, redactarea de texte, organizarea unei dezbateri [29, pag.61].

Alt proiect, cel al provocării (Herausforderung) îl familiarizează pe elev cu nesiguranța din jur și-l pune în situația de a concepe soluții, de a le proba și corecta, de a investi încredere în ceilalți oameni și de a coopera cu ei [29, pag.81].

„A învăța cum să dobândești cunoștințe” constă în reprofilarea de către dascăl, plecând de la curriculum, a activității elevului ca „birou de învățare (Lernbüro)” – adică drept acțiune a elevului însuși de a pune întrebări și de a căuta răspunsuri sub supravegherea profesorului, care devine un fel de antrenor (coach)”. Practicarea biroului de învățare, ne permite să plasăm fiecare copil cu ceea ce el are mai dezvoltat în centrul atenției, aptitudinile, abilitățile lui sunt apreciate serios, astfel fiind încurajată dezvoltarea „fără angoasa renunțării”. „Din obiect ce urmează să fie umplut cu materialul

predat, el devine printr-o mulțime de posibilități de formare și decizie, subiectul propriului proces de învățare”. Biroul de învățare permite inițierea naturală în munca de grup (Gruppenarbeit), pe fondul asigurat de inițiativa personală. Dascălul nu se mai limitează să sesizeze deficitul de pregătire, ci urmărește realizarea pozitivă a elevului, întregul sistem de evaluare micșorându-se dincolo de criteriile cantitative, spre evaluări mai profunde [29, pag.94]. Calitatea școlii moderne se manifestă într-o mentalitate a căutărilor de comori care descoperă în toți potențialul fiecăruia, îl dezvoltă și creează ocazii de a plasa calitățile în contexte pline de sens [29, pag. 104].

„A învăța cum să trăiești cu alții” constă în punerea în mișcare a tânărului prin aplicarea curriculumului pe direcția creativității. Școala trece de la „furnizarea de cunoștințe” la „construirea unui tânăr”; de la dascăl ca „aplicator al curriculumului” la dascălul „dezvoltator de potențial”; de „motivarea” tânărului la „entuziasmarea” lui; de la „învățământ” la „învățare”; de la „instrucție” la „autoorganizare”; de la „dacă-atunci” în sala de clasă, la „învățarea experienței în viață”; de la a afla „răspunsuri la întrebări străine”, la a căuta „răspunsuri la propriile întrebări”; de la „răspunsuri corecte și false”, la multe „răspunsuri posibile”; de la „clasa de școală” la „laboratorul viitorului”; de la „eterogenitate ca dificultate” la „eterogenitate ca și comoară”; de la „uniformitate centrată pe plan” la „multiplicitate centrată pe învățare”; de la punerea în valoare a „capului”, la „cap, inimă și mână”; de la „cunoștințe” la „sens”; de la „inteligența cognitivă” la „inteligente multiple”; de la „preluarea unei perspective” la „capacitatea de schimbare a perspectivei”; de la „evitarea riscului”, la „spiritul întreprinzător” [29, pag.63]. Este important să medităm asupra acestor caracteristici a noului model educațional, deoarece acestea corespund educației interdisciplinare, despre care Arnoldo Niskier scrie în lucrarea: *Filosofia educației. O viziune critică*” [22].

Simpla imitare a experiențelor altora, chiar și cele mai pozitive, nu ne oferă rezultatele așteptate. Este nevoie de o regândire a școlii plecând nu de la considerente subiective ale unor decidenți, nu de la înțelegeri simple ale educației și ale vieții sociale, ci de la asumarea stării actuale a societăților în care trăim. Anterior oricărei delimitări conceptuale este starea de nesiguranță, încât în raport cu aceasta trebuie găsite soluții în administrație, drept, politică și teorie. Cartea: *Education. Wir machen Schule* ne oferă cea mai profundă analiză de până acum a ceea ce are de făcut școala pentru a înfrunta nesiguranțele lumii ce se anunță [15]. În acest context, savanții utilizează noțiunea de „educație sănătoasă”, prin care subînțeleg

lucruri sensibile diferite: *o educație în sensul unor reguli simple de morală, o educație pentru muncă, o educație pentru respect față de cei în vârstă sau ierarhic superiori etc.* [19, pag.39].

Conceperea persoanei s-ar putea astfel adânci - dincolo de configurarea prin muncă, comunicare, conștiință de sine – prin captarea în termeni a construirii sensului propriei vieți. Consecința majoră a trecerii acestui prag pe terenul educației ar putea fi reformularea criteriilor „succesului școlar” în cadrul regândirii scopului școlii [19, pag.39]. În școala modernă „incluziunea” ar putea deveni axiomă a educației. „Școala comunității noastre trebuie să fie o casă a învățării în care toți sunt bineveniți și se simt acceptați: copii cu talente de orice fel, copii cu dezabilități, din diferite cercuri culturale. Într-o astfel de eterogenitate și în grupele de învățare cu clase cuplate se poate dezvolta un sentiment al comunității, ca și un climat de acceptare și evaluare a diferenței. Înțelegem multitudinea și ca potențial pentru o conviețuire umană, democratică” [19, pag.124].

Formula „învățării colegiale (peer learning)” devine o cheie a învățării, educația spre o democrație se face prin experiențe trăite, în care se înfruntă situații de viață precum prietenia, presiune generatoare de stres, marginalizarea, curajul civic într-o atmosferă deschisă [19, pag.139]. Mintețânărului se deschide prin astfel de procedee educaționale noi, pliate la „actualele trebuințe” spre sfera publică a vieții sociale și apoi, spre experiența naturii, iar, prin acestea, spre experiența condiției de a fi om între oameni diferiți, uniți de condiția umană pe Pământ [21, pag.163].

Concluziile expuse în lucrările analizate le regăsim implementate în sistemele educaționale din cele mai educate zece țări din lume: Canada, Israel, Japonia, Noua Zeelandă, Coreea de Sud, Marea Britanie, Australia și Finlanda, în care factorul decizional apreciază adecvat rolul educației în dezvoltarea durabilă a societății. Cu date concrete despre bunele practici educaționale revenim în alte articole, incluse în monografie.

### **Baza normativă a Reformei sistemului educațional**

Concepția învățământului a fost racordată la Constituția Republicii Moldova, la deciziile forurilor internaționale cu privire la drepturile omului, drepturile copilului și libertatea educației, la teoriile educaționale moderne. Concepția învățământului are la bază ideea acordării învățământului a unui statut de prioritate națională. Un obiectiv important al învățământului îl constituie umanizarea, democratizarea, raționalizarea vieții

individuale și comunitare, multiplicarea formelor conștiinței individuale, dezvoltarea capacităților intelectuale, resursa principală de dezvoltare durabilă, de reproducere a factorului uman. Constituția Republicii Moldova garantează fiecărui cetățean al țării dreptul la învățătură [1]. Articolul 35 al Constituției prevede:

(1) Dreptul la învățătură este asigurat prin învățământul general obligatoriu, prin învățământul liceal și prin cel profesional, prin învățământul superior, precum și prin alte forme de instruire și de perfecționare.

(2) Statul asigură, în condițiile legii, dreptul de a alege limba de educație și instruire a persoanelor.

(3) Studiarea limbii de stat se asigură în instituțiile de învățământ de toate gradele.

(4) Învățământul de stat este gratuit.

(5) Instituțiile de învățământ, inclusiv cele nestatale, se înființează și își desfășoară activitatea în condițiile legii.

(6) Instituțiile de învățământ superior beneficiază de dreptul la autonomie.

(7) Învățământul liceal, profesional și cel superior de stat este egal accesibil tuturor, pe bază de merit.

(8) Statul asigură, în condițiile legii, libertatea învățământului religios. Învățământul de stat este laic.

(9) Dreptul prioritar de a alege sfera de instruire a copiilor revine părinților.

Sistemul de învățământ mai include: învățământul special, învățământul complementar, învățământul continuu. În general politica de stat în sfera învățământului, inclusiv învățământul superior este determinată de Legea Învățământului Republicii Moldova nr. 547 - XIII, din 24 octombrie 1995, care reglementează organizarea și funcționarea sistemului de învățământ (conform structurii menționate mai sus). Dirijarea generală a sistemului de învățământ la nivel central este efectuată de Ministerul Educației și Cercetării, iar la nivel local de Direcțiile Generale de Învățământ. Administrativ, direcțiile respective sunt subordonate Consiliilor Raionale, iar didactic și metodic - Ministerului Educației și Cercetării. În Republica Moldova nu există un organ independent de monitorizare și asigurare a calității în învățământ, funcțiile respective sunt realizate de mai multe direcții din cadrul ministerului și subdiviziuni din cadrul direcțiilor generale din raioane.

În Lege este stipulat că învățământul în Republica Moldova constitu-

ie o prioritate națională. Politica educațională a statului se întemeiază pe principiile: umanizării, accesibilității, adaptivității, creativității și diversității. Învățământul de stat este gratuit. Statul asigură șanse egale de acces în instituțiile de stat: licee, scoli profesionale și universități în funcție de aptitudini și capacități. Statul asigură dreptul de a alege limba de educare și instruire la toate nivelurile de învățământ. Legea obligă studierea limbii de stat a Republicii Moldova în toate instituțiile de învățământ [2]. Învățământul obligatoriu este de IX clase și până la atingerea vârstei de 16 ani. Pentru prima dată, în Republica Moldova se admite înființarea școlilor particulare. Spre deosebire de școala sovietică, pentru aprecierea gradului de cunoștințe al elevilor este introdus sistemul de zece puncte. Nota cinci este cea mai mică notă suficientă pentru promovarea elevilor în clasa următoare.

Aderarea la Procesul de la Bologna cu scopul îmbunătățirii și armonizării sistemului educațional național cu cel european, în mai 2005, a deschis noi posibilități pentru cadrele didactice din țară, preocupate de perfecționarea metodelor de predare, asimilare și utilizare a cunoștințelor. O inițiativă interguvernamentală care a vizat asigurarea calității, compatibilitatea calificărilor, precum și promovarea mobilității studenților și a corpului profesoral prin crearea în 2010 a unui Spațiu European al Învățământului Superior (SEÎS). La acest proces au aderat 47 de state. „Implementarea principiilor Procesului de la Bologna a contribuit la apropierea sistemului național universitar de standardele europene, principalele reforme vizând trei domenii prioritare:

- schimbarea structurii sistemului universitar prin organizarea învățământului superior în trei cicluri: Licență, Master, Doctorat; introducerea Suplimentului la diplomă și a Sistemului European de Credite Transferabile;

- organizarea sistemului de evaluare și monitorizare internă și externă a calității prin crearea unei Agenții de Asigurare a Calității, independente de guvern, și a centrelor de management al calității la fiecare universitate, în parte:

- racordarea ofertei universitare la cerințele pieței prin urmărirea trașului absolvenților, crearea legăturilor cu angajatorii, profesionalizarea învățământului etc.[2, p.7].

Odată cu declanșarea acestui proces, țara noastră și-a asumat responsabilități și s-a implicat activ în procesul de reformare și modernizare a

învățământului superior pentru alinierea la standardele europene. Au fost realizate un șir de reforme care au condus la apropierea sistemului educațional din Moldova de cel european. Primele schimbări au condus și la instituționalizarea creditelor de studiu de tip ECTS (European Credit Transfer System) în toate instituțiile de învățământ superior. Reforma dată nu este una de neglijat și nu trebuie să admitem accepțiunea că este o reformă obișnuită. Este vorba despre învățământul superior, spațiul unde individul își găsește un loc în societate, se pregătește de saltul mongolic pe care trebuie să-l facă în lume, este o probă a maturității lui. De felul în care cadrele didactice îi pregătesc, depinde și funcționarea de mai departe a statului. Obiectivul principal al acestei reforme este de a-l pune pe student în situația când el singur trebuie să găsească răspuns la toate întrebările care-i apar în viața cotidiană, iar profesorul fiindu-i doar un ghid în acest sens, care-l va ajuta să-și dezvolte o gândire critică, capacitatea de a verifica totul, de a pune la îndoială anumite lucruri. În așa fel, vom asigura o dezvoltare multilaterală a tinerilor, care nu se dezvoltă de unul singur dar într-o societate deschisă. La sigur este un beneficiu enorm pe care îl oferă reforma de la Bologna (alinierea la învățământul european), dar în același timp și o mare responsabilitate în fața căreia ne-am pomenit, întrucât aceasta presupune transformări radicale în curriculum-ul universitar, gândirea și adaptarea acestuia la cerințele procesului de la Bologna.

În contextul modernizării sistemului de învățământ național, Ministerul Educației și Cercetării a elaborat un nou Cod al Educației, votat de Parlament la 7 iulie 2014 [2]. Document, axat pe organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului educațional din Republica Moldova, care are ca scop să contribuie la reformarea sistemului de învățământ în conformitate cu rigorile sistemului educațional european. Prezentul cod stabilește cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova. Au fost introduse noțiuni noi în sistemul educațional sau redefinite cele existente, definite principiile fundamentale ale educației (art.7), descrise competențele cheie ce trebuie dezvoltate în domeniul educației care are ca finalitate principală formarea unui caracter integru și dezvoltarea unui sistem de competențe care include cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică. La fel a fost descifrat sistemul de învățământ, organizat pe niveluri și cicluri în conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED–2011), care se

utilizează și în prezent [7]. A fost introdusă și învățarea pe tot parcursul vieții, care oferă posibilitatea de recalificare și modernizare a competențelor oricărui cetățean indiferent de vârstă și profesie deținută, iar apariția centrelor de ghidare în carieră, care au misiunea de a susține elevii și studenții în procesul de proiectare a carierei și de realizare a educației pentru carieră. Aplicarea acestui cod înseamnă și o povară foarte grea pe cadrele didactice, responsabilități și obligațiuni majore, în special cele ce vin dintr-un sistem de învățământ clasic. Apar noi provocări și o majorare a drepturilor elevilor, care a diminuat statutul de profesor. A fost modificată și finanțarea instituțiilor de învățământ trecute la autogestiune, ce presupune în esență o mai multă autodezvoltare.

Clasificarea Programelor Educaționale din Moldova la moment se bazează pe ISCED 2011, care reprezintă un sistem universal destinat pentru luarea de decizii, analiza politicilor din domeniul educației care corespunde procesului de la Bologna, indiferent de structura sistemelor educaționale naționale și de nivelul de dezvoltare economică a țării. Conceptul de bază și definițiile ISCED 2011 au fost elaborate în așa mod, ca să fie multifuncționale și independente de particularitățile naționale. Cu toate acestea, e necesar ca sistemul general să includă definiții și instrucțiuni care ar cuprinde toate întrebările ce țin de sistemele educaționale [7].

Sistemul educațional al RM include în sine ansamblul unităților și instituțiilor de învățământ de diferite tipuri, niveluri și forme de organizare a activităților educaționale și de instruire, care asigură desfășurarea procesului educațional al copiilor, elevilor și studenților din toate nivelurile de învățământ. Care la momentul actual, conform datelor statistice, pentru anul de studii 2021-2022, include:

- rețeaua instituțiilor de învățământ superior formată din 24 unități, inclusiv 16 instituții publice și 8 instituții private (la fel ca și în anul de studii precedent). Majoritatea instituțiilor de învățământ superior își au sediul în municipiul Chișinău – 20 unități, câte 1 unitate – în municipiile Bălți, Cahul, Comrat și orașul Taraclia. La începutul anului de studii 2021/22, în învățământul superior erau cuprinși 59,7 mii studenți, în ușoară creștere comparativ cu anul de studii precedent (cu 1,2%).

- rețeaua instituțiilor de învățământ profesional tehnic este alcătuită din 13 centre de excelență (inclusiv 1 instituție privată), 36 colegii (inclusiv 6 instituții private) și 42 școli profesionale. La începutul anului de studii 2021/22, numărul de elevi în învățământul profesional tehnic a con-

stituit 46,0 mii persoane (cu 2,5% mai mult comparativ cu anul de studii precedent), inclusiv 12,7 mii persoane – în centre de excelență, 19,4 mii persoane – în colegii și 13,9 mii persoane – în școli profesionale.

- rețeaua învățământului primar și secundar general cuprinde 1231 unități, fiind alcătuită din 99 școli primare, 786 gimnazii, 338 licee și 8 școli pentru copii cu deficiențe în dezvoltarea intelectuală sau fizică. Din totalul unităților, 98,1% aparțin sectorului public iar 74,3% din instituții funcționează în mediul rural. La începutul anului de studii 2021/22, în învățământul primar și secundar general erau înscriși 336,7 mii elevi, cu 0,7% mai mult comparativ cu anul de studii precedent. Din punct de vedere al distribuției pe sexe și pe medii de reședință, 50,7% din elevi sunt băieți; 54,2% din elevi își fac studiile în mediul urban[6].

La moment, pentru sistemul de învățământ, Ministerul Educației și Cercetării a Republicii Moldova promovează și implementează următoarele politici educaționale europene: Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED-2011) - a fost adoptată de Conferința Generală a UNESCO la a 36-a sesiune a sa din noiembrie 2011, elaborată inițial de UNESCO în anii '70 și revizuită în 1997, clasificarea ISCED servește drept instrument pentru compilarea și prezentarea statisticilor de educație, atât la nivel național cât și internațional. Din când în când, cadrul este actualizat pentru a prinde mai bine evoluțiile înregistrate de sistemele de educație din întreaga lume. Aplicarea ISCED înlesnește transformarea statisticilor detaliate ale învățământului național referitoare la participanți, furnizori și sponsori ai educației, compilate pe baza conceptelor și definițiilor naționale, în categorii agregate care pot fi comparate și interpretate la nivel internațional. Analiza domeniilor de învățământ cuprinse de clasificarea respectivă ne permite să constatăm că este vorba atât de învățământul formal, cât și de cel ne-formal astfel îmbrățișând o varietate de programe educaționale care sunt proiectate în cadrul unui context național, precum: învățământul inițial, programe de alfabetizare, învățământ pentru adulți, educație continuă, învățământ deschis și mai nou la distanță, învățământ vocațional, tehnic și pentru ucenici, formare profesională etc.[4]. De-a lungul anilor, importanța educației în dezvoltarea social-economică a Republicii Moldova a determinat poziționarea educației ca prioritate națională, poziția statului fiind regăsită în diverse acte cu caracter normativ-juridic:

***Conceptia dezvoltării învățământului în Republica Moldova - Modernizarea conținutului învățământului a devenit factorul primordial al***



progresului social-economic, contribuind în acest fel la dezvoltarea societății și consolidarea statului de drept;

**Legea învățământului** – Învățământul în Republica Moldova constituie o prioritate națională. Obiectivul educațional major al școlii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții;

**Strategia consolidată de dezvoltare a învățământului pentru anii 2011–2015.** Sistemul de învățământ are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere;

**Codul Educației al Republicii Moldova** – aprobat prin Hotărârea Parlamentului, Legea nr. 152 din 17 iulie 2014 (cu modificările și completările ulterioare). Educația reprezintă prima prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a societății, bazată pe cunoaștere. Codul a stabilit cadrul juridic al raporturilor privind proiectarea, organizarea, funcționarea și dezvoltarea sistemului de educație din Republica Moldova. Prioritățile stabilite de Cod la capitolul studii superioare sunt: autonomia universitară (financiară, academică și organizațională); școlile doctorale; asigurarea calității și acreditarea instituțională; implementarea sistemului de diplome comune [2];

**Concepția modernizării sistemului de învățământ din Republica Moldova** – Învățământul ar putea juca un important rol de sprijin în facilitarea soluționării problemelor social-economice, generate de nivelul sporit al inflației, de migrație, șomaj și situația demografică nefavorabilă. Învățământul este un criteriu important în aprecierea calității vieții, nivelului de dezvoltare al societății, factor de bază al dezvoltării ei durabile;

**Educația – 2020 Strategia sectorială de dezvoltare pentru anii 2012–2020** – Educația reprezintă o prioritate națională, constituie factorul de bază în transmiterea și crearea de noi valori culturale și general-umane, de reproducere și de dezvoltare a capitalului uman, are un rol primordial în crearea premiselor pentru dezvoltarea umană durabilă și edificarea unei societăți bazate pe cunoaștere.

Una dintre prioritățile de bază ale statului pentru dezvoltarea durabilă a societății rămâne a fi educația și elaborarea unei strategii eficiente în domeniul educației pentru perioada 2021–2030. **Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021–2030** „Educația-2030” definește politica Guvernului Republicii Moldova în domeniul educației, descrie mecanismul

de realizare al acesteia în perioada anilor 2021–2030 și precizează impactul așteptat asupra statului și a societății. Scopul strategic în domeniul educației este oferirea oportunităților pentru toți cetățenii Republicii Moldova de a-și dezvolta, de la cea mai fragedă vârstă și pe tot parcursul vieții, competențe necesare, pentru a-și valorifica la maximum potențialul atât în viața personală și de familie, cât și în cea profesională și socială, precum și pentru a se adapta cât mai ușor la imperativele timpului, în special, la cele ce țin de dezvoltarea durabilă.

Ca rezultat al implementării Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021–2030 „Educația–2030”, sistemul de educație al Republicii Moldova, în 2030, va corespunde necesităților celor ce învață și ale societății; elevii, studenții vor deveni mai rezistenți, flexibili, iar cadrele didactice mai capabile de a oferi educație fără întrerupere în condițiile mereu schimbătoare de ordin social, economic, demografic; educația va deveni un factor real de asigurare a dezvoltării durabile, sociale și economice, prin formarea resurselor umane de calitate, și se va constitui întru-un factor esențial pentru dezvoltarea societății bazate pe cunoaștere.

Cu referire la Reforma în desfășurare în Republica Moldova, menționăm că la baza schimbărilor au fost puse principiile: dezvoltării, democratizării, umanizării, individualizării, integrității valorilor spirituale și general umane, internaționalizării învățământului. În cele din urmă sistemul de învățământ de cultură generală a fost structurat pe nivele, trepte care vizau obiectivele:

- Învățământul primar, plasat la baza sistemului de învățământ, este preocupat de lectură, scris, calculul elementar, comunicarea orală, scrisă și lărgirea orizontului de cunoaștere a lumii înconjurătoare.

- În învățământul secundar inferior, clasele V-IX, se formează principiile ale personalității, sunt multiplicare manifestările conștiinței individuale morale, civice, se conturează orientarea profesională.

- Învățământul secundar superior-liceal, clasele a X-XII, este axat pe pregătirea teoretică, necesară pentru asigurarea continuității studiilor superioare.

- Învățământul special cu destinații de educație, de instruire, de corecție, de recuperare, de dezvoltare și reabilitare, de pregătire profesională specială, de adaptare socială.

Noua structură a învățământului prevede respectarea principiului libertății în educație. A fost permis învățământul privat la nivel de grădi-

niță, școală, liceu, universitate. Au apărut primele instituții de alternativă în învățământul secundar: grădiniță școală Waldorf, liceul de inventică și creativitate, școală Pas cu Pas și altele. Au fost elaborate două variante de planuri de învățământ pentru clasele primare, diverse modalități de aplicare a planului în clasele V-IX, planuri de învățământ pentru școlile cu studierea aprofundată a limbilor moderne, pentru școlile cu profil estetic. Pentru prima dată în planurile de învățământ au fost introduse unele discipline și cursuri opționale.

O deosebită atenție a fost acordată studierii limbii române, istoriei și geografiei. În clasele primare au fost introduse obiecte noi, cum ar fi: Daciada și Educația moral-spirituală, în gimnazii -Educația Civică, iar în licee - Noi și Legea. Clasele la orele de limbă română au fost divizate în grupuri, iar studierea limbilor moderne se face din clasa II, apoi a V-IX, a fost inclusă în Planul de studii -informatica. „În o sută de feluri, Henri Bergson, pune accentul pe noutate în istorie, în gândire, în viață. Acest lucru este exprimat mai clar decât oriunde într-o frază din lucrarea „Evoluția creatoare”. „Timpul este invenția noului sau nu este nimic”[4].

Dezvoltarea gândirii critice și a creativității sunt prioritățile sistemului educațional reînnoit care sunt legate de formarea competențelor de independență în tânăra generație. După ce au primit o anumită sarcină din partea profesorului, elevii trebuie să gândească printr-o traiectorie educațională individuală, în timpul căreia vor putea să facă față acestei probleme. În acest moment are loc și schimbarea rolului profesorului din persoană ce-și impune cum poate autoritatea în partener sigur. Abordarea activă a noilor standarde educaționale ține să contribuie la crearea condițiilor pentru dezvoltarea culturală generală și personală a elevilor pe baza formării competențelor educaționale universale, care vor oferi nu numai achiziționarea de înaltă calitate a cunoștințelor, ca în școala clasică, dar și formarea unei imagini unificate a lumii, competențe puternice în toate domeniile cunoașterii cu aplicarea competențelor și atitudinilor personale.

Începând cu 1994, sistemul de învățământ are următoarea structură:

1. Învățământul preșcolar;
2. Învățământul primar;
3. Învățământul secundar:
  - A. general: a) gimnazial; b) liceal;
  - B. școală medie de cultură generală
  - C. Profesional;

#### 4. Învățământul superior

#### 5. Învățământul postuniversitar

Sistemul de învățământ mai include: învățământul special, învățământul complementar, învățământul continuu. În general politica de stat în sfera învățământului, inclusiv a învățământului superior este determinată de Legea Învățământului a Republicii Moldova nr. 547 - XIII din 24 octombrie 1995, care reglementează organizarea și funcționarea sistemului de învățământ (conform structurii menționate mai sus). Dirijarea generală a sistemului de învățământ la nivel central este efectuată de Ministerul Educației și Cercetării, iar la nivel local de Direcțiile Generale de Învățământ. Administrativ, direcțiile respective sunt subordonate Consiliilor Raionale, iar didactic și metodic - Ministerului Educației și Cercetării. În Republica Moldova nu exista un organ independent de monitorizare și asigurare a calității în învățământ, funcțiile respective sunt realizate de mai multe direcții din cadrul ministerului și subdiviziuni din cadrul direcțiilor generale din raioane.

#### **Modele educaționale: vechi și nou**

Abordarea teoretico-practică a educației și învățământului ne permite să observăm practicarea mai multor modele educaționale: cel tradițional a fost declarat în condițiile societății contemporane, societății bazate pe cunoaștere ca ineficient de Arnoldo Niskier în lucrarea: „Filosofia educației. O viziune critică” [22]. Ca argument al concluziei sale profesorul universitar Arnoldo Niskier scria: „În primul rând, educația îi transmite copilului modele de comportament, considerate adecvate pentru o anumită societate”. Am adăuga că „Educația trebuie să ia în considerație fenomenele realității, cercetate de cunoașterea științifică. Îndreptată spre realitate și sprijinită de știință, funcția școlii este de a transforma această realitate, oferind fiecărui individ posibilitatea de autonomie și de identificare într-o societate de conflicte, care este, totuși, democratică și în permanentă schimbare” [22, pag.28].

În continuare filosoful scrie: „Transmițând modele sociale, formând personalitatea, apărând ideile politice și aparținând unei instituții sociale, denumită școală, educația este un fenomen politic. În primul rând, educația îi transmite copilului modele de comportament, considerate adecvate pentru o anumită societate” [22, pag.29]. Pentru educatori, chestiunea morală are o relevanță specială, deoarece operează cu libertatea și cu diverse cir-

cumstanțe. Atitudinea profesorului poate să evolueze de la tradiția transmiterii cunoștințelor eficiente, uitând sau nefiind pregătit pentru a înțelege că cercetarea științifică poate produce noi probleme și noi soluții [22, pag. 31]. Concepția științifică are influențe directe asupra învățământului și asupra acțiunii profesorului. Educația actuală cere din partea profesorului o pregătire teoretică și în același timp o pregătire pedagogică. În ceea ce-l privește pe student, trebuie să manifeste dorința de a reflecta științific asupra problemelor realității. Bergson susținea că: „fiecare întrebare necesită o cercetare specifică, lungă și minuțioasă, care ajunge până la urmă să genereze propria metodă” [12, pag.24]. Astfel, în opinia lui Arnold Niskier, obiectivele educației dobândesc o nouă abordare, care răspunde intereselor individuale, dar și celor sociale. Teoria învățământului și a educației trebuie să cuprindă actul de învățare și de predare până la problemele omului și ale omenirii, ale drepturilor și îndatoririlor individului și ale ideilor și principiilor prezente în organizarea socială și politică [22, pag. 33].

Educația tradițională nu este adecvată și incorporabilă în cadrul unei societăți dinamice. Educația interdisciplinară conferă mai puțin conținut și mai multă orientare pentru a căuta ce știi și felul în care poți dobândi cunoștințe semnificative pentru viață și activitate profesională, pentru integrarea în societate și cunoașterea succesului, autosuficienței. Educatorul trebuie să dezvolte o gândire proprie pentru a exersa raționamentul elevului, învățându-l să pună întrebări și să cerceteze, în loc să-i ofere răspunsuri prefabricate. Este nevoie ca elevul de orice nivel să fie încurajat către analiză și să nu se aștepte ca el să parcurgă toate etapele taxionomiei obiectivelor educaționale. Astfel de încurajare ghidează elevul spre folosirea uneltelor și metodelor de cercetare capabile să-l învețe să evalueze în mod competent, să observe lucrurile evidente, să detecteze incoerențele și incompatibilitățile, să deducă concluzii corecte, să construiască ipoteze și să utilizeze criteriile [22, pag.36].

Școala ca agenție educativă prin excelență în sensul că pune în mișcare principalele mijloace pentru atingerea parametrilor considerați ideali de către societate. Educația formează personalitatea în conformitate cu realitatea socială și politică. O opinie interesantă, în acest context, ne-o oferă Constantin Cucoș, profesor universitar la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”. „Orice demers formativ presupune o maximizare a propriului potențial, o pregătire a individului pentru a face față solicitărilor exterioare, dar și interioare. A-l forma pentru o profesie, pentru a se pune la dispoziția

celorlalți, pentru a se integra în comunitate reprezintă un prim obiectiv al educației. A-l forma, în plus, pentru a se cunoaște pe sine și pentru a-și da răspuns la propriile căutări și interogații, pentru a lua o poziție, autonom, față de ceea ce află sau se întâmplă în jur constituie un al doilea obiectiv nu mai puțin important decât primul. Constatăm însă că al doilea „pachet” de obiective este de multe ori neglijat, considerându-se a fi realizat, probabil, implicit. Educația este centrată în continuare pe acumularea de cunoștințe, are o fizionomie puternic raționalizată, a devenit „pragmatică”[8, pag.7]. De asemenea, Constantin Cuceș, ne convinge: „O educație autentică trebuie să se muleze pe un raport inteligent situat între valoarea perenă și valoarea circumstanțială, între constant și tranzitoriu, între apropiat și îndepărtat, între contingent și veșnicie”[8, pag.8]. Totalmente acceptăm afirmațiile savantului și profesorului, poziție pe care am expus-o în mai multe lucrări. Considerăm important „pachetul doi” de obiective ale educației, deoarece acestea sensibilizează persoana, se ocupă de percepțiile acesteia, produse în urma relațiilor ce-o caracterizează: cu natura, cu semenii, societatea, cu sine, cu divinul. Așa înțelegem noi „...un raport inteligent situat între valoarea perenă și valoarea circumstanțială, între constant și tranzitoriu, între apropiat și îndepărtat, între contingent și veșnicie”, extrem de important pentru cei care-și doresc să-și dezvolte inteligența, iar cu timpul să devină înțelept. În baza valorilor sistemului educațional am promovat și continuăm s-o facem - performanța în educație, educarea unui Om superior, dacă actualizăm filosofia lui Confucius.

Prin tezele formulate de savanții din diferite regiuni ale lumii: din spațiul românesc, din Federația Rusă, din Brazilia, din epoca modernă europeană am urmărit să punem în valoare noul model educațional, care în condițiile conviețuirii oamenilor și comunităților contemporane au nevoie de cunoștințe verificate, adevărate, înțelese și apreciate. Doar în așa fel beneficiarii sistemului educațional - elevii, studenții, tinerii se pot adapta, integra în societatea bazată pe cunoaștere. În acest context, ne-am adresat tinerilor profesori de la Colegiul „Alexei Mateevici”, din Chișinău, specialiști în diferite segmente ale instruirii și educației preuniversitare, să ne spună ce cred despre noul model educațional, vizat de reformele recente ale sistemului.

**Liudmila Curoș**, profesor TIC, SE și BA. Trecuți prin pandemie și adaptați rapid la metode de predare în regim on-line, utilizând instrumente digitale la ore acum suntem în fața unei dileme: ne modernizăm și aplicăm

în continuare tehnici noi de predare sau ne întoarcem la învățământul tradițional? Dezvoltăm o gândire proprie pentru a exersa raționamentul elevului, învățându-l să pună întrebări și să cerceteze, sau îi oferim răspunsuri prefabricate? Cred că așa întrebări și-au pus toate cadrele didactice din țară în momentul când am revenit în regim offline.

La sigur învățământul tradițional își are plusurile sale: este mai econom, nu necesită tehnică, perfecționări, noi abordări. Reproducem cunoștințele noastre sau a informației din manuale și le cerem și elevilor să reproducă, să învețe pe de rost, ne centram pe materia de învățat și chiar dacă aplicăm metode mai noi oricum lecția se desfășoară după un scenariu clasic: cadrul didactic predă, elevul ascultă și reproduce. Acest tip de învățământ pleacă de la ipoteza că nevoile și interesele sunt aceleași pentru toți elevii, iar aceștia, fiind de aceeași vârstă, pleacă de la același nivel iar noile cunoștințe sunt procesate la fel. În consecință, profesorul, în raport cu programa școlară, selectează informațiile care par importante și esențiale, expune materialul nou, respectă legea conținutului, oferă exemple, adresează întrebări prin care se verifică dacă noile cunoștințe au fost înțelese. Elevii sunt atenți, lucrează mai mult sau mai puțin individual, memorează și redau informațiile transmise de către profesor. Evaluările sunt tot de tip clasic, prin probe orale și scrise. E mult mai ușor: n-am predat, doar am verificat. Atât cadrul didactic, cât și elevii cunosc și altă experiență, în care învățământul este centrat pe elev, pe necesitățile și capacitățile lui. În astfel de experiențe cadrul didactic trebuie să fie mai înarmat, cu metode, timp, tehnici, tehnică, etc. În astfel de cazuri lecțiile devin mai interesante, elevii își expun judecățile cu referire la valoarea oportunităților pe care le oferă cadrele didactice. Elevii sunt ajutați să înțeleagă conținuturile și devin capabili să le aplice în viața reală. Rolul cadrului didactic nu scade dar se transformă în ceva mai mult decât emițător de date. El este în permanentă perfecționare, de la oră la oră, este într-un ritm cu tânăra generație, își dezvoltă gândirea critică și provoacă elevul la noi descoperiri, abordări dezvoltând creativitatea și gândirea critică.

Dacă analizăm comparativ cele două sisteme de învățământ (modern și tradițional) și le suprapunem peste actualul sistem de învățământ din țara noastră, observăm că acesta din urmă este de fapt o îmbinare a celor două sisteme: profesorul rămâne în continuare un transmițător de cunoștințe, însă încercă să imprime elevilor învățarea semidirijată, elevii sunt conștienți că învățarea permanentă nu este doar un concept, dar așteaptă în

continuare să fie constrânși să învețe. Simultan, elevii doresc o comportare democratică din partea profesorului, însă atunci când sunt lăsați să-și aleagă o variantă de învățare sau sunt orientați spre autorefecție deseori nu cooperează, am putea spune că și profesorului și elevului îi sunt convenabile aceste situații: unul vorbește, iar celălalt doar ascultă. Dar cum rămâne cu tehnicile moderne achiziționate pe timp de pandemie, cu efortul depus la realizarea unei ore, cu materialul didactic pregătit, cu adaptarea elevilor la un nou stil de predare. Teoretic, n-ar trebui să existe nicio luptă și niciun dubiu în ceea ce privește necesitatea unui echilibru. Practica pedagogică ne sugerează că digitalizarea rapidă, uneori forțată, a adus în sine o schimbare, o modernizare a culturii educației. Iar dezvoltarea gândirii critice și a creativității sunt prioritățile sistemului educațional reînnoit care sunt legate de formarea competențelor de independență la tânăra generație.

Abordarea activă a noilor standarde educaționale contribuie la crearea condițiilor pentru dezvoltarea personalității elevilor pe baza formării competențelor educaționale universale, care permit achiziționarea cunoștințelor noi, ca în școala clasică, dar și formarea unei imagini unificate a lumii.

În calitate de cadru didactic pentru cursurile de tehnologii informaționale de comunicare și softuri educaționale, menționez că mereu, doresc sau nu, utilizez metode moderne și sunt în permanentă căutare a noilor metode și tehnici de predare utilizând pe deplin resursele hard și soft disponibile în instituție. Specificul cursurilor impune găsirea noilor soluții și digitalizarea informației expuse, iar perioada pandemiei a lăsat o amprentă majoră de utilizare în toate domeniile. Aceasta a făcut ca necesitatea studierii cursurilor respective să crească rapid și a dat o plus valoare competențelor digitale. Și dacă până acum la ore, la realizarea legăturii cu lumea reală mai apărea câte o întrebare de genul: „Pentru ce mie asta, eu nu voi fi programator, antreprenor?” acum apar altfel de întrebări: „Da aici cum? Da cum se face? Da asta cunoașteți? etc.”. În așa mod tânăra generație îmi provoacă un interes sporit asupra noilor metode de predare, de însușire a tehnicilor de modernizare a sistemului educațional, de digitalizare a procesului educațional.

**Lazar Ana-Paula**, profesor de limbi străine, Colegiul „Alexei Mateevici”, din Chișinău. Cerințele societății pot fi percepute drept catalizator pentru schimbările care survin în cadrul social, politic și nemijlocit educațional. Putem observa cum pe parcursul anilor disciplinele predate au suferit schimbări, nu numai în denumire, dar și în ideile la care trebuie să



ajungă elevii la finele cursului. Aceste metamorfoze nu pot să nu afecteze și, nemijlocit, modul de predare, relația profesor-elev și statutul pedagogului în sistemul educațional.

Dacă e să urmărim evoluția de la centrarea procesului instructiv-educativ pe profesor la educația centrată pe copil, observăm cum treptat reproductura (cuvânt-cu-cuvânt a conținutului dictat de profesor), „ghicirea” răspunsului (unic și indubitabil) „corect” și învățarea pasivă se transformă în stimularea gândirii critice, învățarea activă și introducerea metodelor moderne de predare în cadrul orelor.

În cazul limbilor străine, orele de clasă se desfășurau prin simularea stimulării a două aptitudini lingvistice din patru – citirea și „vorbirea” (prin intermediul recitării poeziilor, care într-un final sunt percepute, de către elev, ca nimic altceva decât un anasamblu necunoscut de sunete). La acest capitol vorbim despre un proces paradoxal, când însușirea reușită a unei limbi străine are loc în urma unei studieri „naturale” (principiul de care ne conducem când însușim limba maternă), în care elevul/copilul „absoarbe” în mod natural vocabularul, asimilează deprinderi gramaticale și lexicale, ulterior este stimulat să comunice cu cei din jur, deoarece prin verbalizare acesta își poate obține scopurile, forma relației și cunoaște lumea înconjurătoare. În clasa modernă, în deosebi după doi ani de învățământ online, digitalizarea și-a asigurat un loc permanent.

Astfel, profesorul de azi, nu doar că își atribuie un alt rol – cel de mentor sau gid (educația de la egal la egal) – dar și, prin utilizarea metodelor noi de educație, asigură o eficacitate mai mare nu doar la însușirea materialului, dar și la aplicarea acestuia în viața cotidiană. Elevul nu mai este privit ca un obiect al educației ci devine subiectul acestuia. Dacă este să discutăm despre limbile străine, în cadrul instituțiilor de învățământ de nivelul 4-5, acestea există nu doar ca discipline independente, dar și în simbioză cu specialitatea/calificarea care urmează să fie însușită, sub denumirea de *limba străină specializată/limba străină în domeniu*. Această disciplină, relativ nouă, oferă posibilitatea testării noilor viziuni educaționale și valorifică interesele profesionale ale elevului.

Modul de abordare a acestei discipline este plin de posibilități, de la învățarea-predarea kinestetică la stimularea abilităților secolului 21. De exemplu, limba străină pentru specialitatea Sport și pregătire fizică poate fi realizată dincolo de clasă, pe teren, unde prin intermediul jocurilor sportive (din lumea vorbitoare de limba engleză/franceză/spaniolă/etc.) nu doar că

vor asimila denumirile acestor jocuri, vor dezvolta spiritul de echipă, vor fi interesați să studieze mai detaliat dar și vor dezvolta spiritul de unicitate.

În concluzie menționez că datorită evoluției metodologiei de predare-învățare, șansele pentru o societate dezvoltată, independentă și psihologic „ecologică” se dublează.

**Garbatovschi Valeria**, profesoare la discipline de specialitate, Colegiul „Alexei Mateevici”, mun. Chișinău, Republica Moldova.

Analizând variatele abordări privind funcționalitatea procesului instructiv-educativ, putem creiona faptul că abordările tradiționale constituie temelia „construcției” celor moderne, iar evoluția societății a impulsionat apariția strategiilor didactice moderne întru satisfacerea necesităților actuale. În cadrul mai multor cercetări științifice s-a constatat că centrarea doar pe conținut, pe cantitatea cunoștințelor acumulate, expunere și reproducere, demotivează elevii și îi pregătește precar pentru inserția socio-profesională. Astfel, pentru acoperirea tuturor stilurilor de învățare a elevilor, a tipurilor de inteligență, respectarea principiului individualizării și diferențierii ș.a., cadrul didactic trebuie să utilizeze strategii didactice din abordarea modernă a învățământului, centrându-se pe elevi și manifestându-se în calitate de facilitator, ghid, coordonator, colaborator și alte roluri în acest sens.

Reperele metodologice oferite cadrelor didactice, chiar de la introducerea disciplinei „Bazele antreprenoriatului” în planul de învățământ pentru instituțiile din învățământul profesional tehnic, au fost orientate către caracterul aplicativ al disciplinei și pe abordarea individuală a formării personalității fiecărui elev. Totodată, s-a încurajat centrarea nu doar pe cunoștințe, ci și pe formarea de competențe antreprenoriale, datorită metodelor active de predare implementate, învățarea prin cooperare, stimularea unor mici afaceri, jocuri de rol, studii de caz, care nemijlocit asigură efecte de lungă durată asupra dezvoltării elevului.

Actualmente, învățământul modern se referă și la integrarea tehnologiilor digitale, care sprijină învățarea elevilor, precum:

- utilizarea exercițiilor din platforma Learningapps, pentru consolidarea achizițiilor privind modalitățile de lansare a afacerii, funcțiile procesului de gestionare a afacerii, specificul cadrului legal privind activitatea antreprenorială;
- recapitularea și evaluarea achizițiilor cu ajutorul unui chestionar (quizz) realizat individual sau în echipă în platforma Quizizz;

- elaborarea logo-ului companiei, a prezentării ideii de afaceri, folosind Canva, Microsoft Power Point, Logomaker ș.a.;
- realizarea calculelor necesare pentru prognoza veniturilor, cheltuielilor, salariului net, total, prin intermediul Microsoft Excel, [www.salarii.md](http://www.salarii.md) etc.

Adaptarea și combinarea eficientă a metodelor moderne și a tehnologiei digitale contribuie propriu-zis la înregistrarea progresului în învățare a elevilor, ținându-se cont de ritmul diferit al acestora, formarea abilităților necesare în secolul XXI, dar și sprijinirea autoinstruirii, autoreglarea învățării.

**Tulbu-Frunze Cristina**, profesor de matematică, Colegiul „Alexei Mateevici”, mun. Chișinău, Republica Moldova.

Un aport considerabil în susținerea profesorilor de matematică îl aduce Bertrand Russel, care declara: „iubesc în matematică” ceea ce nu este uman”: senzația de a descoperi certitudini și adevăruri mai puternice, mai tari, mai importante decât cele la care putem accede în mod normal. Există un atașament unic: o legătură profund afectivă cu rațiunea, deducția, logica și abstracția. „Ceea ce l-a caracterizat pe Bertrand Russel este că a întrupat dorința de adevăr sub toate formele teoretice și practice, de la cele mai complexe la cele mai simple. Întrebarea care l-a preocupat permanent este: Pot oare ființele umane să cunoască ceva cu certitudine? Matematica acoperă o parte din acest program [12, pag.66].

La baza noului model educațional plasăm abordări inter- și transdisciplinare, care impun necesitatea de a colecta, în mod sistematic, cunoștințe din diferite surse și discipline științifice, adăugând cunoștințe contextuale necesare pentru a înțelege corect o problemă, aplicând-le într-o situație specifică și, în măsura în care este necesar, utilizând alte surse de cunoștințe care sunt relevante pentru sarcina de a înțelege sau de a aborda problema. Imaginația transdisciplinară, o sinteză a cunoștințelor interdisciplinare, a orientărilor normative și a expresiilor artistice ale esteticii, este cea care oferă un răspuns mai holistic pentru abordarea unor astfel de probleme. Obiectivele educației interdisciplinare pot fi atinse de un dascăl inteligent, instruit, iscusit. Un experiment din lumea reală poate structura modul în care ne confruntăm cu incertitudinea și ignoranța, dar acesta poate fi controlat doar de dascălul capabil să aplice holismul. În această înțelegere, abordările transdisciplinare servesc drept cercetare euristică care

face posibilă orientarea socială și acțiunea colectivă în ciuda incertitudinii, dezacordurilor și complexității.

Transdisciplinaritatea este o punte între știință și acțiune. Dascălii - susținătorii acestui concept fac distincția între o abordare axată pe știință, o abordare axată pe lumea reală și o abordare integrativă a cercetării transdisciplinare și susțin transdisciplinaritatea integrativă ca mijloc de a pune legătura între știință și cuvântul real. Pe lângă caracteristicile clasice ale cooperării interdisciplinare, legarea cercetării la contexte relevante și concentrarea pe probleme complexe și controversate din punct de vedere social, susținerea contactului strâns dintre știință și acțiuni în lumea din jur promovează o metodologie deliberativă pentru a combina cunoștințele științifice cu experiența și cunoștințele contextuale ale elevilor implicați. În actualitatea complexă în care existăm, științele și cunoștințele noastre nu mai pot fi abordate separat. Activitatea științifică contemporană presupune implicarea metodelor și teoriilor diverselor științe, iar hotarele dintre acestea devin tot mai insesizabile.

### **Concluzii**

Autorii studiului: „*Sistemul educațional național: modele, politici, obiective prioritare*” și-au propus să redimensioneze rosturile sociale ale educației, să promoveze teza despre impactul direct al acesteia asupra dezvoltării durabile a societății contemporane. Cu regret, faptul că educația conduce la dezvoltarea, inclusiv, economică a societății nu este la suprafață, se cuantifică în timp. De aceea, înțelegerea frazei: educația este prioritate strategică a politicii interne a statului contemporan nu este realizată de factorul de decizie, moment care ține, în primul rând, de cultura și inteligența fiecărei persoane.

Am observat că reforma educației, în plină desfășurare în Republica Moldova, țintește obiective clare, realizabile și am încercat să consultăm cadrele didactice în acest sens, să le oferim diferite interpretări ale obiectivelor educației, ale formelor acesteia, ale modelelor practicate. Suntem convinși că reforma educației își va atinge obiectivele dacă cadrele didactice își vor asuma cu responsabilitate funcțiile ocupate, vor pune accent pe dialogul cu discipolii, inclusiv în contextul organizării și desfășurării actului de predare și învățare. Astăzi, discipolii au dreptul să înțeleagă la cele servesc cunoștințele asimilate și cum le vor aplica în viața cotidiană, în activitatea social-utilă, în diverse proiecte sociale.

## Bibliografie selectivă:

1. Constituția Republicii Moldova. 29 iulie 1994, Monitorul Oficial al R.Moldova nr.1 din 12.08.1994. - Chișinău, 1994.
2. L E G E Codul educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014, Monitorul Oficial nr.319-324/634 din 24.10.2014.
3. Jessica Joelle Alexander, Iben Dissing Sandahl, Metoda daneză de creștere a copilului. Cum cresc cei mai fericiți oameni din lume copii siguri pe sine și inteligenți. Traducere din limba engleză de Gabriela Mitrovici. București: „Litera”, 2018, - 182 p.
4. Charles J.Bruner, Hobert W.Burs, Problems in Education and Philosophy, Foundation of education. Series, 1996.
5. Marin C. Călin, Filosofia educației. - București: Aramis Print S.R.L., 2001.
6. Ciurea C., Berbeca V., Lipcean S., Gurin M., Sistemul de învățământ superior din Republica Moldova în contextul Procesului de la Bologna: 2005–2011. Chișinău, 2012.
7. Clasificarea internațională standard a educației ISCED, 2011.
8. Cucuș Constantin, Complementaritate și conlucrare între factorii educației - condiție a formării personalității integrale.// În: Educați din perspectiva valorilor. Tom XIV: Summa Pedagogica. Dorin Opreș, Ioan Scheau, Octavian Moșin (editori). București: EIKON, 2018, - 372p. ISBN 978-973-757-730-6 ; ISBN 978-606-711-902-2.
9. Dewey J. Democrație și educație. O introducere în filosofia educației. - București: Editura Didactică și pedagogică, 1972.
10. John Dewey, Philosophy and Civilization, Peter Smith, Gloucester Mass, 1968.
11. John Dewey, Fundamente pentru o știință a educației. – Editura Didactică și Politologică R.A., 1992.
12. Roger-Pol Droit, Maeștrii gândirii. Cei mai importanți filosofi din secolul XX. Traducere de Adrian Cotoră. - București: Litera Internațional, 2012. ISBN 978-606-600-863-1
13. Jaspers K. Texte filosofice. - București: Editura politică, 1988.
14. Napoleon Hill, De la idee la bani. Traducere Luiza Cervescu. București: Curtea Veche, 2008, -373 p.
15. Howard Gardiner, Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences, 1983
16. Les Giblin, Arta relațiilor interumane. Trad. De Irina-Margareta Nistor - București: Curtea veche, 2000, - 224 p. ISBN 973-99592-3-7.
17. James Gribble, Introduction to philosophy of education, Alyn and Bacon series Foundation of education.

18. Dacher Keltner, Jason Marsh, Jeremi Adam Smith, The Compaddionate Instinct. The Science of Human Goodness, W.W. Norton and Company, New York, London, 2010.
19. Knud Illeris, Teorii contemporane ale învățării. Autori de referință, Trei, București, 2014.
20. Kneller G.F. Introduction to the Philosophy of Education, John Wiley and Sons, inc. N. Y-London-Sidney, 1967.
21. Marga Andrei, Reforma modernă a educației. - Cluj-Napoca: Editura Tribuna, 2016, - 372p. ISBN 978-973-1878-64-5., P.26.
22. Arnaldo Niskier, Filosofia educației. O viziune critică. - București: Editura economică, 2000, - 368p. ISBN 973-590-270-2
23. Raportul Education at a Glance 2011, „Si NOI putem – insertie socio-profesionala prin instrumentele economiei sociale”. POSDRU/168/6.1/S/145208.
24. Roșca L., Lazari C., Etica și integritatea: experiențe, realizări, probleme. Monografie. - Chișinău: .n., 2014 (Tipogr. „Print-Caro”). 172 p. ISBN 978-9975-56-215-7.
25. Roșca L. Filosofia. Ghidul afacerii de succes. - Chișinău: S. n. 2013 (tipogr. „Print-Caro”), -324p., P.232, ISBN 978-9975-56-115-0
26. Roșca L. Sistemul educațional european – factor al securității și stabilității UE. // Strategia supraviețuirii din perspectiva bioeticii, filosofiei și medicinei. Redactor responsabil Teodor N.Țârdea. Culegere de articole științifice. Vol.25 - Chișinău: CEP Medicina ( tipogr.”Print Caro”), 2019, -204 p., P.131-135. ISBN 978-9975-56-682-7.
27. Roșca L. Idealul etic, supraviețuirea omului contemporan și potențialul formativ al bioeticii. Strategia supraviețuirii din perspectiva bioeticii, filosofiei și medicinei. Redactor responsabil Teodor N.Țârdea. Culegere de articole științifice. Vol.4(20) - Chișinău: Medicina ( tipogr.”Print Caro”), 2014,-298p., P.49-52. ISBN 978-9975-118-40-8.
28. Roșca L. Etica – fundament teoretic al comportamentului uman./Strategia supraviețuirii din perspectiva bioeticii, filosofiei și medicinei. Redactor responsabil Teodor N.Țârdea. Culegere de articole științifice. Vol.21 - Chișinău: Medicina ( tipogr.”Print Caro”), 2015, -224 p. P.68-72. ISBN 978-9975-82-006-6.
29. Margret Resfeld, Peter Spiegel. Education. Wir vachen Schule, Murrmann, Hamburg, 2012.
30. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI - ого века: подходы и практические меры: [http://dod.miem.edu.ru/NPT/NPT\\_00/decl.htm](http://dod.miem.edu.ru/NPT/NPT_00/decl.htm)
31. Александр Запесоцкий, Образование: Философия. Культурология. Политика. - Москва: “Наука”, 2003, -456 с., С.11-14. ISBN 5-02-006305-3.

# COMUNICAREA – INSTRUMENT EFICIENT AL SUSȚINERII RELAȚIILOR INTERUMANE, AL INTEGRĂRII SOCIALE

Gabriela GOUDENHOFT<sup>3</sup>

**Rezumat:** *Comunicarea este una dintre practicile sociale care determină structura și profilul comunităților și a societății în general. Strâns legată de procele gândirii și de limbaj, comunicarea și comportamentul comunicativ cu diversele funcții pe care le joacă participă la integrarea socială inclusiv prin ceea ce se numește "competență comunicativă" și la susținerea relațiilor interumane prin acoperirea unor nevoi importante. Lucrarea de față abordează atât paradigmele explicative clasice și moderne, dar îți propune să ofere și o serie de idei și ipoteze noi.*

*Identitatea culturală este de asemenea determinată de comunicare și de limbaj care ne construiesc pe noi ca ființe sociale, care sunt ghid simbolic al realității sociale și care structurează lumea și o configurează din punct de vedere lingvistic și cultural. Ca purtător de identitate limba ajunge să fie un subiect sensibil în diferite comunități deoarece ea este și purtător al valorilor comunității/națiunii și de aceea comunicarea interculturală are o importanță strategică.*

*Integrarea europeană este o altă dimensiune analizată în această lucrarea din perspectiva comunicării și a sferei publice. Proiectul european și multiculturalismul ca valoare și condiție a acestui proiect trebuie abordate și din perspectiva comunicării și mai ales a comunicării eficiente, a identităților, a dimensiunii transnaționale a viitorului acestui proiect. Provocările societății globale în care trăim țin și de tema naționalismului recurent. Comunitățile diasporice și transnaționale sunt ilustrări ale modului antinomic în care funcționează comunicarea în procesul de identifi care: pe de o parte are loc o modernizare tot mai pronunțată și o diversificare a comunicării, iar pe de altă parte simbolurile și formele culturale din patria de origine au o rezistență și o acțiune specifică în remodelarea identității.*

---

<sup>3</sup> **Gabriela GOUDENHOFT**, Conf. univ.dr. Directorul Departamentului de Științe Politice și Științele Comunicării, Facultatea de Istorie, Relații Internaționale, Științe Politice și Științele Comunicării, Universitatea din ORADEA, România  
Gabrielagoud@gmail.com.

*Cetățenia europeană și sfera publică europeană sunt elemente analizate în această lucrare, cu atenție mai ales asupra factorilor politici care influențează integrarea europeană. Europeanizarea sferei publice este segmentată iar cetățenia și identitatea europeană se construiesc destul încet de iar participarea în spațiul public are și ea un mecanism lent. Cu toate acestea mass-media contribuie la procesul de creare și consolidare a fluxurilor de comunicare transnațională.*

**Cuvinte cheie:** comunicare, relații interumane, integrare socială, cetățenia europeană, integrarea europeană, identitatea culturală.

## **COMMUNICATION – AN EFFICIENT TOOL FOR SUPPORTING INTERHUMAN RELATIONS, SOCIAL INTEGRATION**

**Sammary:** *Communication is one of the social practices determining the structure and the profile of communities and society. Closely related to the processes of thought and language, communication and communicative behavior with the various functions they play participate in social integration including through what is called "communicative competence" and in supporting interpersonal relationships by covering important needs. This paper addresses both classical and modern explanatory paradigms, but also launches a number of new ideas and hypotheses.*

*Cultural identity is also determined by communication and language which construct us as social human beings, which are symbolic guides to social reality and which structure the world and configure it linguistically and culturally. As a base of identity, language ends up being a sensitive subject in different communities because it is also a vehicle for the values of the community/nation and that is why intercultural communication has a strategic importance.*

*European integration is another dimension analyzed in this paper from the perspective of communication and of the public sphere. The European project and multiculturalism as a value and condition of this project must also be approached from the perspective of communication and especially of the effective communication of identities, of the transnational dimension for the future of this project. The challenges of the nowadays global society are also related to the recurring theme of nationalism. Diasporic and transnational communities are illustrations of the antinomic way in which communication works in the process of identification: on the one hand,*



*there is an increasingly pronounced modernization and diversification of communication tools, and on the other hand, inherited symbols and cultural forms of homeland have a special durability and a specific action in shaping and reshaping identities.*

*European citizenship and the European public sphere are elements analyzed in this paper, with particular attention to the political factors influencing European integration. The Europeanization of the public sphere is segmented and European citizenship and identity are built quite slowly. Participation in the public space also has a slow mechanism. However, the mass media contribute to the process of creating and strengthening transnational communication flows.*

**Keywords:** communication, interpersonal relations, social integration, European citizenship, European integration, cultural identity.

## **Introducere**

Rigorile societății în care trăim ne determină nu doar să includem comunicarea în rândul practicilor sociale dinamice și specifice ale diferitelor comunități și contexte, ci și să abordăm procesul din perspectiva noilor nevoi sociale, să reflectăm la modul în care transformările care afectează societatea afectează și limbajul, comunicare sau gândirea. Orice reflecție asupra convingerilor noastre referitoare la modul în care utilizăm limbajul, la modul în care instrumentalizăm comunicarea, devine parte a profilului unei filosofii unificatoare, care ne sintetizează percepțiile și reprezentările asupra lumii în care comunicăm. Temeiurile comunicării sunt, ele însele, de chestionat într-o asemenea abordare, iar tiparele de comportament comunicativ nu fac decât să ilustreze modul în care ne raportăm la comunicare: o folosim în numele eficienței, ca pe o unealtă cu diferitele ei funcții (de transmitere de informații, de integrare socială etc.) sau o subordonăm altor nevoi (Goudenhooff, 2020: 43)

În abordarea și analiza comunicării se folosesc, de regulă patru paradigme explicative: paradigma structural-expresivă, paradigma formal-tranzacțională, paradigma relațional-sistemică și paradigma fenomen-praxiologică (Mucchielli, 2005).

Cea dintâi, paradigma structural-expresivă, și-a cunoscut apogeul în structuralismul anilor '60, ancorându-se în ideea că toate fenomenele exterioare, inclusiv comportamentele verbale, se organizează în baza unei

*structuri* subiacente interne, susceptibilă de a fi analizată. Rezultă de aici că forma verbală a comunicării poartă o marcă psihică internă, pe care limbajul o reflectă și o exprimă. Această paradigmă se fundamentează puternic pe schema Emițător-Receptor utilizată în teoria informației și, simplificat, prezintă comunicarea drept suprapunerea a două grile, în mod explicit de-formate de dorințele, motivațiile, convingerile, credințele subiecților, atât la emisie cât și la recepție.

Paradigma formal-tranzacțională se concentrează cu predilecție pe formele comunicării în detrimentul conținutului acesteia. Aceasta privește comunicarea ca modalitate de raportare la trei tipuri de realități, cu atitudini caracteristice diferite, suprapuse celor trei instanțe freudiene ale Eului (Supraeul, Eul și Sinele). Astfel fiecare emițător și receptor uman posedă trei stări care se aplică atât pentru emisie cât și pentru recepție: rațională, afectivă și normativă sau morală. Tranzacțiile sunt reacțiile pe care starea emițătorului le trezește receptorului.

Paradigma relațional-sistemică pornește de la primatul relațiilor. Astfel interacțiunea umană poate să fie ori digitală (iar semnalele digitale sunt cuvintele concepute astfel încât pot fi înțelese în baza unor coduri precise) ori interacțiune analogică, unde codurile nu sunt la fel de precise și au drept purtători semnale precum gesturi, mimică, pantomimică, etc.

Paradigma fenomenologică și praxeologică nu se oprește la imediatul comunicării ci trimite la un fundal inconștient al acesteia. Acest fundal ne-conștientizat de participanții la comunicare este unul comun, fapt ce explică mai buna comunicare în cazul în care cei care comunică provin din medii culturale asemănătoare și lipsa referențialului în caz contrar care poate să mergă până acolo încât să facă imposibilă comunicarea dacă acesta nu se rezumă la un flux strict și standardizat de informații cu un cod comun, prezentat, făcut accesibil. Cu alte cuvinte comunicarea ar fi o conciliere a sensurilor psihologice ale subiecților iar negăsirea acestui referențial comun duce la patologia comunicării, la autism, la cantonarea subiecților în lumea personală, străină, inaccesibilă celorlalți.

Din perspectiva semioticii, toate procesele culturale sunt procese de comunicare cărora li se statornicește un sistem de semnificare (Eco, 2008). Mai mult decât atât, orice model de semnificare are la bază o convenție culturală. Astfel, comunicarea este procesul prin care semnalul (cărui îi corespunde sau nu un semn) trece de la sursă, printr-un canal, prin intermediul unui transmițător, la destinație. De altfel codul însuși este definit ca

fiind un “sistem de semnificare care cuplează entități prezente cu entități absente” (Eco, 2008: 22), adică, în baza unor reguli ceva se substituie cu altceva, căruia îi ține locul păstrându-i semnificația. Această semnificație trebuie să fie cunoscută atât emițătorului cât și destinatarului pentru a se realiza comunicarea. Atenția asupra retoricii, de la Aristotel la romani, la medievali și renașteriști, până la Perelman, se află mereu alături de semiotică și este subordonată mereu unor intenții de persuasiune.

Pe de altă parte, intenționalitatea și convenționalitatea sunt condițiile predeterminate ale comunicării, deoarece pentru a avea de a face cu un act de comunicare și, implicit, cu un mesaj semnalele trebuie transmise în mod intenționat și interpretate în baza acelorași convenții acceptate într-o comunitate (Narița, 2005: 11).

Limba, ca sistem de semne utilizat împreună cu toate mijloacele extra-verbale sau subiacente limbajului (despre care urmează să vorbim (gestica, mimica, paralimbajul, metalimbajul etc.) este utilizată de profesor în scopul de a persuadea elevul/studentul și a-i induce acea stare de receptivitate în vederea transmiterii de informații și atitudini. Se acceptă chiar ideea că un discurs oarecare trebuie să-și definească scopul, optînd între a informa, situație în care accentul este pus pe înțelegere sau a persuadea, situație în care accentul este pus pe influențarea atitudinilor și comportamentelor (Pânișoară, 2008). Și toate acestea argumentează în favoarea ideii că „limbajul înseamnă putere, puterea de a-l contrânge pe celălalt, de a-i impune semnificații” (Le Breton, 2001: 83).

În abordarea comunicării sociale și a rolului integrator al acesteia trebuie menționată și eficiența limbajului, respectiv competența comunicativă. Chomsky definea competența lingvistică drept capacitate a unui vorbitor de a stăpâni un sistem abstract de reguli generative de vorbire, în condiții limitative (Chomsky, 2006). Competența lingvistică înseamnă ”cunoașterea unei limbi – ca sistem abstract care stă la baza comportamentului, ”un sistem constituit din reguli care interacționează pentru a determina forma și sensul intrinsec al unui număr potențial infinit de propoziții. Un astfel de sistem – o gramatică generativă – oferă o explicație a ideii humboldtiene de „formă a limbajului” (Chomsky, 2006: 62).

Simpla cunoaștere a limbii pe care o utilizezi nu este însă o garanție a competenței de comunicare (Pânișoară, 2008). Competența cu care utilizezi limbajul conferă, potrivit unei asumptii carteziene, „un acces privilegiat la semnificații” (Devitt, 2000: 63).

A stăpâni o limbă înseamnă a putea, în principiu, să înțelegi ceea ce se spune, să produci un semnal cu o intenție de interpretare semantică. Performanța implică mulți alți factori. ”Noi nu interpretăm ce se spune pur și simplu prin aplicarea principiilor lingvistice care determina proprietățile fonetice și semantice ale unui enunț. Credițele extralingvistice privind vorbitorul și situația joacă un rol fundamental în determinarea modului în care vorbirea este produsă, identificată și înțeleasă. Performanța lingvistică este, în plus, guvernată de principii ale structurii cognitive (de exemplu, de restricții de memorie) care nu sunt, în mod propriu vorbind, aspecte ale limbii” (Chomsky, 2006: 102).

Asupra competenței de comunicare și/sau lingvistică, deoarece ceea ce s-a numit „cotitură lingvistică”, a fost interpretată filosofic drept „cotitură comunicativă” (Marga, 1991), ei bine asupra acestor competențe s-au făcut multe aprecieri: că ea ar reprezenta „gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale” (Pânișoară, 2008: 42), că ea se referă la abilitatea de a comunica într-un context dat, că este capacitatea de a-și folosi limbajul cu succes în calitatea ei de stare mentală relevantă (Devitt, 2000) dar indiferent de perspectiva abordării, conceptul face trimitere la abilități (deci un anumit comportament sau opțiunea între mai multe comportamente pentru comportamentul cel mai adecvat contextului) și cogniție. Însuși Habermas distinge printre clasele de acte de vorbire, actele comunicative, constatative, reprezentative și regulative (Habermas, 1983). Clasa constatativă nu servește la altceva decât pentru a exprima „sensul folosirii cognitive a propozițiilor”, în timp ce clasa reprezentativă, exprimă posibilitatea autoprezentării vorbitorului. Dar despre măsura în care profesorul se exprimă pe sine și lumea sa vom vorbi în cele ce urmează. De altfel, Habermas face distincție și între vorbirea sau acțiunea comunicativă propriu-zisă și discurs, acesta din urmă nereprezentând o formă validă de comunicare în opinia autorului deoarece nu mediază un schimb de informații ci are doar o funcție de informare. Aici receptorul discursului poate cel mult să dețină o înțelegere discursivă, dar nu mai mult de atât, ca participare în comunicare

O altă problemă o reprezintă adecvarea dintre discurs și calitatea limbajului pe de o parte, precum și dintre discurs și calitatea gândirii pe de altă parte. Charles S. Peirce arată că un discurs este înțeles în măsura în care respectă anumite reguli, așa cum un limbaj bun este necesar pentru a gândi bine. Un limbaj bun „este însăși esența gândirii” (Peirce, 1990: 261).

Dar este limbajul singurul vehicul al comunicării, singurul purtător de semnificație? Indubitabil el creează o lume sau mai mult, o limitează căci conform tezei lui Wittgenstein „limitele lumii sunt limitele limbii” iar raționalitatea se structurează și se exteriorizează prin intermediul ei (Marga, 1991). Argumentarea unei opinii sau teze nu poate fi gândită în afara limbajului, care astfel se tehnicizează (Iliescu, 1989) și totuși, există comunicare dincolo de limbaj? Desigur există o dezbatere inclusiv pe tema logicității sau a absenței ca o categorie a limbajului, ”logicitatea” reprezentând curentul care leagă orice ”formă” de o anumită semnificație, în vreme ce antilogicismul crede că nu ne putem întreba în mod rațional ce semnificație are o formă gramaticală sau alta (Coșeriu, 2009: 248).

### **Rolul limbii în existența socială**

Problema identității culturale este imposibil de abordat fără a analiza relațiile complexe ale acesteia cu limbajul și comunicarea. Numeroase studii evidențiază legăturile dintre discurs, gândire și identitate. Ipoteza Sapir-Whorf, de exemplu postulează că limba influențează gândirea și probabil o și determină, furnizând un anumit mod de raportare la lume. Structura semantică a unui limbaj crează acele structuri de înțelegere a lumii, formează sau măcar influențează viziunea și filosofia asupra lumii.

Edward Sapir demonstrează în lucrările sale că lingvistica îndeplinește un rol central în studiul comportamentului social iar acest lucru se datorează în mare măsură relației dialectice dintre limbaj și realitatea socială: pe de o parte, modelele noastre sunt „indexate” în limbă și, pe de altă parte, limbajul este ghidul simbolic al realității sociale (1929: 209). Întreaga lucrare intitulată *Statutul lingvisticii ca știință* postulează și repetă ideea de „configurare” de structurare a lumii la nivel lingvistic și cultural: ”Limba este în primul rând un produs cultural sau social și trebuie să fie înțeleasă ca atare” (Sapir, 1929: 214). Ideea că limbajul ne condiționează gândirea și întreaga perspectivă asupra problemelor și proceselor sociale va avea o extraordinară influență nu doar în lingvistică și filosofia limbajului ci și în științele sociale contemporane. Fraza devenită celebră potrivit căreia ”ființele umane nu trăiesc pur și simplu numai în lumea obiectivă sau pur și simplu numai în lumea activității sociale așa cum se înțelege de obicei, dar se află de fapt la cheremul /mila limbajului special/particular care a devenit mijlocul de exprimare pentru societatea lor” (Ibidem: 209). Așadar, suține

autorul, ”este o iluzie să ne imaginăm că cineva se adaptează în mod esențial la realitate fără a folosi limbajul și că limba este doar un mijloc incidental de rezolvare a unor probleme specifice de comunicare sau de gândire”. Ceea ce numim „lumea reală” este în mare măsură construită inconștient de fapt, prin structurile și practicile lingvistice ale grupului. Iar ideea că ”nu există două limbi suficient de asemănătoare pentru a fi considerate ca reprezentând aceiași realitate socială. Lumile în care trăiesc diferite societăți sunt lumi distincte și nu doar aceeași lume cu etichete diferite atașate” nu este altceva decât nucleul a ceea ce mai târziu se va numi ipoteza Sapir – Whorf asupra modului în care limba construiește și determină lumea.

Benjamin Lee Worf va completa ipoteza demonstrând că noi analizăm și isecăm natura după liniile stabilite de limbile noastre native. Însăși ”lumea este prezentată într-un flux caleidoscopic de impresii care trebuie organizate de mintea noastră, adică preponderent de sistemele lingvistice din mintea noastră. Noi decupăm natura, o organizăm în concepte și îi atribuim semnificații și facem asta în mare parte pentru că suntem părți ale unei convenții structurative - acord care este valabil în întreaga comunitate de limbă și care este codificat în tiparele limbii noastre. Acordul este, desigur, unul implicit și nedeclarat, DAR TERMENII LUI SUNT ABSOLUT OBLIGATORII; nu putem vorbi altfel decât subscriind la organizarea și clasificarea dispuse de acest acord” (Whorf, 1957: 213-214). Ce rezultă de aici? Că individul este condiționat în cunoașterea și reprezentarea lumii de limbă, interpretările sale fiind restrânse la *libertățile* pe care i le acordă *agreementul* lingvistic în care trăiește. Așadar libertatea este una relativă, individul fiind constrâns la anumite modele lingvistice de interpretare a lumii și de comunicare în lume. Contribuția lui Whorf constă în esență în a arăta că percepția cuiva asupra lumii este determinată de structura limbii materne. Prin urmare, utilizatorii unor gramatici semnificativ diferite vor fi ghidați de aceste structuri către diferite tipuri de observații și către evaluări diferite ale aceluiași acte de observație a lumii externe. Așadar așa s-ar explica în opinia lui Whorf, diferențele dintre rezultatele percepției lumii de către vorbitorii diferitelor limbi (relativitatea).

Cu timpul pentru că ipoteza Sapir-Whorf nu a fost formulată ca atare de cei doi lingviști, ci datorăm formularea pe care noi azi o cunoaștem mai degrabă discipolului lui Whorf, John Carroll, s-a ajuns la redenumirea ei sau la înlocuirea ei cu altele, cum ar fi „principiul relativității lingvistice”, principiu care își are propriile avantaje dar mai ales neajunsuri (Joseph, 2002: 71-72).

Aceste teorii explică și încercările mai târzii ale lingviștilor de a crea gramatici universale (Noam Chomsky) sau ale filosofilor limbajului de a urmări sensuri și structuri comune în limbaj asociate gândirii. Teoria competenței lingvistice i-a permis lui Noam Chomsky să observe, pornind de la remarcile lui William Dwight Whitney despre ceea ce el a numit „diversitatea infinită a vorbirii umane”, că în ciuda varietății nemărginite a limbilor există variații limitate a structurilor lor profunde, deși poate exista o mare variabilitate în manifestările de suprafață. Se poate constata existența unei structuri de bază a relațiilor și categoriilor gramaticale și anumite aspecte ale gândirii și mentalității umane ca invariante.

Limba, condiție culturală, ne afectează de la individ la societate, creând adevărate tipare comportamentale. Relativismul lingvistic combinat cu ideile Școlii de la Palo-Alto și teoria imposibilității non-comunicării sau paradigma funcționalistă a comunicării, ca și distincția adusă de Paul Watzlawick între modalitățile analogă și digitală ale comunicării, deschid noi modele de înțelegere a comunităților, în care media, în toate formele sale, joacă un rol covârșitor. Socio-lingviști și filosofi au evidențiat importanța limbii în formarea comunităților și chiar a națiunilor, după cum au existat și voci care au numit ”tribalism” încercarea de a lega conștiința națională de o anumită limbă.

Limba este totodată un subiect care trezește întodeauna emoții deoarece ”este un purtător de identitate” și orice subminare a ei este îndeobște trăită ca un atac asupra valorilor fundamentale ale grupului (Wright, 2000). Limba poate fi folosită în scopul integrării sau, dimpotrivă, ca o armă a excluderii (în naționalismul lingvistic) ori chiar pentru a justifica o varietate deosebit de virulentă a rasismului. Aceste dimensiuni au fost abordate în literatura academică privind integrarea europeană și globalizarea.

Pentru a înțelege rolul limbii în construcția socială a statului-națiune trebuie să trecem în revistă câteva școli de gândire care discută și acordă o pondere diferită rolului și funcției jucate de limbaj. Naționalismul etno-lingvistic face din limbă un fel de unificator mistic și mitic ”(numai cei care împărtășesc viziunea lingvistică asupra lumii pot participa la națiune”). Pereniștii susțin că viziunea lingvistică asupra lumii nu este neapărat înăscută, ea poate fi dobândită. Moderniștii văd unificarea lingvistică ca un produs secundar al industrializării și dezvoltării democrației iar post-moderniștii văd limbajul ca discurs, ca unealtă, instrument dar și produsul procesului creativ care construiește națiunea. (Wright, 2000).

Dincolo de viziunile diferite asupra rolului jucat de limbă în structura națiunii, trebuie admis că limba constituie unul dintre principiile organizatoare ale naționalismului și a funcționat de-a lungul timpului în acest sens pe două căi: ca mijloc de mobilizare a unui grup protonațional, limba „ancestrală”, diferențiată de idiomurile adiacente și ridicată la statut de apărător și purtător al autenticității grupului și, în al doilea rând, ca mijloc de asigurare a unei comunități de comunicare (Ibdem). Ca simbol al diferențierii față de ceilalți, o limbă națională poate rămâne pur și simplu iconică. Cetățenii nu trebuie neapărat să o stăpânească, așa cum este cazul irlandezilor sau a ucrainenilor. Ca instrument de comunicare limba a devenit centrală în modul în care funcționează statul. Cetățenii au nevoie să o stăpânească pentru a nu fi excluși din viața societății și stăpânirea limbii devine o chestiune de patriotism constituțional.

Totuși, sub aparenta unitate lingvistică publică, limbile minoritare, care au fost eclipsate în domeniul public au continuat să fie folosite și au reapărut recent în dezbaterile publice din spațiul european. Vorbitorii de limbi „minoritare” au cerut recunoașterea diferențelor lor pe fondul fracturării unor foste state în entități mai mici și a creșterii puterii regionale autonome în altele (Wright, 2000: 77). În același timp, observă autoarea că în Europa corporațiile transnaționale cresc atât ca număr cât și ca putere, iar noile tehnologii inclusiv din domeniul comunicării evoluează foarte rapid, iar formula unui suprastat pare să evolueze și ea, există și o presiune din ce în ce mai mare de a comunica peste granițele naționale, de a face parte dintr-o comunitate mai mare de comunicare decât cea națională. Sub aceste presiuni duble, limba națională, la fel ca statul național, se poate dovedi a fi mai puțin sigură și dezirabilă decât în trecut.

Globalizarea aduce inclusiv globalizarea culturii, dar nu toată cultura derivă din limbă. Pentru cultura nonlingvistică - mâncare, modă, muzică, design, arhitectura, pictura, sportul și sculptura — există doar dorința de a împrumuta și de a împărtăși, limitând posibilitatea schimbului cultural. Când cultura este încadrată în limbă, devine dependentă de aceasta și condiționează schimbul făcându-l mai dificil. Pentru a trece frontierele lingvistice trebuie să recurgem la traducători și interpreți sau alegem produsele culturale într-o limbă la care avem acces (Wright, 2000:100).

Pornind de la teoriile psiholingviștilor, structuraliștilor, filosofilor limbajului, căutările și nevoile științelor sociale de a explica modul în care ne raportăm la societate nu puteau să nu ajungă și la analiza discursului. Inițial



denumit „analiza conversației” de către Harvey Sacks în anii ‘60, în cadrul paradigmei mai generale a etnometodologiei fondată de Harold Garfinkel, a parcurs etapa „etnologiei vorbirii” fondată de Dell Hymes, care avea o formație serioasă în tradiția antropologică. De la analiza conversațională și etnografia comunicării a mai fost un pas spre domeniul cunoscut sub numele de „analiza discursului”. Analiza discursului a primit de curând o contribuție valoroasă de la semantica generativă, atrăgând interesul oamenilor de știință din diferite domenii ale socialului și din domenii umaniste conexe (Joseph, 2002: 68).

Un aspect foarte interesant asupra căruia ne atrage atenția Joseph, este acela al rolului identității naționale (și, în cazul „europeanului”, a identității transnaționale) jucat în dezvoltarea lingvisticii și a altor domenii academice de cercetare socială și umanistă. Identitatea face parte din cultura națională și interacționează cu lumile și culturile în care migranții trăiesc și lucrează, pentru că ei nu trăiesc izolați. Se naște așadar ”o construcție culturală semnificativă care trebuie să fie înțeles ca atare” (Ibidem: 70).

Comunicarea interculturală presupune o serie de dificultăți: dacă nu ești familiar cu simbolurile culturale, cu gesturi și ritualuri, limbă, obiceiuri etc. vor exista mereu dificultăți de ”orientare și decizie” (Vaskovics, 1992: 33) și ne vom vedea siliți să încercăm permanent să ”traducem” ce se întâmplă în jurul nostru, ne vom simți copleșiți și speriați. Neînțelegerea limbii crează astfel de dificultăți majore.

## **Integrare și comunicare**

Socializarea este definită ca ”proces psiho-social de transmitere-asimilare a atitudinilor, valorilor, concepțiilor sau modelelor de comportament specifice unui grup sau unei comunități, în vederea formării, adaptării și integrării sociale a unei persoane” (Stănciugelu et al., 2014:228) Totodată este ”un proces interactiv de comunicare”, căci atât mesajele, cât și modul de transmitere și de receptare a lor fac parte din strategiile de integrare sociale și pot deveni chiar modele ale acestei integrări.

Ca proces de influențare socială, comunicarea structurează câmpul social pe trei niveluri (Ibidem. 251): 1. normativ – impunând valori; 2. cognitiv – asigurând o anumită perspectivă a decodării realității; 3 social – întărind sau slăbind relațiile de putere sau de autoritate.

Rolul comunicării în integrarea socială poate fi privit din multiple perspective:

- Comunicarea participă la construirea identității de grup
- Comunicarea este un vehicul al valorilor grupului social
- Comunicarea contribuie la creare, întărire și conservarea valorilor într-o societate
- Comunicarea contribuie la crearea și perpetuarea normelor
- Comunicarea are rol educativ
- Comunicarea contribuie la realizarea influenței și controlului social
- Comunicarea asigură integritatea unui grup
- Comunicarea întărește sentimentul de apartenență
- Comunicare influențează comportamente
- Comunicarea mediază consensul social
- Comunicarea contribuie la dezvoltarea grupului și mijlocește progresul social

Dacă observăm rolul de agent universal al comunicării, pentru că, astăzi mai mult ca oricând, *totul comunică și se comunică*, iar societatea a ajuns să fie ea însăși *societate de comunicare*, (Drăgan, 2007), deci esența a societății, integrarea nu poate fi analizată în afara proceselor de comunicare.

Modelele sociologice ale comunicării evidențiază două idei importante (Ibidem:381):

1. În societate comunicarea nu deține o sferă autonomă, ci este parte integrantă a societății, iar interacțiunile umane sunt ”fapte cu caracter comunicațional”

2. Comunicarea este procesul social fundamental care asigură funcționarea societății.

Comunicarea și limbajul se încadrează așadar în categoria ”faptelor sociale” și determină dinamca socială și întregul eșafodaj al construcției sociale.

Din perspectiva lui Marshall McLuhan, omul a trecut prin trei ”ere” sau civilizații comunicaționale:

1. Era tribală, orală, auditiv-tactilă de comunicare și structurare a comunicării. Aceasta a avut impact asupra organizării socio-politice comunitare imprimându-i o configurație specifică: ”Primitivul trăiește prin lumea magică a cuvântului oral, prin puterea acestuia de a crea un univers sonor încărcat de semnificații” (Ibidem:684).

2. Era culturii alfabetice, în care se produce o ”ruptură între ochi și ureche”, era tipografică și a ”galaxiei Gutenberg”. Textul tipărit va schim-

ba viziunea asupra lumii impunând una de tip mecanicist caracterizată prin liniaritate, continuitate și uniformitate.

3. Era "circuitului electronic" în care se produce o reîntoarcere la tribalism și o abandonare a vederii abstracte, având drept reprezentant tipic televiziunea.

Dincolo de criticile, mai mult sau mai puțin îndreptățite care i s-au adus lui McLuhan, mai ales pentru modul șocant în care și-a exprimat unele idei, rămânem totuși cu perspectiva influenței comunicării asupra vieții sociale: "Odată cu Gutenberg, Europa intră în faza tehnologică a progresului, fază în care schimbarea însăși devine norma arhetipală a vieții sociale" (McLuhan, 1975: 256).

Cu toate aceste perspective, trebuie arătat că integrarea este un concept care, în ciuda meritelor pe care le are, în practică s-a dovedit a fi un obiectiv destul de evaziv (Bradshaw și Carnaby, 2002): sentimentul de apartenență care este esențial pentru integrarea într-o comunitate mai mult decât "a fi fizic" într-un anumit loc, este dificil atunci când persoana respectivă nu a împărtășit experiențele de dezvoltare ale locului/comunității respective și nu deține abilitățile de a avea legături personale și adecvate, satisfăcătoare cu alți locuitori ori membri ai comunității.

Se spune adesea că structura lumii se articulează prin comunicare. Sfera publică europeană este considerată un instrument care ar putea contribui la declanșarea sentimentului de apartenență și ar duce la o mai bună integrare comunitară legitimând democratic proiectul european. Sfera publică, un concept de o fertilitate extraordinară, a pornit de la Habermas care a folosit termenul pentru a conceptualiza socialul și comunicarea ca fundamente ale societății moderne democratice, făcând distincția între spațiul public și cel privat și oferind o soluție generoasă pentru crearea unor legături sociale și comunitare care transcend căminul și cadrul familiei. Indivizii percepuți ca persoane autonome, cetățeni, se angajează în legături comunicative unii cu alții iar sfera publică îi integrează într-un mod de autogovernare colectivă.

Despre sfera publică în ultimii ani se scrie și se vorbește mult, dar nucleul dur al discuțiilor rămâne perspectiva filozofului german Jürgen Habermas așa că, fără prea multă exagerare, putem spune că majoritatea teoriilor despre sfera publică sunt edificate fie pe linia de gândire a lui Habermas, fie prin distanțarea critică față de una sau alta dintre ideile sale.

Caracteristica principală și constitutivă a sferei publice moderne este

”caracterul reflex al procesul comunicativ, care garantează legătura dintre raționalitate și deschidere” (Salvatore & al., 2013: 2). În acest model publicul este format din vorbitori care dezbat și deliberează prin reflectarea nu numai asupra propriilor interese și valori ci mai ales asupra propriei identități pe care o dețin în calitate de agenți autonomi. Legătura socială care transcende limitele familiei presupune reconstrucția societății iar pentru aceasta, acțiunea comunicativă ar putea fi considerată un soi de combustibil al integrării sociale și, eventual, al unei solidarități sociale mai cuprinzătoare care, în cele din urmă, să conducă spre conceptul de cetățenie.

### **Dimensiunea culturală a integrării europene**

Dimensiunea culturală a integrării europene pare să fie o chestiune care, dacă rămâne neprioritară sau cade în desuetudine poate crea probleme serioase. Chiar dacă integrarea economică este dimensiunea care probează succesul în termeni de piață comună și circulație liberă a bunurilor și capitalurilor, iar integrarea politică joacă inegal între federalizare și interguvernementalism fără să se întrevadă care va fi viitorul Europei foarte curând, integrarea culturală își are propriile dificultăți în ciuda insistenței discursului european și a consacrării în textele tratatelor în identificarea și promovarea unor valori comune, în ciuda promovării ”ideii europene” și a unui spațiu comun de spiritualitate și cultură în care diversitatea să nu fie doar tolerată, ci promovată și susținută, cultura și identitatea europeană rămân încă dificil de definit și încadrat într-un model aplicat. Mai mult chiar, este o mare diferență între idealul visătorilor și intelectualilor paneuropeni și modul în care se percepe un bulgar obișnuit, un francez obișnuit etc. László Vascovcics (1992) identifică trei modele posibile de integrare culturală:

1. modelul amestecului (melting pot) al fuziunii contopirii culturilor europene sub presiunea unui grad ridicat de mobilitate fizică și prin socializare multiculturală intensă, în care cultura europeană ar ajunge să capete predominanță asupra celor naționale

2. modelul hegemonial, al dominației unei culturi naționale asupra altora care ar ajunge să fie încorporate sau asimilate de cultura dominantă a unei anume națiuni

3. modelul multicultural al recunoașterii pluralismului și menținerii identității culturale a statelor membre într-un eventual viitor federal al Uniunii Europene, sub condiția dezvoltării comunicării interculturale.

Importanța culturii ca structură și configurație a modelelor de comportament și a instituțiilor corelate acesteia în existența socială a individului uman este definitorie și determinantă iar comunicarea și spațiul comunicativ generează cadrele care fac posibilă existența socială umană.

De aceea nu doar că includem comunicarea în rândul practicilor sociale dinamice și specifice diferitelor comunități și contexte, ci trebuie să abordăm acest proces din perspectiva noilor nevoi sociale, să reflectăm la modul în care transformările care afectează societatea afectează și limbajul, comunicarea sau gândirea. Orice reflecție asupra convingerilor noastre referitoare la modul în care utilizăm limbajul, la modul în care instrumentalizăm comunicarea, devine parte a profilului unei filosofii unificatoare, care ne sintetizează percepțiile și reprezentările asupra lumii în care comunicăm. (Goudenhooff 2020).

Temeiurile comunicării sunt adesea considerate o provocare iar tiparele de comportament comunicativ nu fac decât să ilustreze modul în care ne raportăm la comunicare. Uneori folosim comunicarea cu scopul de a obține anumite rezultate dezirabile și atunci o cuantificăm și evaluăm din punct de vedere al eficienței, în considerarea ei instrumentală, căci o folosim ca pe o unealtă cu diferitele ei funcții (de transmitere de informații, de integrare socială etc.). Alteori primează nevoia de armonizare socială, căci trăim într-o societate foarte dinamică, foarte presantă, frustrantă și chiar violentă. Uneori devine foarte dificil să distingem între ceea ce este real și ceea ce este virtual, dacă privim spre perspectiva actuală în care existența digitală pare să ne fi confiscat aproape cu totul. Lumea și realitatea, sunt uneori simulate, așa cum arăta Jean Baudrillard, iar consumerismul este o extensie a ideii de *hiperreal*. Ajungem să ne întrebăm chiar dacă nu cumva virtualul este noul real în comunicare, într-o societate care a început să se teamă tot mai mult de apropierea fizică și atunci distanțarea socială va impune noi și noi patternuri în comunicare. În acest context comunicarea însăși pare să își redefiniească și redeseneze rosturile în societatea noastră.

Strângerea legăturilor între diversele culturi europene este soluția spre cultura europeană unică. Dar nu există/ preexistă o cultură europeană bazată pe credința iudeo-creștină și filosofia greco-romană?

Uniunea Europeană a avut nevoie de idealul integrării în obiectivul creării unei entități suprastatale dar această entitate nu s-a dezvoltat atât de departe cum au sperat federaliștii. Nu în ultimul rând se apreciază că acest suprastat este limitat deoarece dimensiunea interguvernamentală a

Consiliului de miniștri (Consiliul UE) o depășește încă pe cea supranațională a Comisiei și a Curții Europene de Justiție. Deci statele membre par să joace un joc dublu în care vor să fie parte a unei entități supra-naționale acceptând să cedeze din suveranitate dar vor să și rămână statele-națiune cu puterea supremă nealterată. În aceste condiții viitorul Uniunii Europene este destul de neclar.

Din primele zile ale proiectului european au fost trei școli de gândire cu privire la viitorul său posibil. Neorealiștii susțin că Europa va rămâne în esență o asociație condusă de mecanisme interguvernamentale. Ei susțin că statele naționale nu vor renunța la suveranitate în niciun mod substanțial și că federaliștii și neofuncționaliștii care refuză să recunoască acest lucru se înșeală grav. Neofuncționaliștii speculează că ponderea incrementală a mai multor inițiative mici către integrare va face ca Comunitatea să evolueze dintr-o piață comună într-o adevărată uniune politică. Conceptul de „spillover” sugerează că integrarea într-un domeniu (economic) va produce integrare în alt domeniu (politic). Al treilea grup, cel al federaliștilor, resping integrarea neplanificată și progresivă din cauza deficitului democratic care o însoțește. Ei sunt cei care au luptat pentru transparență și responsabilitate. (Wright, 2000:118). Însăși instituția Parlamentului European, în ciuda reprezentativității democratice pe care o asigură cetățenilor europeni, pare să reprezinte o amenințare suveranitatea statelor-națiuni și, în timp ce cetățenii din unele state membre ar fi pregătiți să ia în considerare aspectele organizării federale (de exemplu, Italia, Grecia, Franța, Irlanda, Belgia), alții resping ideea în întregime (de exemplu, Suedia, Danemarca, Austria). (Ibidem)

Dacă din perspectivă economică, legislativă și parțial chiar și politică putem vorbi de integrare, ce se întâmplă cu integrarea culturală și lingvistică în UE?

UE nu reproduce statul național în toate domeniile și probabil că nici nu ar trebui să o facă. Uniunea Europeană nu promovează omogenitatea culturală ci diversitatea și pluralismul lingvistic. ”Diferitele tradiții sunt apreciate în mod explicit, iar vitalitatea moștenirii culturale europene ca-leidoscopice este susținută în mod deschis – în special pentru a oferi un bastion împotriva hegemoniei culturale a Statelor Unite” (Ibidem: 121). Autoarea arată că deși identitatea se structurează pe comunicare și pe comunitatea de comunicare, în domeniul integrării europene se pune destul de puțin accent pe dimensiunea limbii. Ar fi utilă o *lingua franca* pentru fa-

cilitarea integrării politice a UE? Deficitul democratic de care se tot plânge UE ar putea fi vreodată ameliorat fără a se rezolva problema comunicării?

Diferențele acestea continuă să afecteze multe domenii, inclusiv cele diplomatice și comerciale, de transport și educație etc. unde selecția se face din elitele intelectuale care au acces lingvistic la procesele de negociere.

Dacă Uniunea vrea să sporească gradul de integrare inclusiv prin contacte economice mai intense și un grad din ce în ce mai mare de cooperare în procese de producție și distribuție, împărțite între diferite segmente naționale, în activitatea de cercetare organizată în mod transnațional; în procesul educativ și al mobilităților de predare- învățare (studenți care dobândesc o parte a educației lor într-un alt stat membru; profesori care predau într-un alt stat membru) necesitatea de a lua în considerare plurilingvismul este tot mai presantă. Când Actul Unic European a introdus libera circulație a persoanelor, serviciilor, capitalurilor și bunurilor și limba a câștigat importanță mai ales în mobilitatea forței de muncă și vânzarea de servicii dincolo de granițele naționale care sunt și granițe lingvistice și care depind în mare măsură de capacitățile lingvistice ale indivizilor și de succesul acestora în rezolvarea problemelor de comunicare. (Wright, 2000: 121).

Multiculturalismul european poate juca un rol pozitiv în viitorul Uniunii Europene dar poate fi și o problemă în acoperirea deficitului democratic, în comunicarea eficientă, în integrarea economică și socială.

Multiculturalismul poate fi abordat din multe perspective dar una dintre cele mai folositoare este aceea a valorizării lui pozitive, ca ideologie a diversității care oferă un cadru de afirmare a identităților (Frunză 2006: 12).

Comunicarea interculturală ca mijloc de integrare europeană poate fi privită și ca perspectivă a spațiilor și structurilor comunicative transnaționale. Comunicarea interculturală înseamnă tocmai trngresarea frontierelor, schimb de informații, interacțiune între membrii diferitelor culturi mai ales prin intermediul mass media și a politicilor culturale și educaționale ale Uniunii Europene (Vaskovics, 1992: 34). După părerea autorului, cea mai importantă sarcină a politicii culturale europene ar trebui să fie crearea condiții instituționale și structurale durabile pentru comunicarea interculturală între parteneri care trebuie să se afle pe poziții egale. Acesta crede că este necesară dezvoltarea unei politici educaționale interculturale în UE care să țintească socializarea educațională, ceea ce necesită un sprijin ”pedagogic reflexiv, programe școlare adecvate care să cuprindă valorile și toleranța față de diversitatea culturală, schimb de studenți și elevi, orientarea

curriculei spre experiența cotidiană dar și spre isoria, geografia, cultura națiunilor europene; asigurarea competențelor lingvistice în așa fel încât fiecare cetățean al Uniunii Europene să fie capabil să stăpânească cel puțin o altă limbă europeană pe lângă limba sa maternă, iar funcționarii publici să cunoască minim alte două limbi europene. Educația adulților este de asemenea necesară pentru socializarea interculturală vizând în special multilingvismul și creșterea capacității de comunicare interculturală. Politica privind mass-media (în special televiziunea) poate juca un rol important în socializarea interculturală și în educația pentru multilingvism și diversitate culturală. Programele de schimburi culturale sunt, potrivit aceluiași autor foarte importante în promovarea interculturalismului.

O integrare europeană mai strânsă poate avea loc numai dacă guvernele alese democratic și popoarele Europei o doresc cu adevărat. Dar pentru ca acest lucru să fie posibil, comunicarea cu privire la identitatea europeană trebuie să ia amploare, ca și înțelegerea pe scară largă a ceea ce înseamnă a fi european, lucru care creează o sarcină importantă pentru educație și formare.

Pentru mulți, UE nu mai este doar o organizație preocupată exclusiv de economia globală; integrarea europeană este privită ca pe un proces sociocultural care va afecta viețile oamenilor de zi cu zi iar unii privesc acest lucru cu teama că acest proces va avea ca un cost secundar sau chiar va urmări distrugerea tradițiilor naționale și locale și specificul, modul de existență culturală. Atât studiile cât și eurobarometrele sugerează faptul că mulți europeni – inclusiv unii care susțin integrarea europeană în continuare – se tem că schimburile internaționale sporite ar putea reduce nucleul identităților și autonomiei lor culturale naționale. Pierderea identității și reducerea autonomiei sunt considerate motive de îngrijorare atât pentru unii politicieni cât și pentru anumite organizații și voci ale societății civile. Dacă aceste temeri se dovedesc a fi întemeiate, acest lucru ar putea reprezenta o problemă și de aceea spațiul cultural al Europei este o temă recurentă în procesul de integrare sustenabilă.

Dacă avem în vedere experiența țărilor cu un istoric îndelungat și de succes al integrării migranților, țările Europei de Vest, SUA, Australia, Canada, se laudă că au reușit să integreze un număr mare de imigranți din întreaga lume fără nicio amenințare serioasă la adresa unității, stabilității sau prosperității. Acolo sunt puține exemple de grupuri de imigranți mobilizându-se în mișcări secesioniste sau partide politice naționaliste sau



care să susțină mișcări revoluționare pentru răsturnarea guvernelor. Aceste grupuri s-au integrat în cadrul sistemului politic existent, s-au integrat economic și social și au contribuit enorm la viața economică, politică, la viața culturală a societății gazdă. Dar astăzi există îngrijorări că acest model istoric de integrare eficientă este în pericol și că migranții vor rămâne „ghettoizați”, iar societatea va deveni din ce în ce mai „balcanizată”. (Kymlicka, 2001:176-177)

Sunt oare astăzi oamenii mai puțin capabili sau mai puțin dornici să se integreze în noi societăți gazdă și în noi modele culturale? Oare nu cumva schimbările în politicile guvernamentale față de imigranți sunt de asemenea responsabile? Diversele modele și politici de „multiculturalism” adoptate recent ar putea să fie instrumente de descurajare a imigranților de la integrare, chiar dacă se bazează pe valori, obiective și intenții ”nobile și sincere de a crea o societate mai incluzivă și mai justă”, unele dintre ele au avut ca efect ”separatismul etnic”, susține Kymlicka., încurajând „separatismul etnic”. Autorul arată că politicile multiculturalale pot avea succes și justificare dar și limite date de contextul mai larg al instituțiilor publice comune și de principiile liberal-democratice. Autorul face o critică a cosmopolitismului liberal și a naționalismului arătând că statele-națiuni ar putea oferi cel mai bun context pentru valorile libertății și democrației. Rezistența identităților naționale a fost prezisă de mulți gânditori chiar dacă unii dintre ei au presupus, eronat, că membrii grupurilor minoritare ar fi dispuși să se asimileze de bunăvoie în grupuri din ce în ce mai mari, atâta timp cât drepturile lor individuale vor fi fost respectate. Dacă pentru iluminiști definiția statului sau a țării era locul „unde te simți în siguranță și ai parte de libertate”, iar rolul statului nu era să echipeze individul cu caracteristici ale identității naționale, ci să-i asigure drept libertățile fundamentale ca individ uman, astăzi identitatea națională este reclamată ca un drept al individului și al grupului care trebuie conservat de stat inclusiv sau în ciuda pierderilor de suveranitate prin integrarea la Uniunea Europeană.

Identitatea națională, ”mai mult invocată decât definită” (Menéndez-Alarcón, 1995: 547) pare să fie pusă în pericol de ”invazia tăcută” a străinilor care duc conform prejudecăților obișnuite la diluarea culturii și destrămarea modului și filosofiei de viață dintr-o comunitate. Perspectiva asupra națiunii cu implicațiile vizând comunitatea de limbă, sânge, credință religioasă, și consens asupra valorilor și obiceiurilor precum și sentimentul de apartenență la o națiune, implică o tacită sau expresă exclu-

dere a celuilalt, a străinului care este diferit. Loialitatea față de un anumit grup dezvoltată din copilărie și atenția negativă acordată diferențelor dintre oameni pot genera sentimente și emoții puternice, uneori iraționale și greu de controlat.

Pe măsură ce UE se extinde și elimină tot mai multe granițe dintre țări, teama de uniformizare a tot mai multor aspecte ale vieții pare să crească, iar ca o formă de compensare, un sentiment al nevoii de comunitate locală crește în rândul unor mari sectoare ale populației UE. Este vorba de nevoia percepută de comunitățile locale de a-și prezerva identitatea culturală, autonomia, în pofida puterii politice integratoare a UE pe care mulți oameni o consideră "un aranjament extern care le impune constrângeri dificil de schimbat" (Menéndez-Alarcón, 1995: 551). Globalizarea tot mai accentuată nu a adus neapărat și o viziune care să facă unificarea lumii o reprezentare tolerabilă. Armonia socială pare să fie pusă în pericol în acest aranjament nou artificial în care tradițiile culturale tind să fie neglijate iar oamenii experimentează realitatea în sfere de-a dreptul segregate: politic, judiciar, economic etc, independent de orice reprezentare a trecutului mitic din conștiința colectivă a comunităților locale. Familia pierde tot mai mult teren și nu mai are prestigiul instituțional de altă dată, indivizii izolați se confruntă cu birocrăția tot mai complexă a labirintului procedural ca într-un peisaj tern și absurd Kafkian, iar cunoașterea științifică rațională și rațiunea însăși ca valoare par să se deprecieze și să nu mai joace același rol integrator.

### **Comunicarea politică și de-raționalizarea**

Comunicarea politică joacă un rol bine stabilit în sfera publică. Ea este adesea una dintre formele comunicării responsabile de socio-integrarea comunităților de toate tipurile: cetățeni și străini, grupuri etnice, minorități sexuale etc. De aceea examinarea proceselor care caracterizează comunicarea politică furnizează importante date despre identitatea comună și despre politicile naționale și/sau transnaționale.

Comunicarea și discursul politic, comportă "relații simetrice sau complementare" (Rovența-Frumușani, 2005: 22) iar participanții la comunicare își reflectă reciproc comportamentul. Deseori comunicarea este grevată de antinomii, așa cum este aceea rigiditate/versatilitate sau raționalitate/deraționlizare. Când intervine rigiditatea ne situăm pe o poziție univocă,

închisă, nu mai are loc comunicarea, nici empatia. Paradoxul acestei antinomii îl constituie ireversibilitatea căci ”comunicarea este ireversibilă” (Ibidem: 23) dar și ideatică. În procesul de comunicare imaginea are și o funcție și valoare ideatică, capacitatea de a oferi un referențial, conferind încărcătură ideologică mesajelor (Frigioiu, 2004:10). Imaginea politică se comunică prin discurs și este adesea tributară mitului, căci mitul politic se reflectă atât în construcțiile reprezentărilor sociale, cât și în modelele discursive utilizate în presă, în alocuțiuni publice și chiar în limbajul curent. Ideea care se extrage din aceste observații este aceea că suprapunerea construcțiilor duale peste fenomenul de polarizare a imaginarului politic conferă un anume profil discursului politic, laolaltă cu ”acreditarea ideii că spațiul politic este unul privilegiat, populat cu actori cu profil mitic” (Goudenhooft, 2012:109). Realitatea aceasta nu este, desigur, specifică numai societății românești. Societatea modernă se caracterizează astfel prin neînțetatea producție de persoane ”nevrozate” și ”inferiorizate”, care rezultă din manifestarea acestui fenomen ambivalent (Dorna, 2004, p.125).

Funcția discursului de a viza reconstrucția, transformarea, chiar și fictivă, a realității, este semnificativă în perspectiva dinamicii pe care o analizăm. Putem observa adesea cum autoritatea și legitimitatea omului politic, când acesta o are, desigur, se folosește de adevărate ”ceremonii transformative” creând ”noi realități”, modelând realitatea. Logica simțului comun utilizează disociativ noțiunile ”ordine/haos, legitim/nelegitim, just/injust” (Rovența-Frumușani, 2005: 144). Discursul politic participă așadar de o manieră ambivalentă ”la crearea socială a realității sau la anihilarea ei”. (Ibidem:146).

În ceea ce privește problema legitimității omului politic, legătura dintre aceasta și discurs este indisolubilă. Discursul politic legitimează puterea. Discursul doctrinar legitimează *temeiul* accesului la puterea politică, discursul propagandistic legitimează *raționalitatea* accesului la puterea politică, discursul publicitar legitimează *mijlocul* prin care se accede la puterea politică, discursul ideologic legitimează *destinatarul* care va beneficia de accesul la puterea politică (Sălăvăstru, 2009:38). Acționând, decidentul își manifestă *autoritatea în legătură cu legitimarea puterii*, iar persuadarea, ”convingerea este *temeiul rațional* al legitimării puterii” (Ibidem: 57). În fapt, există 3 mecanisme ale legitimării politice: schematizarea discursivă (imaginea propusă de orator auditoriului referitor la o problemă, cu intenția de a-l convinge să adere la acea imagine), coerența internă a discursului

politic, asigurată de ”normele generale ale raționalității” (Ibidem:59). Necesitatea raționalității în cadrul discursului nu poate fi pusă la îndoială. Perelman și Tyteca (2012) arată că prezența unei contradicții într-un discurs argumentativ descalifică argumentarea dar și pe cel care o propune. Discursurile politice sunt adesea presărate cu erori de logică (Vezi Goudenhooff, 2012 și 2013). De pildă în discursurile politice românești întâlnim erori de argumentare, de tip *Ignoratio elenchi* –(lipsă de coerență problematică), urmată de lipsa de coerență referențială, (acordarea aceluiași sens problemelor” și de ”echilibrul întemeierilor” (Sălăvăstru, 2009:60). Semnalarea acestor erori certifică o tendință de deraționalizare discursivă, dar aceasta nu demonstrează însăși absența raționalității, căci absența unor factori de ordinul raționalității ar duce la pierderea credibilității unui discurs politic. Se petrece adesea un fenomen de transfer al raționalității spre alte zone, atunci când se vorbește despre ”raționalitatea compromisului politic”. De aceea vom găsi în cadrul discursului politic întreaga tipologie a argumentelor: (Ibidem: 201 sqq): argumente bazate pe fapte, argumente bazate pe exemple, argumente bazate pe autoritate (în ciuda absenței temeiului rațional al lor, căci spiritul critic cedează sub presiunea ”imperativului modelelor”). Vom găsi, de asemenea un întreg inventar de strategii și proceduri logice folosite în discursul politic: structuri deductive (*modus ponens, tollens*), structuri dilematice de argumentare, inferențe imediate la nivel propozițional și categorial (exemplu: silogismul retoric), structuri logice inductive, transductive, probabilistice etc. Vom găsi însă și sofisme (Ibidem: 239): sofismele de confruntare care limitează, *argumentum ad hominem*, sofismele de roluri, strategii de imunizare, *argumentum ad populum, ad verecundiam* (autorității), *ad misericordiam*, sofismele punctelor de plecare (vezi și Olbrecht și Tyteca, 2012), *petitio principii* (raționamentul circular), sofismul falsei autorități, falsei analogii, falsei consecințe, *post hoc ergo propter hoc*, *argumentum ad ignorantiam*, sofismele de limbaj (echivocația, amfibolia, accentul, diviziunea, compoziția) etc.

În opinia mea, raționalitatea a pierdut din prestigiul pe care îl avea și nu avem în vedere raționalitatea echivalată cu logicitatea, ci raționalitatea concepută drept adecvare, adecvare ce s-ar putea stabili printr-un proces de examinare critică (Marga, 1991: 63); am arătat (Goudenhooff 2013) cum prestigiul raționalității a fost substituit de prestigiul și relevanța succesului. Aici avem de a face cu relația dintre politică și morală căci în epoca modernă este promovat ”cultul succesului, adică teoria că intenția care se

realizează comportă, prin însuși acest fapt și exclusiv prin el, valoare morală, pe când cea nerealizată este, din cauza eșecului, vrednică de dispreț” (Benda, 2007: 136). Succesul înseamnă și eficacitate la nivel discursiv, iar principiul eficacității cuvântului duce la limbajul de instituire, existând o retorică oficială, legitimă, autorizată, căci ”limbajul își primește autoritatea din afară” (Bourdieu, 2012:141). Legitimitatea discursului este dată de autoritatea delegată, de ”impostură autorizată”.

Legitimitatea este legată și de profilul societății. Transmiterea gândirii se face potrivit două stiluri de bază: stilul societăților democratice și stilul societăților ierarhice, deoarece aceste stiluri cuprind structuri lingvistice care le corespund mai bine (Perelman și Olbrechts-Tyteca, 2012: 204-205). Așadar în societățile democratice încrederea publică este extrem de importantă, spre deosebire de cele autocratice, care dețin alte mecanisme de echilibru și de reglare (aparatul represiv și ideologic), iar mass-media trebuie să aibă o dublă funcție: ea trebuie să fie obiect al încrederii și mediator al încrederii față de persoane, instituții, sistem (Rovența-Frumușani, 1999: 227).

Conceptul de raționalitate înregistrează oscilități mari și chiar dacă este valorizat ca principiu teoretic, în practică este subiectul unor situații în care se crede că rațiunea este supraestimată sau se dovedește că raționalitatea nu este rentabilă, recurgându-se la strategii pragmatice mai eficiente de întărire a legitimității ori prin impactul pe care mass-media îl are asupra discursului public. Ritualurile de instituire a autorității, valoarea și forța simbolurilor, fac parte din inventarul mijloacelor legitimize, intersectându-se în moduri neașteptate cu raționalitatea, instrumentalizând legitimitatea, făcând limbajul și comunicarea ”autorizate” să ne conducă spre instituționalizarea unei lumi în care manipularea percepției asupra realității devine o miză mai importantă decât cunoașterea realității însăși. (Goudenhooff, 2014).

Lumea în care trăim ne oferă, uneori redundant, legitimări și delegitimări simbolice. Asistăm la ritualuri de instituire a puterii dar și la renunțarea formalismelor și la chestionarea solemnităților; la creșterea valorii unor simboluri și la pierderea valorii altora; puterea se raționalizează, dar nu renunță la încercarea de a-și fixa autoritatea prin apelul la simboluri și ritualuri de instituire și repetare. Devalorizarea raționalității și potențarea mitului, spectacularizarea politicului, valorizarea competiției și succesului, fac parte din răspunsurile alternative la criza legitimității contemporane. (Goudenhooff, 2014: 176).

Discursul politic este o practică socială care permite ideilor și opiniilor să circule într-un spațiu public care este de fapt o scenă pe care se confruntă diverși actori care folosesc diverse strategii discursive în scopul persuadării publicului, manevrând dispozitivul de comunicare (Charaudeau, 2005). În ciuda tuturor pretențiilor pentru o democrație care să excludă statul și presiunea legalității normative din discursul democratic, statul rămâne principala arenă a formulării politicilor, cât și centrul politicilor sociale, așadar gestionarul spațiului public, democrația presupunând programe puternice de reglementare și coordonare, mandatate de instituțiile statului pe de o parte și strâns legate de organizațiile civice participative și critice (Young, 1999). Discursul tuturor acestor actori este relevant la nivelul sferei publice.

Cuvântul are în discursul politic o uriașă forță și influență. Adesea prestigiul discursului politic a fost pus în legătură cu valoarea rațiunii, raționalismul fiind una dintre trăsăturile de bază ale modernității. Rațiunea s-a transformat treptat într-un mit, punându-l pe om deasupra tuturor ființelor datorită rațiunii, asigurând legitimitate teoretică discursului public. Reversul medaliei îl constituie devalorizarea mitului, momente ale gândirii contemporane argumentând (rațional!!) că rațiunea este supraestimată, eficiența discursului fiind asigurată de alte elemente și valori (Ibidem: 197-199).

Dincolo de dinamica rațional- imaginat în comunicarea politică, rolul acesteia nu se diminuează, însă nivelul la care aceasta operează, influențează și modelează comunitățile pe care le țintește în calitate de audiență.

### **Identitățile transnaționale și comunicarea**

Identitatea are numeroase niveluri de edificare și se construiește prin procese sociale și psihologice. Fără să facem o clasificare a factorilor de influență, credem că dimensiunea comunicativă influențează construcția identitară și este influențată la rândul ei. Limba nu ne influențează doar gândirea și perspectiva asupra lumii, ci ne crează o serie de modele de culturale de a fi în lume, modelând atitudinile și acțiunile noastre. Multitudinea de statusuri și roluri pe care le avem de-a lungul vieții simultan sau consecutiv, face ca noi să avem un discurs variat asupra identității: o persoană aparține mai multor categorii: vorbitor de limbă română, etnic german, om de știință, căsătorit, tată, catolic, bărbat, locuitor în Sighișoara etc. Putem să ne întrebăm care dintre aceste categorii este relevantă pentru

identitate și cum se corelează acești factori. Potrivit teoriei lui Turner (1987) există diverse niveluri de abstractizare și incluziune în structurarea identității și a ceea ce se numește ”sinele social” care se situează la intersecția dintre identitatea individuală, cea care exprimă apartenența la un grup<sup>4</sup>, cea națională și chiar cea supranațională. Problema este că uneori între aceste niveluri pot să apară tensiuni. Să nu uităm că statul-națiune suveran și politicile de loializare ale cetățenilor sunt inovații relativ recente în istorie (Huici et al., 1997: 99) iar capacitatea unor astfel de entități de a atrage loialitatea oamenilor a fost incertă până când nu s-au născut aranjamentele instituționale religioase și politice care au reușit să transfere atașamentele de la nivel de comunitate și regiuni spre statele naționale. Nu e de mirare așadar cât de dificilă este sarcina Uniunii Europene de a oferi o sursă de identitate comună, supranațională popoarelor Europei, combinând regiuni cu o istorie mai îndelungată chiar decât statele națiuni. Loialități și identități regionale mult mai vechi reapar în diferite contexte istorice deodată cu vechi antagonisme intergrupuri sau entități precum statele naționale. În același timp, UE se dezvoltă atât ca o ”categorie socială și politică de ordin superior, supranațional, dar și ca o categorie care se articulează cu cele de ordin inferior de tipul națiunilor și regiunilor pe o cale distinctă” (Huici et al., 1997:99). De exemplu, ideea unei „Europe a regiunilor” este una care nu numai că articulează o comunitate supra-națională, dar este și una care oferă o viziune foarte nouă asupra naturii categoriilor care constituie acea comunitate și puterea relațiilor dintre ele (Harvie, 1994). Limitele economice, culturale, topografice și lingvistice au făcut ca identitatea regională să fie imprecisă și, la fel de mult ca și naționalismul – proiectată de imaginație, poetizată sau transferată în zone mai austere, trecută prin raționalism și legalism. Cercetătorii au fost cât se poate de interesați de modul în care se interesează aceste identități naționale, regionale, europene, care incumbă o loialitate mai puternică și cum primează una sau alta în diferite contexte.

Statele liberal-democratice au o istorie de construcție ca state-națiuni, încurajând și uneori chiar ”forțând pe toți cetățenii de pe teritoriul statului să se integreze în instituții publice comune și să folosească o limbă comună”. În acest scop statele occidentale au folosit diverse strategii de

---

<sup>4</sup> În cartea *Rediscovering the Social Group* se arată că integritatea grupului, dincolo dintre diferențele individuale care pot fi oricât de mari între membrii acestuia, ei bine, întregul reflectă nu aceste diferențe sau compoziția ci ”interdependențele dintre părți” Turner et al., 1987: 92).

integrare lingvistică și instituțională: legile cetățeniei și naturalizării, legile educației, reglementarea limbii oficiale și a limbilor minorităților, politici privind angajarea în serviciul public, serviciul militar, mass-media națională și așa mai departe. (Kymlicka, 2001:2). Autorul numește toate aceste strategii ”instrumente de construire a statului-națiune”.

Rolul identităților naționale în lumea de astăzi poate fi relevat și de apelul la comunitate ca o supracompensare a izolării pe care indivizii o resimt și ca o nevoie de a-și resemnifica existența socială. ”Identificarea cu o anumită naționalitate oferă un context de semnificație pentru indivizi altfel izolați în societățile contemporane” (Menéndez-Alarcón, 1995: 554). Promisiunea ispititoare a lui „a trăi împreună”, aduce cu sine, susținere și reciprocitate prin intermediul unor formule instituționale așa cum este națiunea. Oamenii întâlnesc lumea ca membri ai comunităților, iar identitatea și stima de sine sunt derivate din acestea, în mare parte. Paradoxul, arată Menéndez-Alarcón, este că accentul pus pe o anumită identitate națională a servit de obicei la separarea oamenilor unii de alții nu la mai buna integrare comunitară. Totodată națiunea ar trebui să fie o comunitate în care toți membrii să poată comunica între ei, o „comunitate de comunicare” (Wright, 2000), ori acest lucru în lumea de astăzi ori cunoaște sincope și contestări minoritare ori se întâmplă și dincolo de granițele statului-națiune, căci putem fi vorbitorii aceleiași limbi și putem comunica și fără să aparținem aceleiași națiuni.

În societatea contemporană mobilitatea oamenilor într-o lume globalizată și într-o Uniune Europeană extinsă, pune sub semnul întrebării nu doar modelele și paradigmele clasice de concepere a structurilor sociale și acțiunilor sociale, ci și unele legături speciale precum cea dintre identitate și naționalitate, care implică atât patrii „imagine” și locuri reale de rezidență, precum „vecinătatea fizică” și „proximitatea culturală” (Bauman, 2011: 36). Oamenii devin conștienți de existența celorlalți, (*Altul semnificativ*) prin conștientizarea proximității alterității. Aceasta nu ar trebui să se limiteze la o „poziție asociată cu statutul”, ci trebuie văzută ca o „calitate a interacțiunii” (Rosanvallon, 2011: 208). Identitatea se formează adesea prin raportarea la Altul, la cel aflat în proximitatea noastră, de care ne deosebim și cu care comunicăm. Comunicarea reprezintă în spațiul identităților nu doar o încercare de a intra în legătură cu ceilalți, ci și o încercare de a ne integra în comunitate, de a ne aparține la o comunitate de comunicare, indiferent dacă aceasta reprezintă națiunea sau familia sau regiunea etc.



Omul contemporan cu procesul globalizării se vede nevoit să comunice și dincolo de spațiile tradiționale ale comunității de limbă. Spațiile transnaționale și comunicarea globală au extins sfera comunicării și au creat noi comunități de comunicare. Astăzi sunt puține comunități ”închise”, puține familii care să nu aibă membri care trăiesc, muncesc, studiază dincolo de granițele statului-națiune. Comunitățile transnaționale și diasporele nu sunt doar repere istorice, ele tind să ocupe un loc tot mai mare și mai semnificativ în lumea de azi creind noi tipuri de relații și noi tipuri de identități.

Comunitățile diasporice, de pildă, se confruntă cu două tendințe opuse: o modernizare mai pronunțată și rapidă a mijloacelor de comunicare și puterea ineluctabilă a simbolurilor și a formelor culturale din țara de origine. Nu doar ocazional, limba maternă ajunge să fie folosită într-un mod simbolic, jucând un rol reconfortant ca loc de refugiu, în dinamica continuă a modelării identităților fluide, transnaționale (Goudenhooff, 2016).

Noțiunea de diaspora este una destul de volatilă și încă face obiectul unor definiții diverse în mediul academic, pierzând sau dobândind conotații și fiind extrapolată în așa măsură încât astăzi, în calitate de termen umbrelă este „un cuvânt universal” și a ajuns să desemneze aproape orice grup care trăiește în afara țării de origine și dezvoltă o conștiință de sine, o identitate emergentă și relații specifice cu patria de origine și cu țara gazdă.

Concepută ca orice grup etnic aruncați de istorie dincolo de frontierele patriei lor și împrăștiați în alte locuri de pe glob, sau ca segmente naționale ale populației dispersate în afara patriei lor de origine, diaspora este obiectul de interes al multor cercetări, cu atât mai mult cu cât în zilele noastre se vorbește despre diferite forme și tipuri de diaspora. Robin Cohen (2008) vorbește despre câteva din multele forme de diaspora: diaspora victimelor, diaspora muncii, diaspora imperială, diaspora comercială și de afaceri, diaspora culturală ș.a.m.d. Discursul despre diaspora dezvăluie o mulțime de aspecte ale fenomenului: social, cultural, lingvistic, economic, politic, comunicațional și istoric, care apar oriunde se ivește ideea de dispersie a populației: „Unde cândva erau dispersii de populație, azi avem diaspora”<sup>5</sup> - așa sună o exprimare devenită notorie despre proliferarea diasporei în studiile de azi.

Având în vedere aceste numeroase contexte, înțelesuri largi și scopuri de utilizare a termenului diaspora, este poate prea dur să etichetăm răs-

---

<sup>5</sup> “Where once were dispersions, there now is diaspora” - exprimare care îi aparține lui Kachig Tölölyan, articolul “Rethinking diaspora (s): stateless power in the transnational moment”, în revista *Diaspora: a journal of transnational studies*, 5(1), 1996, p. 3.

pândirea literaturii despre diaspora drept folosire greșită, deoarece chiar și în ultimele decenii acceptarea sa a depășit sensul original și legătura cu dispersia grupurilor evreiești, armene sau grecești după cum s-a diluat și caracteristica religioasă a dispersiei.

Proliferarea discursului diasporei este, de asemenea, legată de post-modernism în era globală. Robin Cohen subliniază legătura dintre mobilizarea diasporei și globalizare, cea dintâi realizându-se prin contribuția mai multor condiții și factori: o economie globalizată care să permită o mai mare conectivitate; noi forme de migrație internațională - limitarea și fragmentarea legăturilor familiale altfel specifice așezărilor permanente; dezvoltarea sensibilităților cosmopolite specifice multor „orașe globale”; renașterea religiei ca accent pe coeziunea socială, legată în multe feluri de fenomenul diasporic (Cohen, 2008: 141).

În societățile moderne sau post-moderne putem aplica noțiunea extinsă de diaspora în toate situațiile în care putem găsi unele trăsături comune așa cum au fost sintetizate ele de Safran (1991), Cohen (2008: 161-162) și Vertovec (2009: 133):

1. Răspândirea dintr-o patrie originară, adesea în mod traumatic, în două sau mai multe regiuni străine;

2. Alternativ, expansiunea dintr-o patrie în căutarea unui loc de muncă, în căutarea comerțului sau în continuarea ambițiilor coloniale;

3. O memorie colectivă și un mit despre patrie, inclusiv locația ei, istoria și realizările acesteia;

4. O idealizare a căminului ancestral imaginat și un angajament colectiv pentru întreținerea, restaurarea, siguranța și prosperitatea acesteia, chiar și pentru crearea lui;

5. Dezvoltarea unei mișcări care să vizeze ideea de întoarcere acasă și care să obțină aprobarea colectivă;

6. O conștiință etnică puternică a grupului susținută pe o perioadă lungă de timp și bazată pe un sentiment de distincție, o istorie comună și credința într-o soartă comună;

7. O relație zbuciumată cu societățile gazdă, sugerând cel puțin o lipsă de acceptare sau posibilitatea ca o altă calamitate să se întâmple grupului;

8. Un sentiment de empatie și solidaritate cu membrii coetnici refugiați în alte țări; și

9. Posibilitatea unei vieți distinctive, creatoare, îmbogățitoare în acele țări gazdă care manifestă toleranță față de pluralism.

Pentru aceste trăsături, Safran subliniază „relația triadică” finală dintre „(1) un grup etnic autoidentificat colectiv într-un anumit cadru, (2) co-etnicii grupului în alte părți ale lumii și (3) statul de origine sau contexte locale de unde au venit ei sau înaintașii lor” (Vertovec, 2009: 133). Aceste relații ar putea constitui un punct de plecare al unui demers de explicare a rolului social vital pe care îl joacă diaspora ca agent de dezvoltare în țara natală și ca agent influent și în țara gazdă, din punct de vedere cultural, dar și economic și demografic. Dinamica diasporei este, de asemenea, o problemă importantă care trebuie studiată în cercetarea relațiilor internaționale.

Mai mult, pentru a defini și descoperi limita în care diaspora ar putea fi folosită ca noțiune modernă, Rogers Brubaker (2005: 5) a subliniat trei poli teoretici majori: dispersia în spațiu („transnaționalitatea în afara granițelor”), orientarea la o „patrie” – una reală sau chiar una imaginară, așa cum ar descri-o Benedict Anderson, definind noțiunea de „națiune” și menținerea granițelor („conservarea unei identități distincte și distinctive”).

În zilele noastre prin noțiunea – umbrelă *diaspora* se vizează într-un mod foarte confuz „imigranții, muncitorii-oaspeți, minoritățile etnice și „rasiale”, refugiați, expatriați și călători” (Vertovec, 2009: 131-132). Ori-cum am alege să definim termenii revenim la ideea de națiune, gândită ca o „comunitate imaginată” (Anderson, 1991) sau așa cum, înainte de el, Hugh Seton-Watson o numea „națiune fictivă” (1977: 5).

Manuel Castells a criticat teoria națiunii imaginate, observând că distincția dintre comunitățile „reale” și „imagnate” nu este foarte utilă din punct de vedere analitic și „inadecvată din punct de vedere empiric” dincolo, desigur, de demistificarea naturală a ideologiilor „naționalismului esențialist à la Michelet” (2010: 31-32). Castells crede că etnia, religia, limba și teritoriul nu pot construi, în sine, națiuni și nici nu pot induce naționalismul, dar o poate face în schimb „experiența împărtășită”.

Castells consideră că puterea continuă să existe și chiar dacă trece prin diverse crize cum ar fi criza de legitimitate cu care se confruntă acum, puterea conduce societatea prin noi forme și „noi coduri de informații și în reprezentările în jurul cărora societățile își organizează instituțiile, iar oamenii își construiesc propriile vieți și decid cum să se comporte. Locul acestei puteri nu se află în altă parte decât în mințile oamenilor” (Castells, 2010: 425). Există „rețele multiforme”, există „autocomunicarea de masă” (autocomunicación de masas) și toate rămân sub puterea identității.

Aici se restructurează ideea de națiune, reluând ideea de națiune ima-

ginată, trecând prin toți criticii ei, folosind ca punct comun ideea de reprezentare și de auto-reprezentare dar mai ales folosim ideea de limbaj, deoarece nicio reprezentare nu s-ar putea forma în afara limbajului și în absența cuvintelor ca vehicul al imaginii. Pe scurt, toți termenii: diaspora, transnaționalismul și migrația operează în acest context ca entități/procese transfrontaliere. Diaspora și transnaționalismul implică studii nuanțate și o anumită acuratețe și specificitate în aplicare, în timp ce discursul public de masă folosește cu ușurință migrația ca termen general, nespecific.

Conceptul de diaspora integrează ideea de dispersie geografică a unei populații, dezvoltarea unei conștiințe specifice, un mit al patriei asociat cu nostalgie și o posibilitate suspendată a unei eventuale întoarceri, răspunsuri specifice și atașamente față de patrie dar și față de țara gazdă bazate pe o identitate culturală comună.

Transnaționalismul migranților, pe de altă parte, definit de Vertovec drept totalitate de „practici și instituții care leagă migranții, indivizii și organizațiile din țara lor de origine sau din altă parte dintr-o diaspora” (2009: 13), concentrează atenția asupra fenomenului migrației transfrontaliere, fenomen care a suferit și el o serie de mutații în ultima vreme determinând inclusiv schimbări de paradigme clasice și mai noi ale migrației. Astfel apar noi forme de migrație și transnaționalism, unele dintre ele căpătând noi denumiri așa cum este conceptul de migrație lichidă dezvoltat de Godfried Engbersen (2013), caracterizat prin:

- noi modele geografice, cum este cazul extinderii UE și aderării României în 2007;
- noi tipuri de migranți (migranțul postindustrial și lucrătorul temporar din Europa Centrală și de Est, de exemplu);
- statut de rezidență împărțit în: cetățenia, bazată pe naționalitate, statutul de *denizenție* generat de o reședință permanentă și acceptarea oficială și statutul de străin, statutul de rezidență temporară pentru migranții sezonieri și migranții fără acte;
- noi strategii de supraviețuire cum ar fi auto-angajarea, sprijinul informal, criminalitatea etc.

Discuția despre identitate actuală trebuie așadar să aibă în vedere acele noi patternuri geografice, noi tipuri de migranți noi tipuri de locuire și statut rezidențial etc. Ținând cont de toate aceste abordări și de teoriile sociologice, antropologice, culturale și filosofice, identitatea ajunge să fie comunicată, negociată și mediată într-o anumită comunitate care este ches-

tionabilă ea însăși la nivel de statut. De pildă ne putem întreba dacă acele comunități de români care trăiesc în afara țării în diferite țări europene constituie sau nu o diasporă sau este vorba de comunități transnaționale? Cercetările efectuate au evidențiat caracteristici din ambele categorii (Goudenhoft, 2016).

În studierea identităților transnaționale legăturile dintre limbaj, identitate și comunicare sunt foarte utile. Poate că una dintre cele mai mari provocări cu care se confruntă lumea noastră este aceea de a face față noii tehnologii și de a o include într-un mod eficient și armonios în existența de zi cu zi, în procesul de comunicare având în vedere că trăim într-o lume în care nu suntem doar receptori și cititori, ci și co-creatori ai discursului public.

Din studierea rolului pe care comunicarea și limbajul le au în procesul de integrare a migranților am putut trage o serie de concluzii utile viitoarelor cercetări privind comunitățile transnaționale.

Cercetătorii susțin că un factor semnificativ (Oksaar, 2003) de integrare a imigranților este, pe lângă dobândirea limbii din țara gazdă, păstrarea limbii materne și a culturii native.

Rolul limbii ca expresie a statutului cultural, politic și economic este vital pentru menținerea identității (Safran, 2012). Este, de asemenea, principalul element al identității etnice, generând loialități specifice. Dimensiunea simbolică a renunțării la limba maternă joacă un rol important în conturarea unei noi identități, dar este adesea însoțită de frustrare și dezavantaje (Hoffman, 1989, Huston, 2002, Grosjean, 2010).

Abordând modul în care o comunitate este percepută și imaginea rezultată prin procesul de auto-percepție datorită identității colective care reiese din procesul de constituire a unei comunități, ne-am confruntat cu dilema de a discerne natura identității care poate fi urmărită în acest caz (Goudenhoft, 2016). Observând literatura despre diaspora, migrație și transnaționalism, ne-au atras atenția câteva elemente și evoluții noi. În încercarea de a descrie tipuri noi de comunități, am observat că utilizarea conceptului de migrație nu a fost suficient de specific, transnaționalismul a venit cu un plus, aducând legăturile/fluxurile economice și rețelele culturale, iar diaspora ne-a lărgit perspectiva cu o structură tridimensională sau o triadă, așa cum o numea Safran (1991) vizând relația dintre populația dispersată (comunitatea diasporică) - contextele de reședință și statele naționale de destinație (țara gazdă) – statul-națiune lăsat în urmă dar cu care este încă afiliată (patria).

Procesele de comunicare configurează societățile și comunitățile. Ubicuitatea comunicării și edificarea comunităților de comunicare sau drept constructe discursive fac imposibilă orice abordare a diasporelor fără a folosi ideea de comunicare. Diaspora comunică și este rezultatul comunicării de sine, a identităților autocomunicate. Comunitățile imaginare sau nu, sunt condiționate de consumul de imagini și informații din mass-media. Evoluția tehnologiilor asigură un feedback mai eficient și influențează evoluția formelor media modelând și remodelând modele de la modelele clasice la cele moderne și post-moderne, inclusiv universul new media. Individul nu mai este doar un receptor, un spectator pasiv și un consumator, ci un co-creator al mesajului, prin conținut generat de utilizator. Identitățile comunităților transnaționale nu sunt date, ci continue, versatile și negociate prin discurs și limbaj. Diaspora însăși poate fi privită ca un construct discursiv, rezultat al negocierilor asupra reprezentărilor altora (opinia publică și reprezentarea mass-media din țara gazdă), auto-reprezentări combinate (reflexate de media diasporei) și reprezentările eliberate de media patriei. La intersecția acestor reflecții se formează identitățile, iar asocierea limbajului joacă un rol decisiv, mediator de „fluxuri culturale globale” sau „peisaje mediatică” (Arjun Appadurai, 1996).

Comunicarea în comunitățile din diaspora face din limbă un instrument cu o triplă funcție: informare, creare de rețele și negociere tranzacțională sau de construcție a identității.

Relația dintre limbaj, discurs și identitate este evidențiată de numeroase studii: Widdowson (vorbirea cu intenții comunicative), Teun Van Dijk (coerența generală a textului), Wallace Chafe (flux discursiv și cognitiv), Ludwig Wittgenstein și Paul Grice (filosofia limbajului), post-structuralismul și limbajul etic (Derrida, Bart, Foucault), perspectivele sociologice și construcționiste ale lui Erving Goffman (cadrul vieții sociale), și nu în ultimul rând CDA - analiza critică a discursului: Ruth Wodak, Michael Meyer, Teun Van Dijk, Paul Chilton, Michal Krzyzanowski, Theo Van Leeuwen.

Mutații de comunicare care au apărut odată cu evoluția tehnologică au efecte semnificative asupra modelării identităților diasporice. Schimbarea este cu atât mai evidentă cu cât globalizarea și noile modele și mijloace de comunicare au pus sub semnul întrebării conceptele și vechile înțelesuri de „țară”, „etnie” și „națiune”. Lumea post-modernă este una de identități specifice, „deteritorializate”, construite și deconstruite, raportat la context și situație. Identitățile nu mai sunt sunt perene, ci imanente. Diaspora este

strict dependentă de referirea la o patrie reală sau imaginară și de posibilitatea de a menține identitatea culturală, inclusiv limba, în contact cu alte culturi, care a devenit un criteriu relevant al existenței sociale. Noile media au permis trecerea de la o diaspora pasivă, din punct de vedere al agentului de comunicare la o diasporă activă, precum diaspora online sau diaspora virtuală. Așa-numitele comunități digitale sunt capabile să dezvolte identități emergente și fluide, într-un spațiu transnațional, menținând o relație activă și o orientare specifică față de țara de origine, ba chiar să se mobilizeze politic așa cum este cazul României și a altor țări (Goudenhoft, 2016).

Noua viziune asupra practicilor comunicative și discursive, noile stiluri comunicative care apar în sfera publică, oferă o nouă perspectivă asupra spațiilor comunicative diasporice, inclusiv ceea ce a fost numit „diaspora online” (Trandafoiu). Comunicarea umană implică atât modalități digitale, cât și analogice iar identitățile ar trebui, de asemenea, privite drept condiții discursive ale existenței umane.

Pe de altă parte, legarea identității de reflecție, percepție și reprezentări este inevitabilă. Și chiar și a accepta că identitatea înseamnă percepție, întrucât conceptul de identitate conduce la explorarea a ”cum se percepe individul pe sine” și „cum este percepută persoana în mod frecvent”. Obținem din combinarea acestor percepții imagini ale identității nu de puține ori marcate de prejudecăți și stereotipuri. Aceste reflecții se regăsesc în presă care le vehiculează și le propagă la nesfârșit pentru că societatea de astăzi trebuie concepută ca societate informațională și jurnalism participativ. Diaspora poate fi concepută ca fiind construită prin discurs și reflectată prin reprezentări. Spațiile de identitate create de mass-media implică posibilitatea de a negocia identitatea, care nu este sau nu mai este una dată, ci o construcție culturală cuprinzând noțiuni precum: casă, apartenență, sine și comunitate, sine și națiune, loialitate etc.

Identitatea este un construct complex, iar identitatea hibridă, în cazul diasporiei, este și mai complicată, pentru că este una aemergentă, este rezultatul unei sinteze, chiar involuntare, un amestec de culturi și loialități, cu defecte și spaime, precum sentimentul de a fi prins într-un interspațiu ca nu te afli ”nici aici, nici acolo”, cu anumite avantaje câștigate de membrii comunităților diasporice, precum competența dezvoltată prin seturi succesive de norme aparținând diferitelor societăți prin care trec. (Goudenhoft, 2016)

Internetul pare să câștige tot mai mult teren ca mijlocul diasporic de existență, comunicare și integrare. Comunicarea online cuprinzând ziare și re-

viste online, dar și new media, pagini web, bloguri și forumuri, asigură toate cele trei funcții ale mass-media: informațională, tranzacțională și de negociere a identității. Nu în ultimul rând, online-ul permite practici lingvistice, implicând un mod fictiv și virtual de întoarcere acasă prin limbaj, pe care le-am numit ”să te întorci acasă pe limba ta” (Goudenhooff, 2016).

Nevoile migrantului de aclimatizare și integrare în societățile gazdă prin intermediul informațiilor utile sunt principalul stimulent pentru a fi online. De asemenea, pentru un migrant, problema identității devine una critică și imperativă. Membrii unei comunități diasporice trebuie să-și reajusteze reprezentările despre sine și despre ceilalți în consecință, iar mass-media ajută la cristalizarea conștiinței de sine și conștiinței celorlalți.

Membrii diasporei au nevoie să relaționeze sau să redefinescă relațiile cu patria de origine și cu cea de adopție. Tönnies, în cuprinzătoarea sa lucrare *Comunitate și societate*, a definit „casa” ca o locație fizică, dar și corp viu al „rudeniei”. Nevoia de patrie și dorul de casă, sau nostalgia, sunt legate de reprezentarea fericirii ca fiind acasă, înconjurat de familie și ”ai săi”. Sentimentul de a fi lipsiți de acest mediu puternic, de a pierde casa și patria, îi face să dorească să compenseze ceea ce au pierdut, iar a fi online este o modalitate de recuperare și supracompensare a pierderilor. Desigur, a fi online nu este echivalentul lui a fi acasă, dar nu înseamnă nici a fi în altă parte. A fi online este o a treia opțiune, este a fi într-un spațiu virtual în care practicile lingvistice le permit diasporanilor să se simtă ca acasă și răspunde nevoii de a crea prin comunicare legături cu persoane care simt la fel, experimentează la fel, înțeleg privațiunile cu care se confruntă ei în diaspora.

Prin urmare, noile media satisfac în diferite moduri diverse nevoi de networking, prin restabilirea și reprojectarea legăturilor cu familia rămasă acasă, creând noi legături cu alte persoane din țara gazdă, pregătind noi legături și noi identități aici, prin intermediul informațiilor obținute în procesul de comunicare și socializare.

### **Sferă publică europeană și identitatea transnațională**

Cum pot contribui aceste idei și observații la întărirea cetățeniei europene și la o mai bună integrare europeană? Prin conștientizare și responsabilizare. Integrarea europeană este ”un proces major de tranziție de la un naționalism exacerbă pe linii etnice la o cultură mai globală, care trebuie să se confrunte cu vechile imagini și rivalități care au constituit



istoria europeană--inclusiv necesitatea redefinirii granițelor simbolice care despart ne despart pe „noi” de „ei.”” (Ibidem: 556). Asumarea identității europene nu este lesne de făcut. Este cu mult mai ușor să te simți român, italian, spaniol, german etc. Pentru reprezentările naționale au conlucrat educația din familie, de la școală, mass media și toate instituțiile statului militând pentru un partiotism civic și constituțional. Dar nu posedăm doar o singură identitate. Suntem români și europeni, de pildă, în același timp; ne putem așadar identifica nu doar cu o singură identitate culturală și politică. Putem asuma mai multe fără ca acestea să intre în conflict. E adevărat că interesele reprezentate la nivel regional sau de Uniune Europeană pot fi uneori diferite sau chiar contradictorii astfel încât dacă chiar vrem să obținem integrarea europeană trebuie să găsim căi de conciliere și coordonare a intereselor naționale și de armonizare a diferențelor culturale. Obținerea unei culturi supranaționale cum este cea de tip european este posibil numai prin interacțiuni permanente, procese de schimb și influență reciprocă, o negociere continuă, adaptare și acorduri parțiale de către diferitele etnii, populații naționale și regionale, asemănător modelului de interacțiune socială prezentat de Lyotard (1984). Fără aceasta Europa este limitată la piața comună, spațiul al concurenței și acordurilor economice. Discuțiile provocate de Tratatul de la Maastricht și punerea sa în aplicare sugerează că o integrare ulterioară ”va cere statelor membre ale UE să dezvolte un simț mai profund al comunității și al obligației unul față de celălalt decât se reflectă în acordurile economice, dreptul internațional sau sursele tradiționale de conformitate internațională” (Menéndez-Alarcón, 1995: 556).

Totuși există și anumite suspiciuni cu privire la resorturile ascunse ale ideii de regionalizare în UE. O Europă a Regiunilor face să devină redundant statul național. Unii analiști găsesc cel puțin interesantă coincidența dintre creșterea sprijinului european pentru regionalizare și revirimentul mișcărilor centrifugale din unele state membre (catalonia în Spania, Flandra în Belgia, Scoția și Țara Galilor în Marea Britanie, Padania în Nordul Italiei etc.) chiar dacă nu se poate dovedi o relație de tipul cauză-efect.

”Uniunea Europeană devine un agent în continuarea căutării secolului al XIX-lea pentru congruența națiunii culturale și a entității politice” (Wright, 2000: 180).

Regionalismul s-a născut atât din dorința comunităților locale de a câștiga mai multă autonomie sau chiar independență, din aplicare principiului subsidiarității și mutarea procesului decizional cât mai aproape de

cetățean, dar și din acțiunile uneori populiste ale elitelor politice naționale care au încercat să-și conserve puterea împotriva ”uzurpării lor” de către Bruxelles (Vezi cazul Ungariei și al Poloniei).

Așadar, un impuls către regionalism în UE provine din exploatarea pragmatică a șanselor și își are originea în regiunile însele (Ibidem). Cooperarea interregională a devenit fragmentară, în timp ce cooperarea transnațională între regiunile din UE a crescut în baza unor realități geografice similare, a unor infrastructuri economice, rețele de transport și amenințări pentru medii similare, dar și a unor nevoi și probleme ce pot fi soluționate prin experiențe comune. Regiunile au recunoscut că pot lucra împreună pentru a stabili agenda politică la nivelul UE sporindu-și astfel și mai mult relevanța.

Noua UE va trebui să fie înrădăcinată într-o cultură comună ori măcar cultură complementară, în care simbolurile trebuie să dobândească o importanță pozitivă în viața indivizilor. Oamenii din fiecare stat membru trebuie să simtă că interesele lor sunt compatibile cu cele ale unei Europe integrate și, mai ales că aceasta nu va conduce la eradicarea culturilor naționale.

Ciudățenia este că deși Uniunea Europeană reprezintă una dintre cele mai avansate forme de cooperare din lume, care a dus la o apropiere regională, la o întrepătrundere fără precedent a societăților, piețelor și guvernelor, deși are o arhitectură politică și un proces decizional pe mai multe niveluri din nou fără precedent din punct de vedere istoric, dar și o putere de decizie substanțială, procesul de integrare s-a desfășurat ca un joc de-a v-ați ascunselea, cu ignorări voite reciproce: ”procesul de integrare a fost în mare parte condus de elitele politice departe de ochiul publicului. Factorii politici de la nivelul UE au avut tendința de a acționa ca și cum cetățenii cu loialitățile lor naționale n-ar mai fi existat, în timp ce cetățenii statelor membre se comportau ca și cum administrația la nivelul UE nu ar fi luat ființă” (Statham și Koopmans, 2013: 137). De aici ”deficitul democratic” și probele politice ale UE. Pentru a se depăși acest impas ar fi necesară o autoidentificare tot mai mare a cetățenilor europeni cu UE. Dar deși subsidiaritatea funcționează și deși deciziile s-au mutat tot mai aproape de cetățeni, statele-națiune rămân în centrul atenției atunci când cetățenii se autoidentifică colectivă, fapt observabil și atunci când se manifestă prefeințele la vot și mobilizarea politică. Autorii arată că doar o mică parte a populației europene manifestă puternice atașamente afective supranaționale.

Revenind asupra teoriei sferei publice, trebuie să precizăm că există trei curente principale de clasificare a pozițiilor asupra sferei publice: o școală modernă târzie, o școală postmodernă și o școală relațională. „Prima se bazează pe Habermas, acceptând premise habermasiene precum accesibilitatea generală la informație, eradicarea privilegiilor, căutarea adevărului și căutarea normelor generale, împreună cu legitimarea lor rațională”. (Wodak și Koller, 2008: 3)

Cum Habermas a gândit sfera publică ca un tărâm al vieții noastre sociale, un loc în care se poate forma opinia publică, garantând accesul democratic tuturor cetățenilor<sup>6</sup>, nu este dificil să găsim influența concepției normative a lui Kant, transformată într-o reconstrucție a sferei publice, un spațiu bazat pe un acces liber și egal la deliberarea democratică, un spațiu în care rațiunea comunicativă poate fi forța care domină atât conduita cetățenilor, cât și dezvoltarea guvernării democratice.

Din această perspectivă, este evident cum mass-media joacă un rol primordial în sfera comunicării habermasiane (Ward, 2002, Goode, 2005), plătind chiar prețul manipulării puterii. Astfel, salvagardarea și promovarea democrației și a cetățeniei, mass-media poate fi privită ca agenți de depolitizare și este de așteptat ca în procesul de expune, responsabilizare și ”diluare a puterii” în sfera publică, trebuie să existe instituții care trebuie să medieze. Conform modelului habermasian al spațiului public, mass-media elimină distanța dintre actori, dintre *inbound* și *outbound*, creând „noi moduri de interacțiune bazate pe vizibilitate: personalul media ocupă rolul de specialitate de a selecta, procesa și produce rețele vaste de simboluri și informații semnificative (cei care generează și monitorizează agenda), interogând discursiv factorii de decizie (aceștia servesc ca avocați) și fac accesibilă lumea „de-acolo” (sau, mai degrabă, selectând segmente și construind versiuni ale acesteia) în numele unei audiențe mai mult sau mai puțin difuze”. (Goode, 2005: 93-94)

Ideea dezbaterii publice și necesitatea găsirii consensului după un raport comunicativ este una majoră a școlii habermasiane. Școala postmodernă, pe de altă parte, a intenționat să deschidă sfera publică către pluralitate: „În loc de o sferă publică condusă de consens, există multe așa-zise *sfere contrapublice* subalterne: arene discursive paralele în care membrii

---

<sup>6</sup> Gabriela Goudenhoofft, ”In the search of identity: the Romanian journalistic discourse and the function of Europeanization of the public sphere”, în *JIMS Journal of Identity and Migration*, Volume 8, number 2, 2014, pp.53-66.

grupurilor sociale subordonate generează și pun în circulație contra-discursuri. Rațiunea poate fi astfel împărțită într-o multitudine de moduri practice și comune de reglementare a dialogului public. (...) o concepție postmodernă a sferei publice: 1) trebuie să recunoască faptul că paritatea participativă [este] nu doar punerea în paranteze, ci mai degrabă eliminarea inegalităților sociale sistematice; 2) acolo unde o astfel de inegalitate persistă, totuși, o multiplicitate postmodernă de publicuri care se confruntă reciproc este de preferată unei singure sfere publice moderne orientate exclusiv spre deliberare; 3) o concepție postmodernă a sferei publice trebuie să suporte nu excluderea, ci includerea intereselor și problemelor pe care ideologia masculinistă burgheză le etichetează ca fiind „private” și le tratează ca inadmisibile” (Wodak, 2008: 3-4).

Potrivit școlii relaționale sau instituționale, relațiile sociale sunt conceptul cheie al sferei publice, relații care urmează să fie dezvoltate într-un cadru instituțional mai complex de practici culturale, economice, sociale și politice. Acolo se construiesc niște arene speciale și sfera publică este una dintre ele, concepută drept loc de „contestare și negocieri participative” asupra vieții politice și sociale. Sfera publică este un loc de dialog și dezbateră, de rețele formate între indivizi, cetățeni, grupuri, actori politici, state etc.

Presa este o instituție esențială în cristalizarea sferei publice moderne, în comercializarea fluxurilor de informații, știri și a spațiului de comunicare în sine. Dar comercializarea presei are potențial de manipulare, „presa însăși a devenit manipulabilă în măsura în care a devenit comercializată” (Habermas, 2005).

În ceea ce privește Uniunea Europeană ca sferă publică transnațională, observăm că una dintre dificultăți este rolul de mediator pe care îl joacă presa. Mass-media trebuie să medieze între sfere, să fie în „forumuri” și „arene”. Posibilitatea unei comunicări între diferite domenii și sisteme, precum sfera instituțională europeană și sfera publică națională prin intermediul discursului media și jurnalistic este un proces foarte complex; această posibilitate devine realitate numai în măsura în care produce „cooperare” care este „o condiție prealabilă pentru toate celelalte forme de cooperare umană” (Chilton, 2004: 197). În acest scop este necesar să se formeze reprezentări cognitive, bazate pe semne comune, semnificații, simboluri, semnificații și interpretări comune, urmând convențiile care reprezintă un consens social. Teza convenționalistă a comunicării este poate

o ilustrare vie și are, de asemenea, un succes maxim în ceea ce privește sfera publică, unde nevoia de manipulare a semnificațiilor comune nu ar trebui să lase prea mult loc speculațiilor.

În general se apreciază că sfera publică națională este caracterizată de o interacțiune mai densă decât la nivel transnațional și asta înseamnă că la nivel național există un public specific bine format pentru discursul jurnalistice și discursul public, în general. Aici apare o întrebare legitimă: Unde găsim mass-media în Europa care se adresează unui public european pe teme cu conținut specific european? (Wessler et al., 2008). Presupune europeanizarea atât un public european, cât și teme și probleme jurnalistice europene? Tind oare sferele naționale să depășească granițele, crescându-și publicul dar și interesul lui pentru probleme și subiecte care sunt din ce în ce mai îndepărtate ca distanță față de centrul de decizie, dar din ce în ce mai aproape din punctul de vedere al interesului auditorului? Mai mult decât atât, fiind cetățean european, toate problemele europene par să devină problemele tale. Dar se întâmplă asta cu adevărat în realitate? (Goudenhoft, 2014a).

„Sferele publice naționale se transnaționalizează, în primul rând, atunci când procesele de guvernare europene sau de altă natură internațională devin vizibile la nivel național și pot fi astfel monitorizate de cetățeni. Acest lucru se realizează în principal prin acoperirea și discuțiile în mass-media națională de știri a proceselor de luare a deciziilor, de exemplu, în Uniunea Europeană, Organizația Mondială a Comerțului sau Națiunile Unite” (Wessler et al., 2008:10). Dar în acest caz asistăm mai ales la o europeanizare prin obiect, (presa adresată unui public național cu probleme europene) și nu pe subiect atâta timp cât nu există o preocupare serioasă în crearea unui public european autentic. Nu întâmplător titlul atât de sugestiv al capitolului citat aici din Statham și Koopmans, *Europe's missing public* (publicul absent al Europei). În scopul remedierii acestei curențe cetățenii trebuie să fie implicați și informați și trebuie să examineze instituțiile UE și politicile UE. Monitorizarea guvernării UE, dezbateră problemelor UE trebuie mutată într-o altă sferă a elitelor neprivilegiate, a cetățenilor, reechilibrând accesul la informații relevante. Rolul mass-mediei este fundamental în acest proces, reunind într-o dezbateră factorii de decizie și cetățenii și deschizând câmpul politic către o lume reală, exhaustivă, doar prin utilizarea unor instrumente simple precum știri, comentarii, forumuri etc. Acesta pare și un proces de „domesticire” a politicii în care presa nu

se mai mulțumește pur și simplu să raporteze post-factum știrile, ci pune temele în dezbatere în timp real.

Un exemplu pozitiv în crearea sferei publice europene acest sens îl constituie Conferința pentru viitorul Europei care a avut loc în perioada aprilie 2021- mai 2022 și care a generat dezbateri și discuții unde cetățenii europeni au putut comunica și contribui cu idei pentru viitorul UE. Acesta a reprezentat nu doar un exercițiu democratic paneuropean major, ci și particularizarea unei sfere publice transnaționale, prin platforme digitale multilingve inovatoare, dezbateri conduse de cetățeni, implicarea nivelurilor naționale și a nivelului european deopotrivă.

Democratizarea sferei publice europene poate fi privită fie prin europeanizarea în procesele de identificare individuale (creșterea potențialului identității europene), fie prin transformarea domeniului comunicării transfrontaliere (creșterea potențialului de democratizare a UE). Dacă ne gândim că „funcția de bază a sferei publice este de a democratiza instituțiile politice” (Trenz și Eder 2004: 7), democratizarea acestei sfere și reducerea dificultății înseamnă să creștem accesul cetățenilor europeni la dezbaterile publice și la informații despre UE (“vizibilitatea Europei pentru cetățean”). Domeniul comunicării publice în Uniunea Europeană trebuie reprojecțat și îmbunătățit ca sistem deschis de comunicare politică care furnizează fluxuri de informații care leagă actorii dincolo de frontiere și niveluri politice (Statham și Koopmans, 2013:139).

Rolul și performanța mass-media în vizibilizarea proceselor, politicilor și deciziilor europene este la fel de important ca și gradul de includere a publicului în aceste procese și potențialul de contestare și mobilizare a criticilor asupra sistemului. Lipsa unei mass-media supranaționale face ca responsabilitatea comunicării publice în UE să cadă asupra mass-mediei naționale din statele membre iar sferile publice naționale trebuie să fie suficient de deschise spre dimensiunea transnațională și să suporte transformări emergente. Autorii arată că tendința este ca în domeniile în care UE este mai influentă, acolo unde politica este supranaționalizată, acolo este și mai vizibilă public UE, incluzând în dezbatere publică, la nivelul cetățenilor, politicile din domeniul respectiv.

Statham și Koopmans au arătat că în domeniile problemelor politice acolo unde nivelul european are competențe, actorii UE apar frecvent în spațiul comunicării (în calitate de vorbitori sau de destinatari), iar problemele sunt discutate frecvent într-un cadru european de referință. Analizele

oferă dovezi ale unui proces de europenizare și integrare. Se pare că știrile despre „Europa ca afaceri externe” sunt tot mai mult înlocuite cu „știri la nivelul UE”, (2013: 144), așadar există dovezi ale dezvoltării unei sfere publice comunicative transnaționale emergente.

Observațiile lui Statham și Koopmans și viziunea lui Trenz și Eder fac necesare explorări ale sferelor publice naționale și ”măsurarea” gradului și a modului în care acestea se europenizează. Într-un studiu efectuat în 2014, am arătat că, în cazul României se înregistrează o evoluție pozitivă în rolul discursului media asupra europenizării sferei publice naționale. Discursul jurnalistic românesc participă la construirea identității sferei publice naționale românești. Mass-media est-europeană a avut de înfruntat două provocări relevante: pe de o parte să-și depășească cadrele conservatoare și să-și definească și să-și revizuiască propriile valori și să se adapteze, uneori sărind sau arzând faze sau etape spre o tendință comunicațională post-modernă, spre o tendință liberală și neoliberală fără să o experimenteze la fel de mult ca și țările din Europa de Vest și, pe de altă parte, să se adapteze și să absoarbă, să se acomodeze cu valorile, scopurile și obiectivele Uniunii Europene. Acest proces înseamnă uneori filtrarea și interpretarea valorilor prin viziune națională și filozofie etică, atunci când este posibil. Acest aspect, împreună cu menținerea chiar și la nivel conceptual a segregării Est-Vest a făcut posibilă o sferă publică europeană segmentată. Sferile naționale tradiționale publice întâmpină dificultăți în suprapunerea frontierelor spațiului lor comunicativ, limitat de limbă, valori, interese și tind să rămână captive în aceste limite. În timp ce dezvoltarea Uniunii Europene necesită un spațiu comunicativ nou și comun bazat pe politica sa de integrare și structura supranațională, asistăm la o fragmentare și segmentare a sferei publice cauzate de un nivel foarte regional și substatal care a devenit din ce în ce mai distinctiv (Eriksen, 2007).

Europenizarea sferelor publice naționale și criticile recurente vizândă dinamica unei „europenizări segmentate” simultane care înlocuiește europenizarea propriu-zise este una dintre temele de meditație actuale atât pentru liderii europeni cât și pentru cetățenii UE. Procesul de europenizare înseamnă în principal formarea sau întărirea identității europene, viziunea asupra cetățenilor europeni ca membri ai comunității de comunicare, un „topos european” mai prezent. Dar expresia „noi, europenii” apare cu greu în discursul public, iar lipsa identificării subiective și chiar lipsa unei solidarități între „noi, europenii”, precum și reticența în a folosi acest im-

portant și transnațional „noi” în discursul public demonstrează că transnaționalizarea sferelor publice este mai degrabă lentă. Dezbaterile publice europenizate purtate de mass-media sunt elitiste sau dacă acestea includ prezența actorilor nestatali, a grupurilor de interese, a ONG-urilor și a diferitelor mișcări sociale, acestea nu sunt suficient de vizibile. În general, aceasta duce la concluzia că până acum integrarea europeană a rămas dominată de elitele executive iar incluziunea societății civile și a cetățenilor este problematică (Sthatam și Koopmans, 2013).

Nu putem spune că în Uniunea Europeană nu există comunicare publică și nu există diverse tipuri de public la diferite niveluri dar, așa cum sublinia Karl Eder există ”un potențial democratizant și un potențial patologic al acestei situații”. Întrebările corecte sunt: Ce facem cu democratizarea? Care sunt efectele comunicării publice la nivel transnațional? Câți actori se implică în comunicare (Eder, 2007: 57).

Lipsa unei identități colective specifice diluează mecanismul participării în spațiul public. Va rămâne Conferința pentru viitorul Europei o încercare izolată sau se va transforma într-un mod de lucru în UE?

Avantajul este că ”Europa pare a fi o entitate de învățare, oferind o pluralitate de spații pentru a acționa și interacționa și promovând binele colectiv al europenilor” ((Eder, 2007: 62).

Viziunile pesimiste asupra identității europene au subliniat absența unui demos european autentic care conduce la un deficit democratic accentuat și de faptul că trăsăturile esențiale ale comunității cetățenilor (identitatea colectivă, limbă, cultură) rămân adânc înrădăcinate în politica națională. Aceste viziuni sunt contrazise de mecanismele care dovedesc o dinamică progresivă a auto-constituirii sferei publice europene: creșterea intensității proceselor de comunicare cu instituțiile europene și societatea civilă și creșterea atenției și audienței comunicării publice și politice în UE (Trenz și Eder, 2004: 8).

Rolul formativ al mass-mediei rămâne unul foarte puternic, iar mass-media este unul dintre cei mai relevanți actori concurenți la europenizarea sferelor publice naționale, aducând propria contribuție la dezbaterile publice pe probleme europene. Presa pe tematică UE stimulează conștientizarea și dezvoltarea identității europene, astfel încât mass-media națională trebuie să conștientizeze mai mult rolul pe care îl are de jucat ca actor în integrare și europenizare. Oferirea de spațiu editorial și includerea pe agendă a subiectelor despre integrarea în UE contribuie la procesul de



creare și consolidare a fluxurilor de comunicare transnațională, cu condiția ca în toate țările temele să fie tratate într-o perspectivă semiotică similară, adică având o bază referențială și o înțelegere comună a faptelor.

### Referințe bibliografice:

1. Anderson, Benedict, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London, Verso, 1991.
2. Appadurai, Arjun, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1996.
3. Baudrillard, Jean. *Simulacre și simulare*. Trad. Sebastian Big, Cluj: Ideea Design & Print, 2008.
4. Bauman, Zygmunt (2011), *Culture in a Liquid Modern World*, Translated (from Polish) by Lydia Bauman, Cambridge and Malden: Polity Press.
5. Beard, Henry and Cerf, Christopher. *The Official Politically Correct Dictionary Handbook*. Revised Edition, New York: Villard Books, 1993.
6. Benda, Julien, *Trădarea cărturarilor*, traducere Gabriela Creția, Humanitas, București, 2007.
7. Bourdieu, Pierre. "The Forms of Capital, în Richardson, J.G. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood Press, 1986, pp.241-254.
8. Bourdieu, Pierre. *Limba și putere simbolică*, trad. Bogdan Ghiu, București: Editura Art, 2012.
9. Bradshaw, J., & Carnaby, S. "Talking normalization: the role of communication in integration", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12(4), 298–302, 2002.
10. Breton, Philippe, *L'utopie de la communication. Le mythe du "village planétaire"*, La Découverte, 1995.
11. Brubaker, Rogers, „The 'diaspora' diaspora”, in *Ethnic and Racial Studies*, vol.28, no1, January 2005, pp.1-19, 2005.
12. Castells, Manuel, *The Internet Galaxy. Reflection on the Internet, Business and Society*, Oxford: Oxford University Press, 2001.
13. Chilton, Paul, *Analysing Political Discourse. Theory and Practice*, London and New York, Routledge, 2004.
14. Chomsky, Noam, *Language and Mind*, ediția a III-a. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
15. Cohen, Robert, *Global Diasporas: an Introduction*. Second edition, New York, London: Routledge, 2008.
16. Coșeriu, Eugeniu, *Omul și limbaul său*, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza" Iași, 2009.
17. Cutright, Marc (ed.). *Chaos theory & higher education: leadership, planning & policy*, New York: Peter Lang, 2001

18. Devitt, Michael și Sterelny, Kim. *Limba și realitate. O introducere în filosofia limbajului*. Trad. Radu Dudău, Iași: Polirom, 2000.
19. Dominick, Joseph R. *Ipostazele comunicării de masă. Media în era digitală*. Trad. M Mănăstireanu et al., București: Comunicare.ro, 2009.
20. Dorna, Alexandre, *Fundamentele psihologiei politice*, traducere Lavinia Betea și Laura Ranca, Editura Comunicare.ro, București, 2004.
21. Drăgan, Ioan. *Comunicarea. Paradigme și teorii*, 2 vol., RAO, București, 2007.
22. Eco, Umberto, *O teorie a semioticii*, Editura Trei, București, 2008.
23. Eadie, William F. & Nelson, Paul E (eds.). *The Language of Conflict and Resolution*. London: Sage Publication, 2001.
24. Eder, Karl, "The Public Sphere and European Democracy: Mechanisms of Democratization in the Transnational Situation" in J. E. Fossum and P. R. Schlesinger (eds.), *The European Union and the Public Sphere: A Communicative Space in the Making?* London: Routledge, pp. 44–64, 2007.
25. Engbersen, Godfried and Snel, Erik, „Liquid migration Dynamic and fluid patterns of post-accession migration flows”, in Glorius, B., Grabowska-Lusinska, I. and Kuvik, A. (eds.), *Mobility in Transition Migration Patterns after EU Enlargement*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp.21-40, 2013.
26. Eriksen, Erik Oddvar, *Conceptualising European public spheres*, in Fossum J.E. and Schlesinger P. (eds.), *The European Union and the Public Sphere A communicative space in the making?*, London and New York: Routledge, pp.23-44, 2007.
27. Frigioiu, Nicolae, *Imaginea publică a liderilor și instituțiilor politice*, Editura Comunicare.ro, București, 2004.
28. Frunză, Sandu & Jones, Michael S., (eds), *Education and Cultural Diversity*, Editura Provopress, Cluj Napoca, 2006.
29. Gamble, Teri Kwal & Gamble, Michael. *Communication Works*. Eleventh edition, New York, McGraw Hill, 2013.
30. Goode, Luke, (*Jürgen Habermas : democracy and the public sphere*, London, Ann Arbor: Pluto Press, 2005.
31. Goudenhooff, Gabriela, "Dihotomii și antinomii în imaginarul politic românesc", în Mișcoiu S. și Gherghina S. (eds.), *Miturile politice în România contemporană*, Institutul European, Iași, 2012.
32. Goudenhooff, Gabriela, "Argumentation, De-Doubling and De-Rationalization in the Romanian Political Discourse", în Boldea I. (coord) *Studies on literature, discourse and multicultural dialogue*, section: *Language and discourse*, Editura Arhipelag, 2013, pp.142-152.
33. Goudenhooff, Gabriela. *Legitimitatea. Ritualuri ale legalității și autoritate discursivă*. Iași: Adenium, 2014.
34. Goudenhooff, Gabriela "In the search of identity: the Romanian journalistic

- discourse and the function of Europeanization of the public sphere”, în *JIMS Journal of Identity and Migration*, Volume 8, number 2, pp.53-66, 2014a.
35. Goudenhooff, Gabriela, *Going back home through one's language. Romanian diaspora in Germany, identity and media reflections*, Editura Nomos, Baden Baden, 2016.
  36. Goudenhooff, Gabriela. ”Suntem ce consumăm sau suntem cum comunicăm? Între comunicarea eficientă și comunicarea nonviolentă în societatea postmodernă” în Sinaci, M. și Milancovici, S. (coord., *Comunicare, cultură și societate: culegere de studii, vol.4*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2020, pp.43-53.
  37. Grosjean, François *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.
  38. Habermas, Jürgen, *Cunoaștere și comunicare*, traducere A. Marga, W. Roth și I. Wolf, Editura Politică, București, 1983.
  39. Habermas, Jürgen, *Sfera publică și transformarea ei structurală*, traducere Janina Ianoși, ediția a II-a, Editura Comunicare.ro, București, 2005.
  40. Harvie, Cristhop, *The rise of regional Europe*. London: Routledge, 1994.
  41. Hoffman, Eva *Lost in Translation: A Life in a New Language*. New York: Dutton / Penguin, 1989.
  42. Huston, Nancy, *Losing North: Musings on Land, Tongue and Self*. Toronto: McArthur, 2002.
  43. Huici, C., Ros, M., Cano, I., Hopkins, N., Emler, N., & Carmona, M., ”Comparative identity and evaluation of socio-political change: Perceptions of the European Community as a function of the salience of regional identities”, *European Journal of Social Psychology*, 27(1), 97–113, 1997.
  44. Iliescu, Adrian-Paul, *Filosofia limbajului și limbajul filosofiei; O investigație privind identitatea și autenticitatea filosofiei*, Editura științifică și enciclopedică, București, 1989.
  45. Joseph, John Earl, *From Whitney to Chomsky Essays in the History of American Linguistics*, John Benjamin Publishing, Philadelphia, 2002.
  46. Kymlicka, Will, *Politics in the Vernacular. Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*, Oxford University Press, 2001.
  47. Le Breton, David, *Despre tăcere*, Editura ALL Educațional, București, 2001.
  48. Lyotard, Jean Francois, *The Postmodern Condition*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
  49. Marga, Andrei, *Raționalitate, comunicare, argumentare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1991.
  50. McLuhan, Marshall. *Galaxia Gutenberg*, trad. L. Și P. Năvodaru, București: Editura Politică, 1975.

51. Menéndez-Alarcón, A. V., "National identities confronting European integration", *International Journal of Politics, Culture and Society*, 8(4), pp.543–562, 1995.
52. Miège, Bernard. *Informație și comunicare. În căutarea logicii sociale*. Trad Adrian Staii, Iași: Polirom, 2008.
53. Mucchielli, Alex, *Arta de a comunica; Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*, Editura Polirom, Iași, 2005.
54. Mucchielli, Alex. *Arta de a influența. Analiza tehnicilor de manipulare*, TRAD. Mihaela Calcan, Iași: Polirom, 2015.
55. Narița, Ionael, *Semiotica*, Editura de Vest, Timișoara, 2007.
56. Oksaar, Els, *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2003.
57. Pânișoară, Ion-Ovidiu, 2008, *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași.
58. Peirce, Charles S., *Semnificație și acțiune*, Editura Humanitas, București 1990.
59. Perelman, Chaïm și Olbrechts-Tyteca, Lucie, *Tratat de argumentare. Noua retorică*, traducere Aurelia Stoica, Editura Universității "Alexandru Ioan Cuza Iași, Iași, 2012.
60. Pierre Rosanvallon, *Democratic Legitimacy: impartiality, reflexivity, proximity*, translated by Arthur Goldhammer, Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2011.
61. Rosenberg, Marshall B. *Comunicarea nonviolentă*. Trad Monica Reu, București: Ponte, 2014.
62. Rovența-Frumușani, Daniela, *Semiotică, societate, cultură*, Institutul European, Iași, 1999.
63. Rovența-Frumușani, Daniela, *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*, Tritonic, București, 2005.
64. Salvatore, Armando, Schmidtke, Oliver and Trenz, Hans-Jörg, (eds.), *Rethinking the Public Sphere through Transnationalizing Processes. Europe and Beyond*, Palgrave Macmillan, New York, 2013.
65. Safran, William, „Diasporas in Modern Societies: Myths of Homeland and Return”, in *Diaspora: a journal of transnational studies*, 1(1), pp.83-99, 1991.
66. Safran, William an Liu, H., Amy, „Nation-Building, Collective Identity, and Language Choices: Between Instrumental and Value Rationalities”, in *Nationalism and Ethnic Politics*, 18:3, 269-292, 2012.
67. Sapir, E. "The Status of Linguistics as a Science." *Language*, vol. 5, no. 4, 1929, pp. 207–14. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/409588>. Accessed 14 Jul. 2022.
68. Sălăvăstru, Constantin, *Arta dezbatelor publice*, Tritonic, București, 2009.
69. Schutz, William. *FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*. New York, NY: Rinehart, 1958.

70. Seton-Watson, Hugh, *Nations and States. An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*, London: Methuen, 1977.
71. Statham, Paul, "Making Europe News. Journalism and Media Performance", in Koopmans, R. & Statham, P. (eds.), *The Making of a European Public Sphere. Media Discourse and Political Contention*, Cambridge University Press, New York, pp.125-150, 2010.
72. Statham, Paul and Koopmans, Ruud, "Europe's missing public: Problems and Prospects" In Salvatore, A., Schmidtke, O. and Trenz, H-J., (eds.), *Rethinking the Public Sphere through Transnationalizing Processes. Europe and Beyond*, Palgrave Macmillan, New York, 2013, pp137-151.
73. Stănciugelu, Irina, Tudor, Raluca, Tran, Adriana, Tran Vasile, *Teoria comunicării*, Tritonic, București, 2014.
74. Tölölyan, Kachig, "Rethinking diaspora (s): stateless power in the transnational moment", in *Diaspora: a journal of transnational studies*, 5(1), 1996.
75. Trandafoiu, Ruxandra, (2013), *Diaspora online. Identity politics and Romanian migrants*, Berghahn Books, New York, Oxford.
76. Trenz, H.-J. and Eder, K., "The Democratizing Dynamics of a European Public Sphere. Towards a Theory of Democratic Functionalism" in *European Journal of Social Theory* 7(1): 5–25, 2004.
77. Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M., *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell, 1987.
78. Vaskovics, László A. "The Third Dimension of European Integration: Intercultural Communication". *Aula*, Vol. 14, No. 3 (1992), pp. 28-37.
79. Vertovec, Stephen, *Transnationalism*, New York: Routledge, 2009.
80. Ward, David, *The European Union Democratic Deficit and the Public Sphere An Evaluation of EU Media Policy*, Ios Press, Amsterdam, 2002.
81. Wessler, Hartmut, Peters, Bernhard, Brüggemann, Michael, Kleinen-Von Königslöw, Katharina and Sifft, Stefanie *Transnationalization of Public Sphere*, New York: Palgrave MacMillan, 2008.
82. Whorf, Benjamin Lee & Carroll, John (ed.), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1956.
83. Wittgenstein, Ludwig, 1991, *Tractatus logico-philosophicus*, Editura Humanitas, București.
84. Wodak, Ruth and Koller, Veronika (eds.), *Handbook of communication in the public sphere*, Mouton de Gruyter/ Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin, 2008.
85. Wright, Sue, *Community and Communication: The Role of Language in Nation State Building and European Integration*, Multilingual Matters, Frankfurt, Clevedon, 2000.

# COMUNICARE ȘI CUNOAȘTERE ÎN EDUCAȚIE

Ionel NARIȚA<sup>7</sup>

**Rezumat:** Pentru a explica diversitatea sistemelor educaționale, admitem că scopul educației constă în integrarea noilor generații într-o comunitate. Educația are două obiective principale, să transmită cultura comunității și să pregătească tinerii pentru a ocupa posturile din cadrul acelei comunități. Aceste obiective integrative presupun un anumit comportament și gestionarea corespunzătoare a stărilor emoționale. De aceea, sistemul educațional al unei comunități formează strategii privind adoptarea unor opinii și atitudini. Teza că opiniile și cunoștințele sunt opuse nu poate fi susținută deoarece nu putem cunoaște fără a crede. De aceea, credințele sunt condiții necesare față de cunoaștere. În consecință, pentru ca o opinie să fie cunoaștere, trebuie să îndeplinească unele condiții suplimentare. Cunoașterea este cu privire la un obiect, de aceea, acele opinii reprezintă cunoaștere care se referă la obiecte. Cu toate acestea, și celelalte opinii, îndeosebi cele cu privire la propozițiile universal-afirmative au un rol important în dobândirea cunoștințelor. Un sistem educativ echilibrat trebuie să conțină atât discipline care propun cunoștințe, cum sunt Istoria sau Geografia, cât și discipline care oferă elevilor instrumente cognitive, Matematica, Fizica, Chimia etc. Lucrarea are în vedere modul în care sistemul educațional din România îndeplinește aceste cerințe.

**Cuvinte cheie:** educație, comportament, opinii, cunoaștere, comunicare, discipline.

## COMMUNICATION AND KNOWLEDGE IN EDUCATION

**Abstract:** In order to explain the diversity of educational systems, we must suppose that the main aim of education is the integration of the successive generations into a community body. The educational process is pointed out towards two major objectives, namely, to transmit the community culture and to prepare the young people to exercise the corresponding functions of the community structure. These integrative objectives ask a certain behavior and a proper management of the emotional states of the

---

<sup>7</sup> Ionel NARIȚA, doctor în filosofie, profesor universitar, Universitatea de Vest din Timișoara, România, [ionel.narita@e-uvvt.ro](mailto:ionel.narita@e-uvvt.ro)

*community members. The educational system of a community proposes, to its pupils, specific means to adopt new beliefs and attitudes. The thesis that beliefs and knowledge are opposite cannot be argued since we cannot both to know and not to believe something. Therefore, the beliefs are necessary conditions for knowledge. Consequently, an opinion is knowledge if it accomplishes some supplementary conditions. Keeping into account that knowledge is about objects, it follows that a belief is knowledge if it refers to an object. However, the other opinions, especially concerning universal propositions, play an important role during the cognitive process. They help us to getting new knowledge. An equilibrated educative system must include both disciplines which propose knowledge, like History or Geography, and disciplines which develop cognitive instruments, like Mathematics, Physics, or Chemistry etc. This study takes a glance to the way the present Romanian educational system accomplishes these goals.*

**Keywords:** education, behavior, beliefs, knowledge, communication, disciplines.

## 1. Introducere

Scopul educației îl reprezintă integrarea noilor generații într-o comunitate [12, p.15]. Prin integrare înțelegem însușirea unor tipare de comportament proprii acelei comunități, respectiv, formarea noilor membri ai comunității în așa fel încât să ia anumite decizii în împrejurări anticipabile. Din această perspectivă, educația este cea mai importantă activitate din sânul unei comunități deoarece, în absența ei, comunitatea nu poate exista. O comunitate se menține doar prin continuitatea tiparelor comportamentale. Nu putem lega o anumită comunitate nici de teritoriu, nici de modul în care își procură cele necesare traiului, nici de artefactele sale etc., ci numai de modul în care răspunde la diferiți factori, de modul în care rezolvă anumite probleme. De pildă, o comunitate poate migra, chiar pe distanțe lungi, sau poate trece de la modul de viață nomad la cel sedentar, rămânând aceeași. În schimb, o comunitate care își pierde obiceiurile, limba, în general, convențiile care o definesc, devine o altă comunitate. Membrii unei comunități care adoptă convențiile unei alte comunități se distanțează de comunitatea inițială. De aceea, conservarea, existența unei comunități se datorează educației; atâta vreme cât educația se desfășoară eficient, comunitatea persistă, dacă nu intervin eventuale evenimente catastrofice care pot duce la pieirea ei.

În condițiile de astăzi, nu poate exista o educație neutră, care să nu țină seama de nevoile comunității, concentrându-se numai pe nevoile individului, în ciuda tuturor eforturilor globaliste. Dacă urmărim diferite sisteme educative, vedem că vechii greci învățau să fie greci, în vreme ce persanii învățau să fie persani. Misionarii trimiși de țările sau organizațiile creștine îi învățau pe copiii africani să devină creștini sau chiar englezi sau francezi, rupându-i din sânul propriei comunități. Copiii greci îl recitau pe Homer, iar copiii chinezi rețineau învățăturile lui Confucius. Sistemul educațional din Statele Unite are rolul de a contopi marea diversitate de emigranți într-o singură comunitate, de americani, de aceea, Statele Unite resping discriminarea în interiorul propriei comunități, dar o acceptă în afara ei etc. [12, p. 44].

Educația privește, în ultimă instanță, comportamentul membrilor comunității, deoarece acesta contează în relațiile față de ceilalți membri și numai datorită unor anumite comportamente coeziunea comunității se păstrează [1, 4]. De pildă, dacă în România, nimeni nu ar mai publica lucrări în limba română, ci numai în limba engleză, nu mai putem vorbi de cultură română deoarece nu poate exista cultură română în limba engleză, chiar dacă autorii ar continua să-și conceapă lucrările în română. Prin urmare, ceea ce are importanță pentru comunitate este manifestarea exterioară a membrilor, comportamentul lor [14, p. 168].

Comportamentul este rezultatul deciziilor luate de către indivizi. Aceștia decid sub influența stărilor emoționale, urmărind emoțiile pozitive și căutând să evite emoțiile negative. De aceea, rolul educației poate fi înțeles și prin pregătirea tinerilor să își gestioneze propriile emoții. La rândul lor, emoțiile sunt compuse din opinii sau credințe și atitudini. Opiniile constau în atribuiri de valori de adevăr propozițiilor. Un subiect acceptă o propoziție dacă o consideră adevărată și o respinge dacă o crede falsă. În cazul în care nu îi atribuie nici o valoare de adevăr, subiectul este indiferent doxastic față de propoziția respectivă. De exemplu, cineva crede că Pământul este rotund dacă admite că propoziția „Pământul este rotund” este adevărată și reciproc.

La rândul lor, atitudinile constau în atribuirea de valori etice, bine sau rău, unor fapte, evenimente sau fenomene. Atitudinea față de un fapt poate fi favorabilă, dacă faptul este considerat bun, nefavorabilă, când faptul este apreciat ca rău sau dăunător și indiferentă. Bunăoară, cineva are o atitudine favorabilă față de faptul că Pământul este rotund dacă admite că este bine că Pământul este rotund. Atitudinile ar putea fi reduse la opiniile cu privire



la propozițiile de valoare. De exemplu, a considera că faptul  $p$  este bun este același lucru cu a atribui valoarea adevărat propoziției „Faptul  $p$  este bun”.

Stările emoționale sunt rezultatul compunerii opiniilor și atitudinilor. De pildă, chiar dacă lângă piciorul cuiva s-ar afla un șarpe, acesta nu ar resimți nici o emoție atâta vreme cât nu crede că lângă piciorul său este un șarpe. Mai mult, pentru a resimți teamă, ar trebui să aibă o atitudine nefavorabilă față de prezența șerpilor în apropierea sa, nu ar fi suficient să creadă în prezența aceluși șarpe. Emoțiile pot fi corecte sau incorecte, după cum opiniile sau atitudinile care le compun sunt corecte, respectiv, incorecte. Personajul de mai sus ar putea resimți incorect teamă dacă la piciorul său ar fi, de fapt, o ramură și nu un șarpe sau dacă șarpele ar fi inofensiv.

Relativ la deciziile pe care le iau indivizii, aceștia caută emoțiile pozitive, unde calitățile opiniilor și atitudinilor coincid și urmăresc să evite emoțiile negative, unde calitățile celor două componente sunt contrare. Indivizii preferă să resimtă satisfacție, bucurie, împlinire etc., urmărind să evite teama, regretul, deznădejdea, disperarea.

Unii susțin opoziția dintre rațiune și emoție, considerând că deciziile luate pornind de la stări emoționale sunt iraționale. De fapt, emoțiile servesc drept sursă pentru premisele raționamentelor practice ale indivizilor deoarece conțin opinii și atitudini. Premisele sau temeiurile raționamentelor noastre pornesc tocmai de la credințele și atitudinile pe care le avem, fiind înrădăcinate în emoții. Dimpotrivă, a nu ține seama de emoții, înseamnă a raționa arbitrar, adică nespecific, așa încât, deciziile iraționale sunt rezultatul ignorării emoțiilor. De bună seamă, oamenii sunt supuși permanent unui complex emoțional așa încât problema nu este a urma o anumită emoție, ci orientarea în cadrul acestui complex. Urmarea unei emoții incorecte poate, într-adevăr, să ducă la eroare și insucces [7, p.2].

Comportamentul membrilor unei comunități poate fi spontan sau influențat. O comunitate își păstrează coeziunea atâta vreme cât comportamentul membrilor rămâne în anumite limite date de morală sau etica acelei comunități [1, 6]. Nu există morală absolută sau superioară și, în general, etica nu poate fi normativă, ci numai descriptivă. Orice comunitate care reușește să supraviețuiască, înseamnă că are o morală funcțională, specifică. Etica nu poate decât să descrie morală unei comunități, nicidecum nu îi poate impune norme. În momentul în care membrilor unei comunități i se impun norme sub spectrul unor sancțiuni, ieșim din sfera moralei; în acest caz, comunitatea devine organizație [12, p.10].

O organizație funcționează pe baze morale numai în virtutea faptului că este o comunitate, dar, ca organizație, iese din sfera moralei și intră în aceea a justiției. Spre deosebire de comunitățile ca atare, unde nu există diferențe între membri, într-o organizație apar inegalități date de existența unor drepturi. Prin intermediul legilor, unii membri ai organizațiilor sunt privilegiați față de alții, deoarece legile le conferă drepturi pe care alți membri ai organizației nu le au. De pildă, într-o organizație, unii membri au dreptul de a lua decizii pe care toți ceilalți membri trebuie să le urmeze. Comportamentul membrilor unei comunități poate fi controlat fie direct, fără să intereseze care sunt stările emoționale sau simțirile, trăirile acestora, fie prin influențarea stărilor lor emoționale. Prima variantă este realizată prin constrângere și se poate realiza numai în interiorul organizațiilor. Constrângerea constă în asocierea convențională și intențională a unor tipuri de comportament cu sancțiuni, respectiv, cu recompense sau pedepse. De pildă, dacă se urmărește încurajarea unui comportament, acesta este recompensat, iar dacă se urmărește descurajarea acestuia, este asociat cu o pedeapsă. Deoarece relația dintre comportament și sancțiune este intențională și convențională, înseamnă că este comunicațională, constrângerea presupune tehnici de comunicare. Totodată, o asemenea relație este arbitrară, nenaturală, de aceea, constrângerile nu pot fi întemeiate, nu există justificare pentru introducerea lor; orice tentativă de a întemeia un sistem legislativ este sortită eșecului. Orice asemenea sistem este arbitrar și servește unor interese bine definite, ale categoriei privilegiaților dintr-o organizație, altfel nu ar avea nici un rost. De aceea, constrângerile sunt impuse prin forță, oriunde sunt prezente constrângeri este prezentă și represiunea.

Membrii unei organizații sunt constrânși să se comporte într-un anumit fel indiferent de stările lor emoționale, uneori chiar împotriva acestora. De aceea, ei duc o existență înautentică, nu se pot manifesta conform propriilor lor credințe sau aspirații. Organizațiile distorsionează valorile, introduc valori construite, convenabile membrilor privilegiați, așa încât, membrii obișnuiți ai acestora trăiesc emoții eronate, resimt satisfacție conform recompenselor din cadrul organizației și nu în relație cu valorile autentice, reale.

A doua cale de a controla comportamentul o reprezintă influențarea stărilor emoționale ale membrilor comunității. Un asemenea scop poate fi atins numai prin comunicare, apelând la persuasiune. Spre deosebire de constrângere, indivizii supuși persuasiunii se comportă firesc, în conformitate cu propriile emoții, de aceea, nu resimt frustrare acționând într-un

anumit fel. Dacă tehnicile de constrângere necesită existența autorităților, persuasiunea nu este dependentă de autorități. Ba dimpotrivă, tentativa de a persuadea pe cineva invocând o autoritate nu este adecvată. În cazul persuasiunii, sunt invocate valorile autentice, fără a fi nevoie de distorsionarea acestora, de aceea, subiecții pot justifica actele lor.

Am văzut că stările emoționale constau în opinii și atitudini. Prin urmare, a persuadea pe cineva să adopte o emoție oarecare înseamnă a-i propune o anumită opinie și o anumită atitudine. Pe de altă parte, opiniile și atitudinile constau în acceptarea sau respingerea unor propoziții prin atribuirea de valori alethice sau etice. Propozițiile pot fi susținute numai prin alte propoziții, așa încât, persuasiunea utilizează relațiile dintre propoziții, apelând la argumentare. De această dată, nu este necesară forța, mai mult, forța nu va convinge pe nimeni să accepte sau să respingă o propoziție, cel mult, persoana respectivă se va preface că este de acord cu punctul de vedere al celui ce apelează la forță.

## **2. Obiectivele sistemului educațional**

Având drept scop integrarea într-o comunitate, sistemul educațional urmărește în principal două obiective, pe de o parte, transmite tinerilor convențiile necesare integrării, iar pe de alta, îi pregătește pentru ocuparea diferitelor funcții din cadrul comunității [12, p.48].

Prima componentă constă în formarea unui anumit mod de a valoriza lumea înconjurătoare, respectiv, a unui mod de a adopta opinii și atitudini sau de a intra în diferite stări emoționale, de a trăi emoții specifice. Emoțiile încercate de membrii unei comunități în fața acelorași fenomene sunt diferite, iar relaționarea emoțională este rodul unei anumite educații. Ori, ansamblul convențiilor privind valorizarea lumii înconjurătoare constituie cultura unei comunități. Prin urmare, o primă preocupare al sistemului educațional dintr-o comunitate este reprezentată de transmiterea culturii acelei comunități generațiilor succesoare.

Pe de altă parte, comunitatea subzistă numai dacă funcțiile din cadrul ei sunt îndeplinite, de aceea, trebuie asigurată continuitatea în ocuparea posturilor structurii comunității. Sistemul educativ transmite tinerilor acele elemente de care au nevoie pentru a ocupa diferite posturi și pentru a exercita diverse funcții într-o comunitate [3, p.54]. Aceste două obiective ale educației se întrepătrund, ambele sunt esențiale în funcționarea unei

comunități, de aceea, nu este adecvat să se pună un accent mai mare pe una sau pe alta dintre ele în dauna celeilalte.

Desigur, unele discipline sunt orientate cu precădere spre una sau alta dintre aceste obiective. Matematica, Limba și literatura română, Istoria, Filosofia etc., au mai ales rolul de a transmite elemente culturale, în vreme ce disciplinele tehnice sau economice sunt orientate către pregătirea tinerilor spre anumite profesii, de aceea, obiectivele educației sunt atinse printr-un complex de discipline unde să fie reprezentate ambele domenii [1, p. 7].

De asemenea, având în vedere că stările emoționale sunt rezultatul compunerii opiniilor și atitudinilor, sistemele educative trebuie să mențină un echilibru între strategiile privind formarea opiniilor și cele care au în vedere formarea atitudinilor [12, p.26]. Tendința de a da întâietate opiniilor formează membri ai comunității care nu sunt în măsură să adopte emoțiile corespunzătoare diverselor circumstanțe în care se poate afla comunitatea. De pildă, s-ar putea ca, la momentul în care aceștia ar fi chemați să apere interesele comunității, să nu adopte emoțiile potrivite unui asemenea dezi-derat. Pentru aceștia, soarta comunității, în momente de criză, rămâne indiferentă.

La fel ca mai sus, putem discerne între discipline care conțin referiri la componenta atitudinală, nu numai la cea legată de opinii. De pildă, Istoria, Limba și literatura română, Filosofia au o importantă latură atitudinală, aceste discipline ajută tinerii să se raporteze favorabil sau nu, conform intereselor comunității, la diferite evenimente. În același timp, Matematica, Fizica, Chimia sunt preponderent legate de formarea unor opinii. Unele discipline au evoluat înspre delimitarea față de dimensiunea atitudinală. De exemplu, Astronomia a renunțat la propunerea unor atitudini legate de fenomenele cerești, tratându-le neutru. Cu toate acestea, componenta atitudinală nu poate lipsi din cadrul preocupărilor unui sistem educativ echilibrat, așa cum am văzut.

Sistemul educativ al unei comunități are sarcina de a dezvolta în rândul tinerilor stări emoționale pozitive legate de acea comunitate. De exemplu, Istoria unei comunități sau a unui popor, a unei organizații, este astfel alcătuită încât să valorizeze pozitiv apartenența la comunitatea respectivă. Dacă Istoria este neutră, dacă nu trezește atitudini de mândrie privind apartenența la comunitatea respectivă, dacă nu oferă exemple de urmat în diferite circumstanțe, nu își împlinește rolul educațional. De pildă, un loc important îl joacă legendele cu privire la constituirea comunității, la

originile ei. Asemenea legende vor sublinia noblețea acestor origini și vor susține justetea unor comportamente. Aceia care obiectează cu privire la transmiterea legendelor originare, constitutive, pe motiv că nu ar fi suficient de întemeiate științific, uită rolul educației, care nu se reduce la un simplu excurs neutru și faptul că dintotdeauna, comunitățile umane au folosit asemenea legende pentru a-și afirma identitatea. În fapt, este imposibil de construit o istorie obiectivă sau neutră a unei comunități și nici nu este de folos din perspectivă educațională.

În perioada anterioară Primului Război Mondial, învățământul românesc a pregătit generația care a săvârșit unirea tuturor românilor. Dacă urmărim manualele de Istorie, Geografie sau Literatură, vom vedea că unul dintre obiectivele clare ale acestora era să formeze elevilor o atitudine favorabilă Marii Uniri. Aceste manuale nu se limitau la frontierele României de atunci, cuprinzând întreg arealul locuit de români, formând elevilor opinia că România reprezenta doar o parte din teritoriul românesc și trezind atitudini favorabile față de actul întregirii neamului. În acest fel, stările emoționale încercate de elevi erau cele de neîmplinire, de nemulțumire, chiar de revoltă față de starea de lucruri din perioada respectivă, trezind dorința de a acționa mergând până la jertfa de sine pentru împlinirea idealului național. Fără pregătirea acestor generații prin intermediul unei educații atent proiectate, este greu de crezut că România Mare ar fi luat ființă.

Românii au dobândit conștiința unității lor, în ciuda dispersării în cadrul unor state diferite și inamice, prin elaborarea unei legende fondatoare, care îi prezintă drept urmașii daco-geților, „cei mai dreپți și mai viteji dintre traci”, și ai romanilor. Dacă românii s-ar prezenta doar urmașii dacilor, așa cum argumentează unii astăzi, ar câștiga în ce privește continuitatea, dar ar rămâne un popor învins. Legenda romano-dacă are atât avantajul continuității, cât și acela al dreptului învingătorului, uzurpat apoi de năvălirile barbare și de imperiile care s-au succedat de-a lungul vremii. Desigur, este vorba de o legendă, împotriva ei se pot aduce numeroase obiecții, dar rolul acesteia privind construirea unei identități a poporului român și a României moderne nu poate fi contestat.

În schimb, astăzi, situația disciplinelor menite să formeze conștiința apartenenței la o anumită comunitate, cum sunt Istoria sau Geografia, este precară. De pildă, disciplina predată la școală nu se mai numește Istoria Românilor sau Istoria României, ci Istorie, de parcă ar putea exista o istorie abstractă, fără un conținut bine precizat. Încă din titlu se remarcă tendința

de a nega unitatea și specificitatea românilor și de a educa tinerii în spiritul unui internaționalism greșit înțeles. Într-adevăr, doctrinele internaționaliste au ieșit învingătoare în al Doilea Război Mondial, dar, în contextul actual, când statele vecine întăresc tendințele naționaliste și nu numai că nu renunță, dar extind legendele lor constitutive, inclusiv în dauna noastră, este inoportun să renunțăm la o educație axată pe valorile naționale, odată ce nu există o comunitate europeană în adevăratul înțeles al cuvântului, ci doar niște documente fără acoperire concretă. [2, p.98]. Disciplinele Istorie și Geografie, așa cum sunt proiectate astăzi în sistemul educațional românesc, departe de a pregăti viitori cetățeni români, formează viitori emigranți, gata să se integreze în orice alte comunități [13, p. 4].

Opiniile se formează liber, în acord cu principiul libertății doxastice, conform căruia, adevărul propoziției „ $X$  crede  $p$ ” nu depinde de valoarea de adevăr a propoziției  $p$ . De aceea, este posibil ca un individ să respingă chiar tautologii, situație ilustrată de *paradoxul studentei*. O studentă crede că profesorul său nu este căsătorit, dar nu crede că este burlac, deși propoziția „Toți bărbații necăsătoriți sunt burlaci” este tautologie. Totodată, opiniile pot fi eronate, cineva ar putea atribui unei propoziții valoarea „adevărat” dar acea propoziție să fie falsă relativ la contextul avut în vedere. Ținând seama că opiniile intră în componența stărilor emoționale și, în acest fel, au rol determinant în luarea deciziilor comportamentale, orice sistem educațional trebuie să ofere metode prin care elevii să poată discerne între opiniile corecte și cele incorecte.

Putem distinge două modalități în care cineva selectează propozițiile pe care le acceptă sau le respinge, fie prin operații proprii, numite operații ale gândirii, fie examinând opiniile propuse sau susținute de către alții, prin diferite tehnici argumentative. Pentru a fi de folos în selectarea opiniilor, operațiile gândirii trebuie să fie corecte, iar argumentările trebuie tratate cu spirit critic.

Dacă urmărim modul în care sistemul educativ românesc abordează aceste probleme, vedem că abundă în confuzii. Pe de o parte, nu există nici o preocupare privind înarmarea elevilor cu mijloace de testare a corectitudinii operațiilor gândirii sau cu structuri operaționale corecte. Pe de altă parte, se întreține confuzia între spiritul critic al abordării argumentărilor și corectitudinea operațiilor gândirii. Cu privire la acestea din urmă, nu putem vorbi de spirit critic, expresia „gândire critică” nu poate înlocui gândirea corectă. Gândirea, constând într-o succesiune de operații, nu poate

fi critică, ea poate fi doar corectă sau incorectă. Adepții gândirii critice ar trebui să ne dea exemple de definiții sau clasificări critice și să ne spună care sunt caracteristicile acestora, deoarece nu poate exista gândire critică fără ca elementele gândirii să fie, la rândul lor, critice.

Cu toate acestea, inclusiv documentele programatice ale sistemului educațional românesc nu vorbesc de gândire corectă, ci numai de gândire critică. În acest fel, sistemul educațional românesc îngrădește programatic accesul elevilor la mijloacele prin care pot întreprinde operații ale gândirii, precum definiții, clasificări, diviziuni, raționamente etc., în mod corect, așa încât, aceștia nu au cum să ajungă la o selectare eficientă a opiniilor și, în acest fel, vor rămâne simpli imitatori. De pildă, inginerul care construiește un pod peste un râu, trebuie să efectueze o serie de operații ale gândirii dar, dacă acestea nu sunt corecte, podul se va surpa curând.

În ce privește strategiile privind adoptarea opiniilor, disciplinele Filosofie și Logică joacă un rol important. Filosofia este singura disciplină unde elevii pot constata existența diversității de opinii. Toate celelalte discipline îi învață că, pentru orice problemă, există o singură soluție sau există doar o anumită strategie pentru a rezolva problema respectivă. Acest fapt se datorează fenomenului paradigmatelor teoretizat de Th. S. Kuhn. Acesta a observat că o disciplină devine științifică atunci când adoptă o paradigmă, adică un singur mod de a aborda problemele specifice domeniului său. De aceea, toate disciplinele care se consideră științe, sunt limitate la o singură paradigmă. În schimb, Filosofia nu este afectată de prezența unei paradigme și nu a dezvoltat mijloace prin care să respingă definitiv variantele contrare; adică, Filosofia nu este știință și nici nu are pretenția că ar fi, în ciuda clasificărilor întreprinse în cadrul sistemului educativ din România. Cu alte cuvinte, Filosofia este singura disciplină care formează elevii ca ființe libere, care nu îi închistează în anumite tipare prestabilite, chiar dacă pentru acestea se aduce argumentul dubios al succesului. Cu toate acestea, Filosofia a fost eliminată din sistemul educațional românesc, cu unele excepții. România nu are nevoie de cetățeni liberi, ci doar de ființe obișnuite să se supună unor paradigme.

Logica, în schimb, este prevăzută în programa școlară pentru clasa a IX-a la toate formele de învățământ. Numai că, disciplina respectivă nu are a face aproape deloc cu logica autentică. În primul rând, disciplina se numește Logică, argumentare și comunicare; este ca și cum ai inventa o disciplină Fizică și educație fizică. Logica și argumentarea nu au nimic în

comun. Logica este o disciplină științifică, argumentarea este o tehnică de persuasiune. Logica studiază operațiile gândirii și metodele de verificare a corectitudinii acestora, iar argumentarea constă în arta de a convinge un auditor să accepte o anumită teză. Disciplina care se ocupă de argumentare nu este Logica, ci Teoria argumentării care poate folosi logica drept instrument, așa cum face orice altă disciplină. Dacă urmărim competențele specifice propuse de documentele ministerului de resort pentru această disciplină, nu întâlnim nici o competență specifică logicii. De asemenea, este discutabil dacă vreuna dintre competențele de acolo pot fi formate prin studiul argumentării.

În schimb, dacă avem în vedere conținuturile propuse pentru această disciplină, ne aflăm în plină confuzie. Începem cu un capitol „Societate și comunicare” pentru a continua cu „Societate, comunicare și argumentare”. Celelalte capitole sunt „Tipuri de argumentare” și „Societate, comunicare și argumentare corectă”. Nu este clar de ce programa repetă aceleași teme la fiecare capitol! De bună seamă, elevii nu au cum să înțeleagă ceva din această disciplină care nici măcar nu este corect împărțită în capitole și care, deși are pretenția că are în atenție logica, nu conține nici un capitol care să se refere la logică.

În schimb, dacă mergem la structura acestor capitole vedem, fără a fi surprinși, că nici vorbă de comunicare sau argumentare. În primul rând, nu este clar ce model al comunicării a fost avut în vedere, deoarece nu regăsim analiza clasică a actului sau situației de comunicare. Apoi, când ne-am aștepta să învățăm ceva despre argumentare, programa ne propune teme precum Termenii, Propoziții categorice, Raționamente, Definierea și Clasificarea, adică, nimic despre argumentare. Mai mult, argumentările sunt clasificate în deductivă și nedeductivă, când, mai înainte, era vorba de raționamente și nu de argumentări etc., iar clasificarea respectivă privește raționamentele și nu argumentările.

Raționamentele și argumentările nu pot fi confundate, așa cum propune disciplina Logică, argumentare și comunicare. Pe câtă vreme, prin raționament ajungem la o concluzie pornind de la una sau mai multe premise, în cazul argumentării se susține sau se respinge o teză printr-un argument, presupunând o anumită relație între teză și argument. Raționamentul este un mijloc folosit de cineva pentru a selecta între mai multe opinii rivale, pe când argumentarea este o tehnică prin care un locutor caută să convingă un auditor să accepte sau să respingă o teză. Argumentarea nu ia



locul raționamentelor deoarece ar fi absurd să presupunem că indivizii se conving pe ei înșiși sau că o persoană se află în dispută cu sine. Condițiile de corectitudine ale raționamentelor nu pot fi aplicate argumentărilor. Un raționament este corect în anumite condiții stabilite prin calcul logic, în vreme ce, cu privire la argumentări, nu putem spune că sunt corecte sau nu, ci dacă sunt adecvate sau nu scopului lor, deoarece argumentările, fiind acte de comunicare, sunt intenționate, au un scop. În vreme ce raționamentele necesită o singură persoană care gândește, argumentările nu pot ființa fără cel puțin două persoane, una care argumentează și cealaltă căreia îi este adresată argumentarea. De aceea, argumentarea nu este o operație a gândirii, necesitând acte de comunicare. Nu este exclus ca argumentările să apeleze la operații ale gândirii, dar nu pot fi confundate cu acestea. Un automat, de pildă, poate fi utilizat pentru a transmite mesaje argumentative, dar nu poate gândi, de aceea, nu există „inteligență artificială” [10, p.8].

Valoarea argumentărilor depinde de perspectiva luată în considerare, a emitentului sau a receptorului. Pentru emitent, acele argumentări sunt adecvate care corespund scopului acestuia, în vreme ce, receptorul este interesat în acele argumentări care nu îl induc în eroare. De aceea, spre deosebire de raționamente, în cazul argumentărilor, trebuie să luăm în considerare două perspective divergente în judecarea lor.

Programa disciplinei respective nu include nimic din logica simbolică, elevii rămân străini de metodele de decizie care îi pot ajuta în recunoașterea raționamentelor corecte sau în valorizarea logică a propozițiilor. În acest fel, fără un instrument adecvat la îndemână, aceștia vor fi vulnerabili la orice opinii venite din partea oricărui formator. Oricine poate constata că majoritatea celor care au parcurs sistemul educațional românesc nu sunt în stare să discearnă între discursuri și sunt înclinați să creadă tot ce recepționează prin mass media sau citesc prin diverse cărți. Nu este de mirare că fenomenul fake news înflorește în România. Totodată, sistemul educațional românesc nu oferă absolvenților săi nici un instrument prin care aceștia să poată justifica opiniile, așa încât, pentru ei nu există o ierarhie fundamentată a acestora.

Inclusiv în domeniul matematicii, care ar părea că oferă opinii fundamentate, cum poate elevul să verifice pașii demonstrativi ai unei teoreme? Sistemul educațional nu îi lasă altă variantă decât să aibă încredere în profesor, fără a-l ajuta să investigheze dacă o demonstrație este adecvată sau nu.

Sistemul educațional din România nu pune nici un preț pe corectitudinea operațiilor gândirii. Acest fapt reiese și din modul în care elevii sunt selectați de către universități. Universitățile din România se întrec în a susține examene de admitere. Dacă analizăm aceste examene vedem că avantajează tocmai candidații care nu raționează corect, care nu sunt în stare să efectueze operații simple ale gândirii în acord cu normele logicii. Bunăoară, conform *Procedurii privind organizarea și desfășurarea Testului UVT de evaluare a abilităților lingvistice și de raționament*, sesiunea de admitere iulie 2022, ([https://admitere.uvt.ro/wp-content/uploads/2022/07/procedura\\_admitere\\_test\\_UVT\\_2022.pdf](https://admitere.uvt.ro/wp-content/uploads/2022/07/procedura_admitere_test_UVT_2022.pdf)), sunt apreciați candidații care folosesc raționamente prin inducție sau analogie, dar orice metodă de decizie logică am aplica, ar reieși că asemenea raționamente nu sunt corecte. Prin urmare, cel puțin unele universități românești acceptă doar candidații care nu sunt în stare să raționeze corect, ba mai mult, îi resping pe aceia care ar apela la raționamente corecte.

### 3. Educație și cunoaștere

În general, opiniile privesc relații între parametrii semiotici ai expresiilor, cum sunt extensiunea și intensiunea. De aceea, nu orice opinie reprezintă cunoaștere. De aici nu se poate infera că opiniile ar fi în opoziție față de cunoaștere, așa cum încearcă unii să prezinte credința ca fiind contrară sau anterioară cunoașterii. Ar fi absurd să cunoaștem ceva fără a crede. De pildă, nu putem ști că „Ștefan cel Mare a fost domnitorul Moldovei”, dar, în același timp, să nu credem în această afirmație. De aceea, credințele sau opiniile nu sunt identice față de cunoaștere, dar nici nu sunt opuse acesteia, ci sunt condiții necesare ale cunoașterii. De aici urmează că, la rândul ei, cunoașterea este condiție suficientă pentru credințe sau opinii. Bunăoară, pentru a explica de ce credem că Ștefan cel Mare a fost domnitorul Moldovei, răspundem prin aceea că știm acest lucru.

Deoarece opiniile sunt necesare dar nu sunt suficiente pentru a cunoaște, înseamnă că există anumite condiții suplimentare care trebuie satisfăcute de o opinie pentru a fi cunoaștere. Pentru a circumscrie aceste condiții, pornim de la observația că orice cunoaștere este despre ceva, nu putem avea cunoaștere despre nimic, respectiv, trebuie să existe un obiect al cunoașterii. Acesta trebuie să fie diferit de subiectul care cunoaște, adică trebuie să fie obiectiv, să ocupe un loc în spațiu. Dacă nu ar fi spațial, nu

ar exista o distanță față de subiect, adică ar coincide cu subiectul, dar, în acest caz, nu ar mai fi obiect al cunoașterii. Pe de altă parte, opiniile reprezintă atribuirea de valori de adevăr propozițiilor. Am ajuns la concluzia că opiniile generează cunoaștere numai atunci când, prin intermediul lor, considerăm adevărate propoziții care se referă la obiecte.

De pildă, dacă credem că „Ștefan cel Mare a fost domnitorul Moldovei” atunci știm sau cunoaștem ceva despre Ștefan cel Mare, deoarece propoziția respectivă se referă tocmai la Ștefan cel Mare, care poate fi localizat spațial. În schimb, dacă credem că „Fierul este un metal” nu cunoaștem nimic deoarece nicăieri nu există „fierul”; printr-o asemenea credință doar presupunem o relație de ordonare între doi termeni, respectiv, că termenul „metal” este supraordonat față de „fier”. Totuși, chiar dacă nu reprezintă cunoaștere, asemenea propoziții au un rol deosebit în dobândirea cunoștințelor, deoarece servesc drept premise majore în raționamentele cognitive, ajutându-ne să obținem cunoștințe noi. Putem folosi propoziția de mai sus pentru a ști despre un obiect alcătuit din fier că este un obiect metalic.

Asemenea credințe, îndeosebi cele privind propozițiile universal-afirmative, sunt indispensabile cunoașterii, deoarece nu am putea să investigăm toate obiectele. Mai mult, cu ajutorul lor, putem explica sau face predicții, ori putem rezolva cazuri noi, care nu aparțin experienței anterioare. Un rol important în această privință îl joacă „formulele” întâlnite în Fizică, Chimie, Matematică etc., care nu sunt altceva decât expresii ale unor relații funcționale între diferiți parametri semiotici, fiind, de fapt, prescurtări ale unor propoziții compuse din nenumărate universal-afirmative. Credințele asupra propozițiilor universale, deși nu sunt cunoștințe, sunt instrumente cognitive, utilizate în procesul cunoașterii [9, p.23].

Cunoștințele sunt importante deoarece acțiunile noastre sau, în general, comportamentul, este în legătură cu obiectele; nu putem acționa asupra parametrilor semiotici ai expresiilor deoarece sunt rezultatul unor convenții. De exemplu, nu putem face nimic pentru ca fierul să nu fie un metal, în schimb, putem să modificăm compoziția unui obiect astfel încât să conțină mai mult sau mai puțin fier. De aceea, orice sistem educațional ar trebui să pună accent pe transmiterea de cunoștințe, de instrumente cognitive și de metode prin care aceste instrumente pot fi folosite în procesele de cunoaștere.

Discipline precum Istoria și Geografia oferă în principal cunoștințe. Elevul care învață despre victoria lui Ștefan la Podul Înalt dobândește noi

cunoștințe despre marele nostru domnitor. La fel, când profesorul de Geografie le arată elevilor cursul râului Bega, aceștia vor ști ceva despre acest râu. În schimb, nu avem la dispoziție propoziții sau relații universale care să permită, prin intermediul unor raționamente cognitive, obținerea de noi cunoștințe istorice sau geografice, decât acolo unde aceste discipline interferează cu altele. Pe de altă parte, Matematica, Fizica sau Chimia nu oferă cunoștințe, ci instrumente cognitive, legi sau formule care permit inferarea unor cunoștințe în condiții specifice. Întâlnim și discipline mixte, cum este Astronomia, care are atât o parte descriptivă, unde se transmit elevilor cunoștințe privind anumite corpuri cerești, dar și o parte teoretic-explicativă dedicată unor ipoteze și propoziții universale cu un rol important ca premise majore, permițând predicții sau retrodicții.

Pe lângă expunerea principiilor și legilor universale, profesorul transmite elevilor și modalități prin care aceștia le pot folosi pentru a ajunge la cunoștințe, îndeosebi în cadrul unor aplicații practice. Rezolvând diferite probleme, elevii deprind diferite strategii cognitive. De exemplu, o problemă în care elevul știe durata deplasării unui mobil și viteza acestuia, poate obține distanța parcursă de mobil, aplicând legea mișcării rectilinii și uniforme. Legea în cauză nu reprezintă cunoaștere, chiar dacă o avem la dispoziție, încă nu știm nimic. Abia după ce o folosim în cadrul unor raționamente putem cunoaște diferite aspecte legate de deplasarea unui corp anume.

Având în vedere rolul specific al fiecărei discipline, nu putem susține importanța unora în dauna celorlalte. Nu putem spune că Fizica sau Chimia ar fi mai importante din perspectivă cognitivă față de Istorie, Geografie sau Literatură. Fiecare dintre acestea își găsește locul propriu în educarea elevilor, unele oferind cunoștințe, altele instrumente cognitive.

Probabil cea mai importantă sursă de opinii pentru oameni, în general, o reprezintă comunicarea. Instituțiile educaționale utilizează aproape exclusiv tehnici de comunicare pentru a influența opiniile tinerilor. Față de calea empirică sau cea rațională, comunicarea, în calitate de sursă a opiniilor, are o serie de caracteristici proprii. Prin comunicare se transmit opinii deja adoptate de către alți subiecți. Elevilor le sunt înfățișate propoziții care sunt considerate adevărate, adică sunt deja acceptate ca urmare a unor opinii, iar deseori sunt prezentate drept certitudini. Chiar dacă experiența și raționamentul sunt surse pentru opinii noi, în cadrul procesului educațional acestea sunt utilizate îndeosebi comunicațional; rareori, profesorul dezvoltă un experiment sau efectuează calcule în fața elevilor pentru a selecta opinii cu totul noi, ci

folosește aceste mijloace doar pentru a argumenta în favoarea unor teze deja formulate în cadrul unei discipline, chiar cu mult timp în urmă.

Comunicarea reprezintă singura cale prin care se poate minți, prin care se poate susține ca fiind adevărat, ceva fals sau eronat. Emitentul ar putea adopta o teză în care nu crede și să o sprijine prin argumente în mesajele sale, tocmai datorită libertății doxastice. Deoarece o persoană poate adopta orice opinie, indiferent de circumstanțe, nimic nu-l poate opri să exprime o altă opinie decât cea proprie. În urma unei observații sau a unui experiment, subiectul poate ajunge la un rezultat pe care să îl respingă. De aici nu se poate trage concluzia că observația sau inferența respectivă l-a înșelat, ci este vorba de alegerea sau decizia proprie a subiectului.

Relativ la opiniile dobândite prin comunicare, apar două probleme, mai întâi, elevii trebuie să înțeleagă mesajul transmis de către profesor, pentru a discerne conținutul opiniilor, iar apoi, elevii trebuie să aibă abilitatea de a recunoaște opiniile corecte, altfel, urmând fără discernământ mesajele pe care le recepționează, vor cădea în eroare. Prima problemă este aceea a interpretării mesajelor, a recuperării înțelesului acestora, iar a doua constă în justificarea opiniilor.

Interpretarea este operația inversă față de exprimare. În cazul exprimării, un anumit înțeles este surprins prin diferite expresii care pot fi atât lingvistice cât și non-lingvistice. Înțelesul și expresia sa sunt independente între ele, dacă un fapt are loc, nu este necesar să aibă loc expresia acelui fapt și invers, dacă o expresie se produce, nu înseamnă că are loc automat faptul exprimat. În schimb, relația dintre expresie și fapt este următoarea: dacă faptul exprimat (înțelesul) are loc, atunci expresia este adevărată și reciproc. De pildă, faptul că România se învecinează cu Moldova poate fi exprimat prin „România și Moldova au frontieră comună”. Constatăm că, în cazul în care faptul se petrece, expresia este adevărată. Ținând seama că expresia unui fapt trebuie să aibă valori de adevăr, nu poate fi decât o propoziție, adică propozițiile au ca înțeles fapte, prin intermediul unei propoziții presupunem că are loc un anumit fapt.

Deoarece legătura dintre o propoziție și înțelesul său nu este naturală, limbajul nu are o funcția magică, nu este suficient să rostim o propoziție pentru ca faptul exprimat să aibă loc, înseamnă că avem de-a face cu o relație intențională. Cu alte cuvinte, relația dintre o expresie și înțelesul său este intențională și convențională, adică este comunicațională. Înțelesul este strict legat de fenomenele comunicaționale.

Pornind de la aceea că înțelesul unei expresii este intențional, ajungem la principiul libertății de exprimare: o expresie poate fi utilizată pentru orice înțeles și un înțeles poate fi surprins prin orice expresie. Acest principiu generează omonimia și sinonimia expresiilor, adică existența unor expresii care sunt folosite cu mai multe înțelesuri sau a unui înțeles căruia îi corespund mai multe expresii. Pentru ca înțelegerea să fie posibilă, sunt folosite convenții prin care expresiile sunt legate de înțelesul lor convențional, dând naștere comunităților semiotice alcătuite din cei care împărtășesc aceleași convenții privind exprimarea. Cu toate acestea, nimic nu oprește folosirea unei expresii pentru alte înțelesuri decât cele convenționale, așa încât, o expresie poate fi utilizată cu diferite înțelesuri conversaționale.

Vedem astfel că, în fața interpretului se ridică dificultăți legate de aceea că nu există o legătură fixă între expresie și înțeles. Pe de altă parte, cel puțin parțial, orice înțeles este subiectiv, așa încât, interpretul nu poate recupera în întregime înțelesul intenționat de către emitent, ci atribuie expresiilor propriul său înțeles.

Prin interpretare, unei expresii îi este asociat un anume înțeles. Expresia trebuie să fie produsă, să aibă loc pentru a fi supusă interpretării, de aceea, expresia este, la rândul ei, un fapt. Prin urmare, în urma interpretării sunt puse în corespondență două fapte. Dacă avem în vedere cele de mai sus, faptele relaționate prin interpretare sunt independente între ele. Deosebim două modalități de a raporta faptele unele la altele, prin interpretare relaționăm două fapte independente, iar prin explicare două fapte care depind unul de celălalt. De aceea, dacă suntem în situația de a pune în relație două fapte, mai întâi vom presupune dacă ele depind unul de altul sau nu. În primul caz, acestea se supun explicației, în al doilea, se supun interpretării.

Am văzut că, prin interpretare, asociem unei propoziții un fapt, astfel încât, pentru ca propoziția să fie adevărată, faptul sau înțelesul asociat trebuie să aibă loc. Cu alte cuvinte, prin interpretare stabilim care sunt condițiile de adevăr ale unei propoziții, în ce condiții o propoziție este adevărată. Dacă ajungem la condiții de adevăr relevante interpretând expresiile din cadrul propoziției în mod convențional, atunci interpretarea se numește literală. Dacă nu obținem condiții de adevăr acceptabile urmând convențiile, atunci, cel puțin unele expresii trebuie interpretate prin înțelesuri conversaționale, aflându-ne în cazul unei interpretări alegorice. De asemenea, nu putem stabili condițiile de adevăr ale unei propoziții dacă nu avem în vedere structura logică a acesteia. Nu putem avea pretenția unei

interpretări adecvate a unui text sau discurs dacă nu îl supunem mai întâi analizei logice. Una dintre erorile des întâlnite în ce privește interpretarea este de a considera că, pentru ca un discurs să fie adevărat, ar trebui ca toate propozițiile sale să fie adevărate, discursul fiind interpretat pornind de la o asemenea ipoteză. De fapt, conform structurii sale logice, s-ar putea să fie necesar ca unele propoziții ale discursului să fie false pentru ca discursul în ansamblu să fie adevărat.

În sistemul educațional din România, elevii nu au la dispoziție nici o disciplină care să îi îndrume cu privire la interpretarea sau înțelegerea mesajelor. Vedem doar îngrijorarea mimată a celor care se ocupă de educație că elevii citesc sau audiază un discurs fără să îl înțeleagă (analfabetism funcțional) [14, pag.28]. Desigur, având în vedere că nimeni nu îi învață cum să interpreteze și să înțeleagă, o asemenea situație nu trebuie să mire pe nimeni, este doar consecința modului în care este conceput și se desfășoară procesul educativ în țara noastră [5, p. 11].

Problema interpretării este abordată sporadic și nesistematic în cadrul unor discipline, cum sunt Limba și literatura română sau Filosofia. Problema justificării sau întemeierii opiniilor este prezentă în cadrul disciplinei Filosofie. Acolo există un subcapitol intitulat Problema întemeierii cunoașterii. Cu toate acestea, problema întemeierii este tratată parțial, oprindu-se doar la cunoaștere și nu la opinie în general. Pe de altă parte, cu privire la cunoaștere se adoptă modelul clasic, potrivit căruia, o condiție necesară pentru a cunoaște este întemeierea, așa încât, nu poate exista cunoaștere neîntemeiată. În acest caz, este fără sens să ne punem problema întemeierii cunoașterii, odată ce este deja întemeiată. De aceea, chestiunea întemeierii sau justificării trebuie legată de opinii. Mai mult, întemeierea nu este discutată relativ la opiniile formate prin comunicare, deși în cadrul instituțiilor educaționale, comunicarea este principalul vehicul al dobândirii opiniilor.

De bună seamă, sursa principală privind formarea opiniilor, prin comunicare, în rândul elevilor incluși într-un sistem educațional, este profesorul. Ne oprim în final la problema dacă elevul este îndreptățit sau justificat să își însușească opiniile transmise de către profesor. Relația profesor – elev este o relație comunicațională publică, adică o relație stabilită prin acte de comunicare publică. Cu alte cuvinte, o asemenea relație nu apare în mod spontan sau natural, ci este consecința unor acte de comunicare. Totodată, se manifestă prin acte de comunicare, în cadrul ei, profesorul și elevul transmit mesaje specifice. În afara acestor acte de comunicare, cele două

persoane se pot afla în orice altă relație, dar nu în aceea de profesor – elev.

Dacă analizăm mesajele transmise de către profesor și cele transmise de elev, constatăm că acestea nu coincid, de aceea, avem de-a face cu o relație nesimetrică, ierarhică, în cadrul căreia, profesorul este îndreptățit să transmită anumite dispoziții elevului, în limitele sale de competență. [11, p.36]. În acest fel, relația profesor – elev este organizațională, poate avea loc doar în cadrul unei organizații fiind supusă unor constrângeri. Profesorul trebuie să aibă la îndemână mijloace de constrângere și chiar de reprimare, puse la dispoziție de organizația respectivă, altfel nu își poate îndeplini funcția. De pildă, profesorul poate sancționa elevul prin intermediul notelor, dar, de-a lungul vremii, au funcționat și alte tipuri de sancțiuni. De aceea, nu poate exista parteneriat între profesor și elev sau student. Aceștia pot fi parteneri numai în afara relației respective.

În cadrul relației profesor – elev, profesorul nu poate face altceva decât să susțină un discurs pe o anumită temă, fie propriu, fie să indice spre unul deja existent. Ce anume va face elevul cu discursul, scapă profesorului [6, p.11]. Ideal ar fi ca elevul să acorde atenție discursului, să încerce să îl înțeleagă, inclusiv cu sprijinul profesorului, și să își însușească tezele din cadrul acestuia, formându-și noi opinii. Acestea pot fi corecte sau eronate. Scopul elevului ar trebui să fie evitarea opiniilor eronate deoarece acestea sunt sursă de emoții eronate și insucces. Pentru a ocoli eroarea, elevul ar trebui să adopte numai opinii justificate. De cele mai multe ori, elevii nu au expertiza necesară pentru a analiza un discurs, mai ales că, așa cum am văzut, sistemul educațional românesc nici nu își pune problema să îi instruiască în acest sens. De aceea, singurele opțiuni a elevului sunt dacă să aibă încredere sau nu în profesor. Cu alte cuvinte, elevul se confruntă cu problema dacă este suficient ca sursa unei opinii să fie un profesor pentru ca aceasta să fie justificată?

Unii încearcă să susțină că simpla calitate de profesor este suficientă pentru justificare, formulând ipoteza că ar exista autorități epistemice. Aceștia consideră că, așa cum există autorități deontice, trebuie să existe și autorități epistemice, respectiv, așa cum unii membri ai organizațiilor emit dispoziții cu succes, există membri care emit opinii cu succes, spre deosebire de alții care nu au o asemenea calitate. În fapt, nu pot exista autorități epistemice, nu există diferențe, din punct de vedere al autorității în ce privește credibilitatea. Aici se confundă autoritatea și expertiza. Într-adevăr, pot exista experți într-un anumit domeniu, care au mai multe cunoștințe sau dispun de mai multe instrumente de cunoaștere decât alții,



dar expertiza nu are legătură cu autoritatea. De pildă, un medic ar putea ști mai puține lucruri decât o asistentă cu privire la aplicarea unui tratament, în ciuda faptului că are o autoritate mai mare.

La rândul său, profesorul, degeaba ar uza de autoritatea sa pentru a-i determina pe elevi să învețe ceva, deoarece nu ar avea succes; elevii sunt liberi să accepte sau să respingă ceea ce le transmite profesorul, indiferent de sancțiunile care stau la îndemâna acestuia [8, p.3]. Mai mult, profesorul nu are mijloace pentru a stabili dacă un elev și-a însușit un anumit conținut. Elevul ar putea răspunde la teste reproducând un text fără a-l înțelege corespunzător sau ar putea exploata diferite circumstanțe pentru a crea o anumită impresie profesorului.

Astfel, elevul nu poate apela la criteriul autorității pentru a-și justifica opiniile dobândite de la un profesor, ci ar trebui să stabilească dacă profesorul are expertiza necesară și dacă profesorul, prin discursul său, nu caută să îl inducă în eroare, ori dacă, neintenționat, profesorul însuși se află în eroare. Aceste criterii nu stau la îndemâna elevului. El nu are cum să verifice competența profesorului într-o anumită chestiune decât confruntând opinii între ele, dar acelea trebuie, la rândul lor, justificate. De pildă, un elev ar putea să nu dea crezare unui profesor pe baza unor lecturi proprii. Numai că, legat de acele lecturi, apare din nou problema justificării. De asemenea, elevul nu are mijloace să verifice dacă profesorul este onest. De aceea, cele mai multe credințe dobândite în școală rămân nejustificate.

Există, totuși, unele situații în care elevii pot să justifice opiniile propuse de profesor, atunci când acestea privesc tautologii. Spre deosebire de propozițiile factuale, valoarea de adevăr a tautologiilor poate fi calculată, iar calculul poate fi refăcut de către elevi, în măsura în care au abilitățile necesare. De pildă, s-ar putea ca elevii să-l corecteze pe bună dreptate pe profesorul de matematică dacă acesta a aplicat eronat o formulă.

De aici, însă, nu putem generaliza, considerând că elevii sau studenții sunt în măsură să evalueze prestația profesorilor lor. Impunerea evaluării din partea studenților sau elevilor drept criteriu de performanță asupra profesorilor nu are alt scop decât exercitarea unor presiuni suplimentare asupra acestora. Dacă analizăm situații similare din alte sisteme de învățământ sau din alte perioade istorice, constatăm că tentativele de a utiliza evaluările elevilor împotriva profesorilor nu au avut efecte benefice asupra sistemelor educative respective; putem anticipa că și de această dată o asemenea măsură se va dovedi la fel de dăunătoare pentru sistemul educativ din România.

## Referințe bibliografice:

1. Arslan Hasan, „Fundamental Concepts of Education”, *An Introduction to Education*, Arslan Hasan, (ed.), Cambridge Scholars Publ., Cambridge, 2018, p. 1.
2. Bruner Jerome S., *The Relevance of Education*, Norton, New York, 1973.
3. Chaterjee Tilak, „Empowering Students for Employability”, *Quality Education*, George D., Arasu J. G. A., Agrawal P., Gupta M. K., (eds.). P H Publ. Co., New Delhi, 2008, p. 53.
4. Daniel L. Schwartz, Taylor Martin, Nailah Nasir, „Designs for Knowledge Evolution: Towards a Perspective Theory for Integrating First and Second-Hand Knowledge”, *Cognition, Education and Communication Technology*, Gardenfors P., Johansson P., (eds.), Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2005, p. 21.
5. Darling-Hammonid Linda, *The Flat World and Education*, Teachers College Press, New York, 2010.
6. Dragoescu Alina Andreea, „Theories in Language Learning and Teaching”, *An Introduction to Education*, Arslan Hasan, (ed.), Cambridge Scholars Publ., Cambridge, 2018, p. 11.
7. George Davis, „Motivation – Key to Quality Enhancement”, *Quality Education*, George D., Arasu J. G. A., Agrawal P., Gupta M. K., (eds.). P H Publ. Co., New Delhi, 2008 p. 1
8. Holt John, *Instead of Education*, Sentient Publ., Boulder, 2004.
9. Icbay Mehmet Ali, „Sociology of Education: Theoretical Context and Current Issues”, *An Introduction to Education*, Arslan Hasan, (ed.), Cambridge Scholars Publ., Cambridge, 2018, p. 23.
10. Johansson Petter, Gardenfors Petter, „Introduction to Cognition, Education and Communication Technology”, *Cognition, Education and Communication Technology*, Gardenfors P., Johansson P., (eds.), Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2005, p. 1.
11. Pathak Neelanjana, „Teachers as Catalysts: Redefining Roles and Responsibilities”, *Quality Education*, George D., Arasu J. G. A., Agrawal P., Gupta M. K., (eds.). P H Publ. Co., New Delhi, 2008, p. 34
12. Russell Bertrand, *On Education*, George Allan & Unwin, London, 1923.
13. Smolicz Jerzy, „Reconciliation and Multiculturalism: Towards Human Rights”, *Education and Society*, Zajda J., (ed.), James Nicholas Publ., Melbourne, 2007, p. 1.
14. Thomas Gregory P., McRobbie Cambell J., „Changing Teachers and Students Classroom Practices”, *Education and Society*, Zajda J., (ed.), James Nicholas Publ., Melbourne, 2007, p. 167.

# SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN FINLANDA: impact asupra dezvoltării durabile a societății

Simion ROȘCA<sup>8</sup>  
Dasman EL-FANEL<sup>9</sup>

**Rezumat:** *Sistemul de învățământ din Finlanda a rămas relativ imun față de infrastructura globală a acestui domeniu la unele mecanisme de piață capitaliste, producând modele educaționale bazate pe competiția între elevi, școli și țări, cu testul nesfârșit al nenumăratelor și acuzația obsesivă a profesorilor de performanța slabă a elevilor. În majoritatea statelor naționale, unde guvernele sunt ghidate de rețeta economică neoliberală. Politică educațională finlandeză, majoritatea ipotezelor și paradigmatelor sale, le contrazic pe cele ale sistemelor de scriere ale acelor țări, care sunt strâns legate cu celelalte politici sociale urmate de acea țară și oferă o bază pentru implementarea dezirabilă și benefică a aspectelor pozitive ale limbii finlandeze. experiența altor țări pentru a-și îmbunătăți sistemele educaționale. Este important, totuși, să se creeze o armonie satisfăcătoare între două probleme care tratează multe cazuri dihotomice, ascunzând totodată proliferarea practicilor educaționale adoptate de statul nordic în alte situații naționale.*

*Succesul modelului finlandez n-a „căzut din cerul albastru ca fulgerul într-o zi însorită”, ci a fost încorporat într-un proiect larg și participant de țări. Soluțiile pe termen scurt ce caracterizează funcționarea fazei capitaliste actuale, cu dorința lor innăscută și obsesivă pentru concurență, nu produc consistența necesară pentru a pune bazele dezvoltării unui sistem corect și eficient. Prin urmare, succesul sistemului de învățământ finlandez provine dintr-un grup de factori sociali, culturali, politici, economici și morali care au modelat aceeași societate în ultimii șaptezeci de ani și dintr-un proiect conștient și deliberat al aceluiași corp social, în aceeași perioadă, pentru a crea o fundație pentru construirea unei națiuni moderne, prospere, corecte și drepte. Puterea consensului național în jurul acestei sarcini s-a reflectat, printre altele, în regularitatea și consolidarea sistemului său de învățământ public gratuit de la începutul anilor 1970, indiferent de profilul ideologic al partidelor politice.*

<sup>8</sup> Simion ROȘCA, doctor în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Poliție „Ștefan cel Mare”, simionrosca@gmail.com

<sup>9</sup> Dasman EL-FANEL, cercetător științific stagiar, Ministerul Educației din Israel

**Cuvinte cheie:** educație, sistem de învățământ, profesor, formare profesională, reforma învățământului, Finlanda

## THE EDUCATION SYSTEM IN FINLAND: IMPACT ON THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF SOCIETY

**Summary:** *The education system in Finland has remained relatively immune to the global infrastructure of this field to some capitalist market mechanisms, producing educational models based on competition between students, schools and countries, with the endless test of the countless and the obsessive accusation of teachers for the poor performance of the students. In most nation states, where governments are guided by the neoliberal economic recipe. Finnish educational policy, most of its assumptions and paradigms, contradict those of those countries' writing systems, which are closely related to the other social policies followed by that country and provide a basis for the desirable and beneficial implementation of the positive aspects of the Finnish language. the experience of other countries to improve their educational systems. It is important, however, to create a satisfactory harmony between two issues that deal with many dichotomous cases, while also concealing the proliferation of educational practices adopted by the Nordic state in other national situations.*

*The success of the Finnish model did not „fall out of the blue sky like lightning on a sunny day”, but was embedded in a broad and participatory project of countries. The short-term solutions that characterize the functioning of the current capitalist phase, with their innate and obsessive desire for competition, do not produce the necessary consistency to lay the foundations for the development of a fair and efficient system. Therefore, the success of the Finnish education system comes from a group of social, cultural, political, economic and moral factors that have shaped the same society over the past seventy years and from a conscious and deliberate project of the same social body during the same period , to create a foundation for building a modern, prosperous, fair and just nation. The strength of the national consensus around this task was reflected, among other things, in the regularity and consolidation of its system of free public education since the early 1970s, regardless of the ideological profile of the political parties.*

**Keywords:** education, education system, teacher, vocational training, education reform, Finland.

## Introducere

Finlanda este una dintre cele cinci țări, situată în nordul Europei. Finlanda are două limbi oficiale: finlandeza și suedeza. Timp de aproape 700 de ani, Finlanda a fost parte integrantă a Suediei. În secolul al XIX-lea, armata rusă a cucerit Finlanda, anexând-o în 1809. Primul Război Mondial, Revoluția din octombrie 1917 din Rusia, au determinat Parlamentul finlandez să declare independența Finlandei. La moment, Finlanda se află în fruntea indicelui de dezvoltare umană al Națiunilor Unite - ca țară care permite rezidenților săi o calitate înaltă a vieții - conform diferiților indici precum mortalitatea infantilă scăzută, longevitatea, serviciile dezvoltate de educație și sănătate, bunăstarea personală, libertatea individuală și un nivel de trai adecvat. Finlanda se caracterizează printr-un nivel ridicat de justiție socială, prin politici economice și de bunăstare care garantează niveluri scăzute de sărăcie și reduc decalajele sociale, printr-o politică civilă care promovează valorile egalității de gen, oportunități sociale, libertate personală, transparență administrativă și încredere. Sistemul de învățământ finlandez este caracterizat de un sistem axiologic unic, care oferă: încredere, egalitate și calitate.

Pe parcursul a trei decenii, Finlanda a progresat de la mediocritate la performanță educațională ridicată, iar acum este un model de excelență educațională. Finlanda este, de asemenea, excepțională, deoarece a reușit să construiască un sistem de învățământ în care elevii sunt bine educați, iar educația sa corectă manifestă doar o variație foarte mică în performanța elevilor din școlile din diferite părți ale țării. Experiența Finlandei trebuie asimilată, deoarece performanțele educaționale au fost atinse fără investiții extraordinare de resurse financiare și cu mai puțin efort decât au investit alte țări în reforme. Finlanda arată că este posibil să se construiască un sistem educațional care să funcționeze bine, cu soluții care nu se bazează pe politici educaționale orientate spre piață.

Unul dintre rezultatele acestui succes este că Finlanda poate oferi soluții alternative la problemele educaționale cronice din Statele Unite, Canada și Marea Britanie, cum ar fi: rate mari de abandon școlar, uzura timpurie a profesorilor și eșecul educației speciale. Finlanda, de asemenea, poate oferi soluții la cerințele definite de schimbare care apar în alte țări, cum ar fi: cum să-i intereseze pe studenți în învățare, cum să atragă tineri talentați către predare și cum să formuleze o politică holistică a sectorului public. Abordarea finlandeză pentru reducerea abandonului școlar timpuriu, creș-

terea profesionalismului profesorilor, responsabilitatea prudentă și aprecierea elevilor și îmbunătățirea învățării la matematică, știință și alfabetizare poate servi drept inspirație pentru alte sisteme școlare care caută o cale către succes. Performanța internațională a Finlandei este ridicată în comerț, tehnologie, dezvoltare durabilă, bună guvernare și creștere. Sistemul de învățământ are o relație strânsă cu alte sectoare ale societății. În administrația publică care include și alte sectoare, precum: sănătatea și ocuparea forței de muncă, toată lumea pare să aibă un rol în dezvoltarea educațională și schimbările educaționale pe termen lung. Acest lucru este valabil și pentru egalitatea veniturilor, precum și pentru mobilitatea socială și încrederea în societatea finlandeză.

### **Istoria politicii educaționale a Finlandei**

Din numeroasele articole despre istoria sistemului de învățământ finlandez, am ales teoria postbelică, în care sunt reflectate schimbările, transformările politice din Finlanda. Partidul Comunist a revenit în centrul scenei primelor alegeri postbelice în 1944, subliniind educația ca una dintre principalele modalități de construire a unei societăți socialiste în țară (Berry, J. & Sahlberg 2006). La alegerile din 1948 situația era deja diferită, aproape toate partidele aveau paritate egală: Partidul Social Democrat (a câștigat 50 de locuri în Parlamentul Național Finlandez), Partidul Centrul Agrar (49 de locuri) și Partidul Comunist (49 de locuri). Acesta este punctul de restaurare a Finlandei. Consimțământul politic a creat condiții obligatorii pentru reforme, indicând reînnoirea sistemului de învățământ finlandez.

În anii 1950, partidul conservator și-a crescut susținătorii de două ori și a devenit o forță politică care trebuie luată în considerare în negocierile parlamentare. Comitetele de educație politică au jucat un rol deosebit de important în a pune bazele unui sistem școlar cuprinzător pentru toți elevii finlandezi, iar viziunea a început să se realizeze spre 1970. Dintre toate comitetele, este deosebit de important să menționăm trei comitete care sunt orientate politic, dar au condus la o schimbare semnificativă în politica educațională finlandeză. Prima comisie este Comitetul pentru Curriculumul Școlii Primare, înființat de guvernul finlandez în 1945. Acesta a fost influențat de secretarul său, profesorul Matti Koskainen (1908-2001), autorul unei cărți revoluționare despre didactica școlii elementare, publicată mai devreme. Datorită contribuției sale, percepțiile asupra curriculum-ului s-au schimbat, iar Finlanda a pus accent pe programa de descriere a obiec-

tivelor educaționale, proceselor educaționale și evaluărilor: nu mai este ceea ce se învață, ci cum să învețe și pentru ce. Aceste reforme au fost primele care au modernizat curriculum-ul finlandez în termeni internaționali și încă se răsfrâng în discursul contemporan asupra curriculum-ului.

Acest comitet are mai multe motive pentru rolul său central în istoria educației finlandeze. Primii săi membri au acordat o atenție deosebită formulării de noi obiective educaționale. Făcând acest lucru, s-au abătut de la tradiția germană a educației finlandeze. Comitetul a conceput ideea că școala ar trebui să depună eforturi pentru a-i educa pe tineri pentru a se realiza ca indivizi holistici (intrinsec) motivați pentru învățare ulterioară. Conținutul învățământului care va duce la realizarea acestui scop general a fost împărțit în cinci arii matematice transversale, utilizate ulterior, în 1970, după modelul Comitetului Curriculum Școlar Comprehensiv (FLO-OD, A.2015). Al doilea motiv pentru sporirea importanței programului de învățământ primar din 1945 în istoria educației finlandeze a fost - reforma curriculară, bazată pe studii empirice efectuate în 300 de școli și a cuprins o mie de profesori. Pe parcurs, cercetarea a devenit parte integrantă a politicii educaționale. Al treilea motiv, din cauza celor două anterioare, este că munca comitetului a fost considerată de înaltă calitate. Memorandumul final al comitetului, publicat în 1952, excelează în formularea sistematică a scopurilor educaționale. Aceștia s-au concentrat pe o perspectivă largă care plasează copilul în centru, pe reprezentarea modernă, pe conținut educațional bogat și subliniind importanța coeziunii sociale ca destinație educațională preferată.

În anul 1952, Finlanda găzduiește Jocurile Olimpice de vară de la Helsinki, încoronarea Finlandei Armi Kuusela în prima competiție Miss Univers; plata unor compensații grele acordate de Finlanda către Uniunea Sovietică, dar cel mai important dintre toate, din perspectivă istorică, este programa pentru școlile primare din Finlanda. Programul a îndeplinit standardele internaționale și a deschis calea pentru succesul educațional aproximativ o jumătate de secol mai târziu. Al doilea comitet important a fost Comitetul pentru Sistemul Educațional, care și-a început activitatea în 1946, iar scopul său a fost să stabilească proceduri de învățământ obligatoriu și un cadru de principii directe pentru conectarea diferitelor părți ale sistemului de învățământ. Comitetul era unul politic și includea reprezentanți ai tuturor partidelor politice de conducere ale vremii. Yrjo Ruutu, șeful Consiliului Național, era un aliat al Partidului Comunist. La

mai puțin de doi ani de la începutul activității sale, Comitetul a sugerat că infrastructura sistemului de învățământ finlandez să fie un învățământ obligatoriu de opt ani care să fie împărtășit de toți copiii, indiferent de situația lor socio-economică. Comisia a recomandat ca acest sistem școlar să evite deschiderea drumului pentru elevii mai talentați în domeniul „academic” și pentru cei care preferă să studieze meserii „profesionale”, așa cum era obișnuit în sistemul de învățământ de până atunci (FLOOD, A.2015). Comitetul a menținut principiul că numai elevilor care au învățat limbi străine în timpul școlii elementare li se va permite să continue școala secundară superioară sau gimnaziul, care era de fapt singura cale către învățământul superior. Deși ideea unei școli cuprinzătoare a fost clar formulată, ea n-a fost efectiv implementată din cauza criticilor dure din partea universităților și a Uniunii Profesorilor de Liceu. Importanța comisiei a fost în discuția care a apărut în societatea finlandeză despre justiția socială și egalitatea de șanse educaționale - principii care aveau să fie implementate două decenii mai târziu și să devină convingerile fundamentale de necontestat ale politicii educaționale finlandeze.

În anii ‘50, Finlanda s-a confruntat cu o creștere semnificativă a populației, în principal din cauza ratei ridicate a natalității. Iar dezvoltarea diferitelor sectoare de învățământ și creșterea numărului de școli au continuat în anii ‘50. Noile legi au stipulat că învățământul obligatoriu ar trebui să includă șase ani de școală elementară și doi ani într-o școală civilă pentru elevii care nu doresc să urmeze o școală secundară. Noul curriculum, lansat în 1952, a schimbat treptat viața și munca în școli. Învățământul profesional a devenit parte a sistemului de învățământ. Visul Finlandei privind o educație echitabilă rămâne adevărat, dar în practică existau clădiri școlare paralele. Învățământul profesional a devenit parte a sistemului de învățământ. Ulterior, un al treilea comitet semnificativ a fost înființat în 1956 - Comitetul de Program școlar - pentru a consolida sistemul de învățământ finlandez și pentru a reglementa schimbările în subsistemele educaționale. Înființarea Comisiei sub conducerea lui Reino Henrik Oittinen, Director General al Consiliului Național pentru Educație și Social Democrat, a fost un alt pas către realizarea marelui vis al educației finlandeze. Comisia și-a bazat activitatea pe o analiză fără precedent a politicii internaționale în domeniul educației (Volijorvi J. 2004). Perspectiva Comisiei conform căreia țările nordice au un numitor comun larg atunci când este vorba de politica lor educațională a fost deosebit de importantă la acea vreme. Creșterea



egalității în ceea ce privește șansele educaționale - un principiu care era o prioritate de vârf în Anglia și Statele Unite la acea vreme - a fost o temă majoră în gândirea strategică a Comisiei, care, după cum s-ar putea vedea mai târziu, este unul dintre elementele fondatoare ale programului finlandez a sistemului educational. Între 1956 și 1959, comitetul format dintr-o bază politică diversă a organizat aproximativ 200 de ședințe și audieri. În această perioadă, instabilitatea a fost deosebit de pronunțată ca recesiune economică globală; conflicte politice severe – atât interne, cât și cu Uniunea Sovietică; și lansarea Sputnikului, care și-a pus în curând amprenta asupra reformelor educaționale din întreaga lume. Cu toate acestea, comitetul a continuat să-și facă munca, iar munca sa a stat la baza valorilor fundamentale ale reformelor educaționale din Finlanda.

Comitetul pentru programul școlar și-a emis recomandările în vara anului 1959. Comitetul a propus ca de acum înainte, învățământul obligatoriu în Finlanda să se bazeze pe o școală urbană cuprinzătoare de nouă ani, activitatea căreia ar fi întemeiată pe principiile sale:

✓Primii patru ani vor fi uniformi pentru toți elevii; Clasele 5-6 va fi o școală gimnazială, iar elevii care învață acolo vor putea alege dacă să se concentreze pe limbi practice sau străine;

✓ Clasele 7-9 vor avea trei piste: profesională și practică; pista „medie” cu o limbă străină și pista avansată cu două limbi străine.

✓Reducerea școlilor private - Comitetul n-a reușit să ajungă la un consens politic asupra structurii școlii generale, și au apărut dezacorduri dificile chiar și în cadrul comisiei cu privire la principiile principale ale politicii. S-a convenit că sistemul propus va consolida treptat liceele private și școlile publice civice într-o nouă structură urbană, reducând rolul școlilor private.

✓Educație pentru toți. Munca acestui comitet a stârnit o discuție aprofundată și semnificativă a valorilor de bază ale educației în societatea finlandeză. Întrebarea cheie a fost dacă este posibil să se asigure că toți copiii au dobândit educație și au atins obiective de învățare similare. Răspunsurile la această întrebare n-au fost uniforme, nici măcar în rândul familiilor finlandeze. Profesorii din școlile elementare credeau că toți elevii pot învăța la fel de bine; Universitățile au pus în general la îndoială această afirmație; Și politicienii erau împărțiți. Având în vedere nevoia Finlandei la acea vreme de a avansa din punct de vedere politic și economic pe arena internațională, ea n-a avut de ales decât să accepte argumentul că orici-

ne - dacă i se acordă oportunități și sprijin adecvat - ar putea învăța limbi străine și ar putea atinge niveluri superioare de educație. Pentru mulți politicieni de atunci, era greu de crezut că structura educațională existentă, care a păstrat și chiar a creat inegalitatea în societatea finlandeză, nu va fi capabilă să garanteze că Finlanda își va atinge obiectivul pe termen lung și va deveni o societate a cunoașterii. Până la începutul anilor '70, un sistem care împărțea studenții cu vârsta de 11 sau 12 ani într-una dintre cele două piste separate. Odată ce studentul s-a hotărât asupra unei piste, n-a putut de fapt să treacă pe cealaltă (Volijorvi J.2004).

Propunerea inițială a Comitetului pentru Programul Școlar din 1959 a fost extinsă de Consiliul Național de Învățământ General la începutul anilor '60, iar la 22 noiembrie 1963 a ajuns în parlament. Dar n-a existat un consens. A apărut o dezbatere în rândul celor care se așteaptă ca Finlanda să aibă un viitor sumbru dacă noile idei privind o școală publică uniformă sunt adoptate: o scădere constantă a volumului de cunoștințe, o risipă a talentelor naționale existente și o întârziere în urma națiunii finlandeze în domeniul economic internațional. La votul final, propunerea pentru un nou sistem de învățământ în Finlanda a fost aprobată cu o majoritate de 123 față de 63.

N-ar fi corect să pretindem că nașterea noului sistem școlar cuprinzător, „Prosculo”, apreciat ca o fundație structurală pentru faima educațională a Finlandei de astăzi, este produsul muncii doar al politicienilor și autorităților locale. Mulți alții, inclusiv educatori și savanți, au contribuit la procesul de definire a noului sistem școlar al Finlandei. Un rol deosebit de important jucat de unele dintre organizațiile sociale din Finlanda. O analiză mai aprofundată a impactului multor dintre aceste grupuri asupra reformei educaționale, cel mai interesant exemplu de implicare civică în dezvoltarea politicii educaționale, este Organizația profesorilor din Finlanda (FPSTA) și rolul acesteia în reformă. La mijlocul anilor 1950, organizația a publicat propriul program de dezvoltare educațională, însoțit de o propunere detaliată și convingătoare pentru un sistem școlar cuprinzător unificat. Ceea ce era neobișnuit la această propunere a fost progresul și faptul că era orientat spre viitor. Acest tip de organizație sindicală a profesorilor, nu se ocupă de condițiile salariale, ci de educație și de semnificația acesteia. Propunerea a fost susținută de FPSTA, care a reprezentat aproape 90 la sută din profesorii din școlile primare din Finlanda. Finalizarea propunerii a durat cinci ani și, cel mai important, a declanșat o dezbatere națională care s-a con-

centrat pe necesitatea de a crește egalitatea și justiția socială în societatea finlandeză printr-un sistem de educație mai echitabil. Importanța publicării programului FPSTA este pentru că este un semn al pregătirii școlilor și profesorilor pentru o schimbare radicală, o schimbare pe care literatura academică o predă și nu poate fi realizată fără recrutarea părților interesate.

În anii 1955 - 1956, aproximativ 34.000 de elevi au fost înscriși la școlile secundare superioare din Finlanda. Cinci ani mai târziu, numărul de înscrieri a crescut la 215.000 și a continuat să crească, ajungând la 270.000 de studenți în 1965 și la 324.000 în 1970 (Sahlberg, P, 2015). Părinții au cerut să îmbunătățească și să extindă educația de bază, în speranța că vor putea asigura copiilor lor o viață mai bună, iar vechiul sistem de învățământ din Finlanda aproape că s-a prăbușit. Această presiune socială a adus o nouă temă în discuția despre politica educațională: potențialul de creștere al individului. Cercetătorii au susținut apoi că abilitățile și inteligența individului s-au ridicat întotdeauna la nivelul cerut de societate și că sistemele de educație reflectă doar limitările sau nevoile societății.

### **Noua eră**

Dorința de schimbare și dorința de a sublinia educația ca sursă de schimbare și succesul statului a dus la îmbunătățirea continuă a sistemului de învățământ. Într-adevăr, în a doua jumătate a anilor '60 au fost lansate o nouă legislație (1966) și un curriculum național (1970). Politica socială dominantă a vremii a consolidat valorile egalității și justiției sociale pe toate căile societății finlandeze. Cheltuielile economice care au mers cu idealul statului bunăstării au fost înțelese ca o investiție menită să crească productivitatea, și nu ca un preț social necesar pe care îl percepe societatea industrială. Lansarea noului sistem școlar cuprinzător a fost planificată pentru 1972.

Conform planului, un val de reforme urma să înceapă în zonele de nord ale Finlandei și să ajungă în zonele urbane de sud până în 1978. O premisă care a caracterizat vechea structură era că nimeni nu putea învăța nimic. Cu alte cuvinte, talentul în societate nu este împărțit în mod egal în sensul de a putea studia și dobândi o educație. Finlanda a fost influențată de Raportul Coleman, care afirmă că tendințele și trăsăturile de bază ale unui tânăr sunt determinate acasă și că școlarizarea n-are un impact real pentru a construi o societate mai justă, cu niveluri de studii superioare, a fost de maximă importanță ca noua școală generală, Prosculo, să abandoneze aceste credințe (KOZMA, R. B..2008).

Ideea principală a școlii generale a fost de a fuziona școlile gimnaziale cu școlile civice și elementare într-o școală urbană cuprinzătoare de nouă ani. Fuziunea a însemnat eliminarea inegalității elevilor după patru ani de învățământ primar. Toți elevii, indiferent de mediul lor familial, mediul socio-economic și interesele lor, vor fi înscriși în aceeași școală elementară de nouă ani condusă de autoritățile educaționale locale. A fost un pas revoluționar, deși, așa cum am menționat mai devreme, ideea a fost promovată și anterior. Nici criticile n-au întârziat, criticii noului program au susținut că așteptările educaționale identice n-ar trebui aplicate copiilor din medii sociale și intelectuale foarte diferite. Oponenții au afirmat că viitorul Finlandei ca națiune industrială dezvoltată este în pericol, deoarece noua metodă necesită scăderea nivelului educațional și adaptarea acestuia la studenții mai puțin talentați.

În ciuda vocilor opuse, implementarea a început în regiunile de nord ale țării, așa cum era planificat, în 1972. „Curriculum-ul național pentru școala generală” a dus la modificări de conținut, organizare și predare în tot statul. În timp ce structura școlară cuprinzătoare a fost similară pentru toți elevii, „Curriculum-ul Național” a oferit școlilor instrumente de predare adaptate pentru grupuri de abilități și tipuri diferite de cursanți. La limbi străine și la matematică, de exemplu, elevilor din clasele a șaptea până la a noua li se permitea să aleagă din trei grupe împărțite pe niveluri de învățământ: de bază, mediu și avansat (VIROLAINEN, M. STENSTORM, M.2014).

Curriculum-ul de bază se suprapune cu materialul predat anterior în școlile civice, iar curriculum-ul de nivel avansat se suprapune cu materialul predat în vechile școli gimnaziale academice. Logica din spatele acestei împărțiri a diferitelor niveluri a fost că, dacă învățarea limbilor străine devine obligatorie pentru toată lumea, acum ar fi nevoie de căi de învățare diferite pentru diferiți studenți. În 1979, ultima autoritate locală din Sud a trecut la un nou sistem cuprinzător. În 1985, grupurile au fost desființate în funcție de aptitudini la toate disciplinele. Din acel moment, toți studenții studiază conform unui curriculum uniform. Beneficiile reformei pot fi rezumate în trei aspecte unice ale sistemului de învățământ finlandez, care sunt părinții fondatori ai unui sistem educațional de invidiat în lume.

1. Convocarea unei game largi de elevi ale căror condiții de viață și aspirații sunt foarte diferite în acele școli și săli de clasă a necesitat o nouă abordare a predării-învățării. Principiul egalității de șanse prevede că tu-

turor elevilor li se oferă o șansă echitabilă de a reuși și de a se bucura de învățare. A fost clar de la început că predarea elevilor cu nevoi speciale ar putea reuși numai dacă dificultățile de învățare și alte deficiențe erau identificate destul de devreme și soluționate imediat. Educația specială a devenit în curând o parte integrantă a curriculum-ului școlar, iar autoritățile locale și școlile au angajat specialiști pregătiți pentru a sprijini elevii cu nevoi speciale.

2. Orientarea și consilierea în carieră au intrat în programa obligatorie în toate școlile. Aceeași presupunere a fost că, dacă toți elevii ar rămâne într-o școală până la sfârșitul învățământului obligatoriu, ar avea nevoie de consiliere sistematică cu privire la opțiunile disponibile după absolvirea școlii elementare. Consilierea în carieră este concepută pentru a minimiza riscul ca studenții să ia decizii nepotrivite cu privire la viitorul lor. Elevii puteau alege una dintre cele trei opțiuni: să continue să aprobe școala în general, să se înscrie la o școală profesională sau să-și găsească de lucru. Cele două divizii superioare (teoretică și profesională) au oferit câteva opțiuni interne. Consilierea în carieră a devenit în curând o piatră de temelie în clasele mijlocii și superioare, și a devenit un factor important în analiza notelor scăzute recurente și în abandonul școlar în Finlanda. Consilierea în carieră a construit o punte între educația formală și lumea muncii. Conform Programului general de consiliere în carieră, fiecare elev din școala generală petrece două săptămâni la locul de muncă ales.

3. Noua școală generală a cerut cadrelor didactice care au lucrat până acum în școli foarte diferite, în special școli gimnaziale și școli civice orientate spre locuri de muncă, să înceapă să lucreze într-o singură școală și cu elevi cu abilități diverse. Reforma școlară cuprinzătoare n-a vizat doar schimbarea organizațională, ci a oferit o nouă filosofie educațională pentru școlile finlandeze. Aceasta s-a bazat pe convingerea că elevii ar putea învăța dacă ar avea oportunitățile și sprijinul potrivit, ceea ce este important din punct de vedere educațional pentru a înțelege și a învăța despre diversitatea umană și că școlile ar trebui să funcționeze. La fel ca democrațiile la scară mică, așa cum a susținut John Dewey cu câteva decenii mai devreme. Prin urmare, noile școli cuprinzătoare au cerut profesorilor să folosească metode alternative de predare, să construiască medii de învățare care să permită o învățare adaptată pentru diferite tipuri de elevi și să ia în considerare predarea ca o profesie prestigioasă. Toate acestea au condus la un accent mai semnificativ pe reforma cuprinzătoare în formarea profesorilor, în 1979: o

nouă lege de formare a profesorilor, un accent pe dezvoltarea profesională și un accent pe formarea profesorilor direcționată de profesor. Un alt rezultat tangibil al nașterii unei școli cuprinzătoare a fost o creștere rapidă a numărului de elevi care au trecut la divizia superioară. Părinții se așteptau ca copiii lor să continue să învețe, iar tinerii înșiși sperau să ajungă mai departe în dezvoltarea lor personală. Vom lua în considerare acum contribuția liceelor la îmbunătățirea capitalului uman din Finlanda.

### **Extinderea liceului**

Liceul general a fost organizat până în 1985, ca orice instituție școlară tradițională, apoi a fost adoptată legea secției de liceu, care a abrogat vechiul sistem și a lansat un curriculum modular. Două semestre anuale au fost transformate în cinci sau șase perioade anuale, în funcție de modul în care fiecare școală și-a proiectat propria predare. Aceasta a însemnat că predarea și învățarea au fost reorganizate în unități de șase sau șapte săptămâni, timp în care cursanții au finalizat cursul la alegere. Această schimbare a permis școlilor să reorganizeze programul de predare, care a afectat proiectarea curriculum-ului local, deoarece școlile au avut o flexibilitate mai mare în alocarea lecțiilor în aceste unități (Vlijärviä, 2004).

Următoarea fază a reformei a fost la mijlocul anilor 1990, când școlile au oprit distribuția obișnuită a elevilor în sălile de clasă în funcție de vârstă și au construit un sistem organizatoric fără clasă. Această nouă organizare a diviziei superioare nu se bazează pe clase predeterminate (numite anterior clasele a 10-a, a XI-a sau a XII-a), dar lasă elevilor posibilitatea de a alege în planificarea studiilor, atât în ceea ce privește conținutul, cât și ordinea cursurilor. Acest nou cadru vede o mare importanță în înțelegerea dezvoltării cognitive a elevilor. De asemenea, încurajează școlile să-și folosească cel mai bine punctele forte și comunitatea. Deși studenții au un grad mai mare de libertate în planificarea și alegerea studiilor, toți sunt încă angajați într-un curriculum de bază de 18 discipline obligatorii. Ei trebuie să parcurgă cel puțin 75 de cursuri a câte 38 de clase fiecare. Aproximativ două treimi dintre acestea sunt obligatorii, iar restul le aleg după cum consideră de cuviință pentru diploma de liceu. Studenții trec de obicei acest minim necesar și studiază între 80 și 90 de cursuri. Evaluările elevilor și evaluările școlare sunt alți factori importanți care afectează natura predării și învățării în divizia superioară generală. Profesorii evaluează rezultatele fiecărui student la sfârșitul fiecărei perioade de studiu (șase sau șapte

săptămâni), adică de cinci sau șase ori pentru fiecare profesie academică în fiecare an. Examenul național de înmatriculare pe care studenții îl fac după absolvirea cu succes a tuturor disciplinelor obligatorii este un examen extern cu risc ridicat și, prin urmare, are un impact considerabil asupra curriculum-ului și a predării.

Au existat și critici în ceea ce privește examenele de înmatriculare. O critică care a fost auzită frecvent de profesorii și administratorii școlilor din Finlanda susține: examenele de înmatriculare au ca rezultat „învățare pentru examen”, reducând curriculum-ul și crescând stresul elevilor și profesorilor. Într-adevăr, au fost făcute schimbări semnificative pentru a se adapta noilor circumstanțe economice și politice. Structurile, curriculum-ul și metodele de predare au fost reînnoite pentru a răspunde așteptărilor unei economii bazate pe cunoaștere și pentru a oferi cunoștințele și abilitățile profesionale necesare. Unul dintre principalele obiective politice ale Finlandei a fost creșterea atractivității educației profesionale la nivelul școlii gimnaziale. În 2015, peste 40% dintre studenții din divizia superioară își încep studiile la o școală profesională.

Structura învățământului profesional devine mai simplă. Formarea profesională inițială necesară constă în 120 de credite - echivalentul a trei ani de studiu. Un sfert din toate studiile sunt alocate cursurilor generale sau opționale. Elevii care frecventează o școală profesională pot susține examenul de înmatriculare, dar doar câțiva l-au făcut. În acest sens, coordonatorii educaționali din licee sunt obligați să încurajeze tranzițiile. Scopul este să se asigure că elevii din liceele profesionale au acces la liceele generale și invers, astfel încât să poată include în programul lor cursuri din alte școli. Planurile de învățământ din școlile profesionale au fost adaptate la schimbările intervenite în licee, în special la structura modulară și nevoile pieței muncii într-o companie de cunoaștere.

Scopul educației profesionale este de a îmbunătăți competențele forței de muncă și de a răspunde nevoilor pieței muncii. Ambiția este de a permite studenților din învățământul profesional să fie calificați pentru a continua procesul de învățare pe tot parcursul vieții. Ministerul Educației monitorizează activitatea unui Departament de Învățământ Profesional și este responsabil de implementarea politicii guvernamentale, și dezvoltarea programelor de îmbunătățire, și eficientizare a învățământului profesional. Consiliul Național pentru Educație este organul responsabil de supravegherea sistemului de învățământ profesional și de examinarea realizărilor acestuia. Instituțiile de

Învățământ profesional trebuie să răspundă nevoilor studenților și ale pieței muncii la nivel local, împreună cu respectarea curriculum-ului de bază. În Finlanda, învățământul obligatoriu este introdus până la vârsta de 16 ani: 95,5% dintre absolvenții de școală primară continuă; 54,5 % continuă studii postuniversitare; 2,5% cursanți pledează pentru educație și formare profesională (alți 38,5% și sisteme de învățământ special).

În sistemul de învățământ profesional, sunt studiate domeniile: tehnologie, comunicare, transport, turism și gospodărie, educație și științe umaniste, afaceri și administrație, științe naturale, cultură, studii de mediu, asistență socială, asistență medicală și bunăstare. În acest sistem, pot fi combinate studiile teoretice și achizițiile profesionale. Educația profesională este gratuită. Studenții din învățământul profesional din Finlanda în 2016 -146.000 au studiat în sistemul de învățământ profesional, 53 de programe pregătesc elevii pentru 119 programe de formare. Obiectivul Ministerului Educației este 300 pentru a crea educație profesională adaptată nevoilor studenților din faza de angajare și lucrătorilor în vârstă care doresc să-și completeze și/sau să-și extindă educația după programul de lucru. Studentul din învățământul profesional poate lucra și își continua studiile ca parte a formării profesionale alături de educația sa în sistemul de învățământ. Formarea profesională se realizează prin munca la un angajator. Noul curriculum își propune să echilibreze nevoia de cunoștințe și abilități mai generale cu abilitățile profesionale specifice necesare. Evaluarea cunoștințelor și performanței profesionale se bazează pe trei factori cheie: școli, angajatori și reprezentanți ai angajaților (FLOOD, A.2016). Schimbarea reformei a dus la faptul că metodele de predare și formare s-au schimbat treptat și în diviziile superioare profesionale. Cel puțin a șasea parte din instruire este formare la locul de muncă, ca parte integrantă a curriculum-ului. Atelierele alternative, învățarea virtuală au devenit obișnuite. Metoda de finanțare a școlii profesionale include o componentă bazată pe rezultate care oferă o alocare de șase la sută factori, în plus față de finanțarea de bază a școlii pentru dezvoltarea personalului. Școlile profesionale încep să investească aceste resurse în primul rând pentru a îmbunătăți cunoștințele pedagogice și abilitățile de predare ale personalului didactic. Doi factori cheie par să influențeze eficiența selecției pe care o fac elevii în punctul critic de tranziție către divizia superioară. Atunci când un elev intră în liceu în Finlanda, n-are experiență anterioară în examenele cu risc ridicat.



Reforma sistemului de învățământ finlandez a creat o diferențiere a sistemului de învățământ. În multe alte țări testele fac parte integrantă din viața școlară, elevul finlandez demonstrează cunoștințe și înțelegere în alte moduri. Aceasta este o schimbare radicală care a fost realizată. Într-un studiu comparativ care a examinat percepțiile profesorilor care lucrează în sisteme în care responsabilitatea (supraveghere, transparență și obligație de raportare) la diferite niveluri, am constatat că unii profesori au considerat că un model educațional structurat de instruire însoțit de evaluare externă a performanței elevilor a avut un impact dramatic, (Sahlberg & Berry 2006) cu efectele testelor climatice cu risc ridicat includ evitarea riscurilor, plictiseala și frica. Studiul mai arată că majoritatea profesorilor de liceu din Finlanda predau pentru a-și ajuta elevii să învețe, nu pentru a promova examene. Studiile de la PISA oferă dovezi suplimentare pentru acest argument: studenții finlandezi experimentează mai puțină anxietate în învățarea matematicii decât colegii lor din alte țări (Vrviäljää & Kupari 2005).

A doua consiliere și selecția carierei - elementul care contribuie la tranziția cu succes la învățământul liceal este acela că elevii sunt bine pregătiți pentru deciziile pe care trebuie să le ia cu privire la continuarea studiilor, deoarece orientarea și orientarea în alegerea carierei sunt parte integrantă a educației de bază. Pe parcursul celor trei ani de gimnaziu, toți elevii au dreptul la două ore de îndrumare și consiliere săptămânală în ceea ce privește formarea continuă. Această consiliere reduce riscul ca studenții să ia decizii neînțelepte cu privire la viitorul lor. De asemenea, îi ajută pe elevi să depună mai mult efort în zonele importante ale pistei pe care urmează să le aleagă în prima divizie. Elevii finlandezi ajung astăzi în stadiul de tranziție între gimnaziu și liceu, dotați cu abilități, abordări și cunoștințe mai eficiente decât înainte. Schimbările aplicate la etapa superioară a diviziei în Finlanda au avut un impact fundamental asupra organizării școlare, în special asupra predării și învățării. Organizarea școlară tradițională, bazată pe modele de transfer de cunoștințe și memorare, împărțirea pe grupe de vârstă, un set regulat de ore și prioritate pentru munca desfășurată în clasă, s-a schimbat treptat și a făcut loc unor medii de învățare mai flexibile, deschise și interactive, care prioritizează un rol activ pentru elev. Îmbunătățirea continuă a școlii s-a produs și datorită schimbărilor structurale implementate în licee și îmbogățirii școlilor și a sălilor de clasă cu noi metode de predare și aranjamente alternative de consiliere.

## **Schimbarea în politica educațională a Finlandei**

După reforma școlii generale din anii '70, schimbarea educațională din Finlanda poate fi descrisă în trei etape (Sahlberg 2009):

### **1. Regândirea fundamentelor teoretice și metodologice (anii '80)**

La începutul anilor '80, reformele structurale au dus la înființarea Prosculo-ului, apoi, cea mai mare parte a efortului s-a concentrat pe conceptele de cunoaștere și învățare care au fost încorporate în filosofia Prosculo-ului. Această fază a schimbării educaționale în Finlanda a fost caracterizată printr-un apel la convingerile consensuale, căutarea inovației și creșterea încrederii în școli, și în capacitatea acestora de a găsi cele mai bune modalități de a crește calitatea învățării elevilor. O înțelegere mai profundă a cunoștințelor și a procesului de învățare a întărit fundamentul moral al școlii. Dintr-o evaluare recentă din Finlanda, care examinează școlile cuprinzătoare din țară, profesorii în ascensiune acordă o atenție deosebită diversității mediilor de predare și de învățare, și consideră că utilizarea diferitelor metode de predare este importantă atât pentru planificare, cât și pentru munca la clasă. Progresul poate fi indicat, cel puțin moderat, în predarea și învățarea școlară.

### **2. Îmbunătățirea și schimbarea bazată pe autoreglementare și creare de rețele (anii '90)**

Este obișnuit să vedem reforma curriculară națională din 1994 ca principala reformă educațională din Finlanda, împreună cu reforma școlară cuprinzătoare anterioară, care a avut loc în anii '70, a secolului trecut. Instrumentele cheie de schimbare au fost autoritățile locale și școlile, care au jucat un rol activ în proiectarea curriculum-ului și implementarea modificărilor rezultate. Școlile au fost încurajate să colaboreze cu alte școli și să se conecteze cu părinții, întreprinderile și ONG-urile. Acest impuls de împărtășire și independență a culminat cu Project Aquarium, o inițiativă națională de îmbunătățire a școlilor care a permis tuturor școlilor, administratorilor și profesorilor să construiască o rețea de lucru în colaborare. Scopul proiectului a fost transformarea școlilor în comunități active de învățare. Proiectul a fost o rețea unică și independentă de îmbunătățire a școlii, deschisă tuturor educatorilor activi. Acest mod de lucru nu era cunoscut anterior în Administrația Educațională finlandeză și în alte părți era rar găsită.

„The Aquarium Project” a oferit școlilor un nou context: o combina-

ție de muncă tradițională în comunitate și rețele sociale în stil Facebook. Această întreprindere a fost foarte aproape de Alberta School Improvement Initiative (AISI), un program unic de dezvoltare a școlilor și a profesorilor, pe termen lung și finanțat de guvern, lansat în Alberta, Canada (al. Hargreaves 2009). Cercetările arată că îmbunătățirea Școlarizării cu autoreglementare a avut un impact pozitiv asupra implicării școlilor din Finlanda și Alberta, și este deosebit de important ca majoritatea școlilor implicate în astfel de inițiative să raporteze că echipa de profesori a reușit să îmbunătățească școala, chiar dacă a fost o perioadă de încetinire economică și de reducere a personalului. „Proiectul Acvariu” și „Inițiativa de îmbunătățire a școlii Alberta” au reușit să stimuleze inovarea locală și activitatea de cercetare în rândul directorilor și profesorilor implicați în învățământul universitar avansat. Acest fenomen a avut loc în diferite locuri în care managementul educațional s-a realizat prin diferite metode. Cu toate acestea, studiile au arătat că școala, și nu sistemul sau sistemul general, este sursa de putere și abilități la începutul anului 1997, au existat peste o mie de proiecte în 700 de școli și 163 de autorități locale care au participat la „proiectul acvariului”. Proiectul a coincis cu noile idei din anii ‘90, despre descentralizare, autonomie sporită a școlii și o identitate școlară consolidată. Strategia de îmbunătățire a acestui proiect s-a concentrat pe responsabilitatea comună în școli, adaptarea predării la elevul individual și eforturile de colaborare pentru îmbunătățirea calității învățării. În acest sens, „proiectul acvariului” a încorporat caracteristici care se suprapun cu concepțiile neoliberale despre educație. Uneori, aceste caracteristici au fost interpretate ca o dovadă a concurenței crescute între școlile din sistemul de învățământ. Cu siguranță, alegerea unei școli favorizează un climat competitiv, dar rețeaua de îmbunătățire a școlii a valorificat competiția pentru un efort concertat de a construi școli mai bune. Aspectul social proeminent al „proiectului acvariului” s-a reflectat în împărtășirea de idei și rezolvarea problemelor, ceea ce a împiedicat școlile să se vadă. În acest sens, proiectul se bazează pe valorile anterioare de egalitate de șanse în educație și responsabilitate socială, mai degrabă decât pe competitivitate și responsabilitate administrativă.

### **3. Creșterea eficienței structurale și administrative (2000 până în prezent)**

A doua fază se dezvoltă ca urmare a liberalizării politicii educaționale finlandeze, o perioadă caracterizată prin crearea de rețele școlare auto-ini-

țiate și colaborative între indivizi. A treia fază, care continuă până în zilele noastre, a luat naștere dintr-o necesitate de creștere a productivității sectorului public și s-a accelerat ca urmare a constatărilor inițiale a PISA din decembrie 2001 și mai târziu din cauza încetinirii economice din 2008. Această fază se concentrează pe încercarea de a aduce schimbări structurale și manageriale în căutarea eficienței maxime, fără a încălca echilibrul delicat al unui sistem de învățământ care funcționează bine.

Mai multe studii au fost dedicate înțelegerii modificărilor produse. Sistemul de învățământ are succes pentru că se bazează pe colaborare. Investiția este în proiectarea unui sistem în care colaborarea este ideea centrală, de la nivelul sălii de clasă până la nivelul întregului sistem. Sistemul este conceput pentru învățarea individuală și creativitatea în sălile de clasă. Sistemul este construit pe încredere în școli, încredere în lideri și încredere în profesori, ceea ce duce la responsabilitate profesională. Se fac investiții importante în profesionalismul cadrelor didactice. Nu numai că pregătirea inițială a profesorilor este bună, ci și formarea continuă chiar și după ce s-au angajat. Aceste sisteme înțeleg importanța conceptului de egalitate în educație și rolul pe care acesta îl joacă. Egalitatea în sensul său simplu în sistemele inegale: ce poate estima realizările elevului în școală sau în viață se bazează doar pe observarea fundalului din care provine. În schimb, majoritatea sistemelor educaționale de succes funcționează sistematic și structurat pentru a crește egalitatea.

Sistemul de învățământ finlandez are la bază două valori: egalitate și calitate. Egalitatea înseamnă drepturi și șanse egale, exprimată în învățământul finlandez sub diferite aspecte precum: învățământ public gratuit pentru toți: de la preșcolar până la studii universitare. Sistemul educațional este echitabil și accesibil tuturor. Școlile preșcolare și școlile oferă gratuit hrană, sănătate, materiale educaționale și servicii de transfer. Raportul profesorilor de grădiniță, unul pentru 3 până la 4 ani, unul pentru 7 elevi. În școli, un profesor pentru 12 elevi are un profesor asistent în sălile de clasă peste alți 12. Abordarea nevoilor unice ale elevilor și a diversității. Sub aspect cultural: de la o vârstă fragedă, sistemul educațional invită o abordare favorabilă și incluzivă pentru a răspunde nevoilor și politicilor speciale de integrare, incluziune, multiculturalism, identitate de gen și egalitate de șanse. Această politică interzice în mod explicit filtrarea și excluderea diferențelor interpersonale și culturale. Aproape toți copiii primesc îngrijire personală în funcție de nevoile și abilitățile lor și progresează relativ uniform în sistemul de învăță-

mânt. Accentul în educația finlandeză este pus pe consolidarea celor slabi și prevenirea decalajelor educaționale. Prin urmare, sistemul de învățământ finlandez desfășoară clase numite „educație specială”, în care aproximativ jumătate dintre elevii finlandezi sunt deja în școala elementară, pentru elevii care au dificultăți se regăsesc și elevii puternici, pentru a preveni etichetarea. Fiecare instituție are profesori de educație specială, consilieri absolvenți de educație care însoțesc studenții, asistenții sociali și psihologii.

Predarea și selectarea metodelor de predare și a materialelor de învățare. Evaluare pentru învățare și non-notare: accent pe stima de sine fără competitivitate între elevi, profesori și școli. Evaluarea folosind note se face doar la intrarea în liceu. Scopul testelor este de a diagnostica starea sistemului de învățământ cu scopul de a-l îmbunătăți și nu de a măsura note și realizări. Învăță din interes să cunoști, să aplici, dar nu să treci un test sau să obții vreo notă.

Calitatea ca valoare fundamentală, include valori diligente, eficiente, riguroase, transparente și excelente, se reflectă în diverse aspecte. Formarea strictă a profesorilor: disciplinele de educație și predare la universități sunt considerate a fi cele mai căutate și îndeplinesc standarde înalte în ceea ce privește personalizarea și 10 % din capacitatea academică. Acceptat doar pentru studii didactice. Studiile durează cinci ani și includ o diplomă de licență și master. Cadrele didactice elementare (de la clasa I până la a VI-a) trebuie să aibă o diplomă de master în educație. Cadrele didactice profesioniste care predau în cele trei clase superioare trebuie să aibă un master în educație, precum și profesia pe care o predau. Directorii trebuie să aibă o diplomă de colegiu în educație și predare, experiență de predare, precum și o diplomă de management. Ministerul Educației stabilește obiective educaționale și oferă cadrelor didactice metode de predare inovatoare, dar profesorii au libertate deplină de a preda la clasă așa cum consideră de cuviință.

Pentru a asigura o politică educațională de calitate, stabilă și pe termen lung, sistemul de învățământ finlandez este condus de educatori profesioniști care lucrează la „Consiliul Național pentru Educație” fără a ține cont de interesele partidelor de guvernământ. Ministerul Educației este relativ mic și este responsabil, în primul rând, pentru politica educațională, stabilirea obiectivelor, curriculum-ul de bază și formarea profesorilor. Cea mai mare parte a activităților educaționale, bugetare și pedagogice revine autorităților locale și școlilor - cu un număr mic de mecanisme de supraveghere, și mai puțin administrative.

## **Rezultatele sistemului de învățământ din Finlanda:**

Istoria Finlandei ca putere educațională a început în decembrie 2001, atunci OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) a publicat Evaluarea PISA cu primele rezultate ale testelor studenților, care au fost surprinzătoare. În cele trei domenii academice - matematică, știință și alfabetizare, Finlanda a fost clasată pe unul dintre cele mai înalte locuri din țările OCDE, cu decalajele din trecut în comparație cu studenții din Japonia, Coreea și Hong Kong. Studenții finlandezi par să fi putut să asimileze toate cunoștințele, să-și dezvolte abilitățile pe care le-au demonstrat la aceste teste, fără lecții private, fără studii după școală și fără teme mari, spre deosebire de mulți dintre colegii lor din alte țări. Mai ales nici primele reacții în comunitatea educațională după rezultatele primului test PISA au fost confuze. Mass-media mondială a vrut să afle secretul unei bune educații în Finlanda. Au fost publicate mediul mondial, câteva sute de delegații străine au vizitat Finlanda cu scopul de a afla cum funcționează școlile și cum predau profesorii. Întrebările pe care oaspeții le-au pus cu referire la „miracolul finlandez” din PISA erau frecvente, iar finlandezii înșiși n-au știut să le dea răspunsuri de încredere.

Cercetarea PISA este un studiu extraordinar, care așteaptă „cu nerăbdare” viitorul elevilor din sistemele de învățământ, au încorporat cunoștințele pe care le-au dobândit de-a lungul anilor în sistem? Și știu ei să realizeze și să aplice în viața de zi cu zi într-un mod relevant și valoros? Cu alte cuvinte, studiul examinează cât de matur este sistemul pregătit pentru viață și se așteaptă să contribuie la dezvoltarea societății și a economiei pe măsură ce acestea se integrează în lumea muncii.

**Cheltuieli guvernamentale pentru educație.** Conform site-ului web economic global [macro-trends.net](http://macro-trends.net) [site-ul web [macro-trends.net](http://macro-trends.net)], cheltuielile guvernamentale din Finlanda pentru educație (care includ și bugetul curent, plățile salariale și transferurile către instituțiile de învățământ) fac parte din totalul cheltuielilor guvernamentale din toate sectoarele, inclusiv sănătate, transport, mediu, servicii sociale etc. Shalberg [Shalberg] susține că bugetul va fi de obicei transferat de factorii autorizați, controlat și distribuit prin raioane, autoritățile locale sau direct instituției de învățământ. Cercetătorul (conform la Finish Ministerul Educației) explică că componenta bugetară în Ministerul Finlandez al Educației (datorită instrucțiunilor de administrare) este împărțită pe clase de vârstă. Și anume, există o prezenta-

re clară a nivelurilor bugetare ușor cuantificabile în procente / sume tabelul bugetului finlandez al educației (2.1) al diviziei guvernamentale.

**Tabelul 2.1. Cheltuielile naționale pentru sistemul de învățământ în funcție de tipul de cheltuieli în Finlanda 2000 – 2019**

Type of expenditure	Year						Change 2018-2019 by %
	2010 EUR million	2012 EUR Million	2014 EUR million	2016 EUR million	2018 EUR million	2019 EUR million	
Pre- primary education	312	342	352	361	362	372	+2.6%
Comprehensive school education	4,120	4,363	4,538	4,691	4,847	5,081	+4.8%
Upper secondary general education	695	727	738	730	728	753	+3.4%
Vocational education	1,935	2,069	2,035	1,891	1,800	1,819	+1%
University of applied sciences education	896	928	874	916	926	961	+3.7%
University education and research	2,162	2,340	2,320	2,284	2,261	2,287	+1.2%
Other education	442	478	481	474	473	479	+1.3%
Financial aid for students	871	837	852	866	510	518	+1.6%
<b>TOTAL</b>	<b>11,434</b>	<b>12,084</b>	<b>12,190</b>	<b>12,213</b>	<b>11,908</b>	<b>12,269</b>	<b>+3%</b>

**Sursa:** realizat de autor [AHO et al; OSF]

Autorul susține că nu există valori semnificative care să arate o dezvoltare importantă constantă a secțiunilor specifice datelor bugetare de-a lungul anilor. Deși datele arată o creștere a bugetului în valori monetare, din anul 2000 nu există nicio adăugare semnificativă la partea bugetară din produsul brut (ultimul rând al tabelului). Este interesant de observat că statul excelează în învățământul profesional. Se pare că 2018 a fost anul în care guvernul

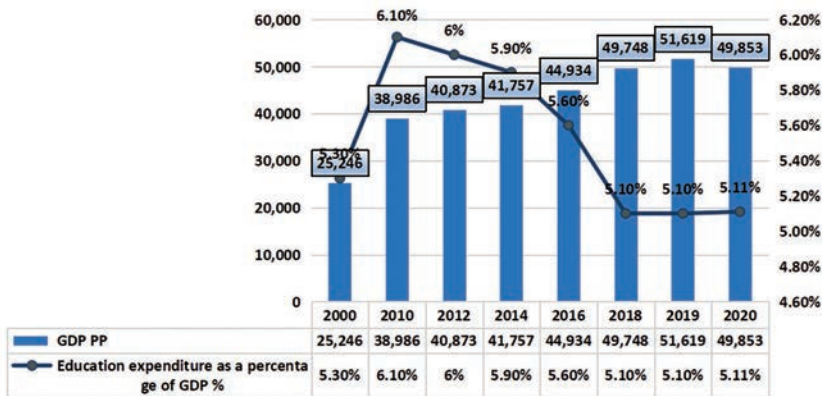
finlandez a decis să taie puțin bugetul și, într-adevăr, se pare că majoritatea valorilor și componentelor au trecut printr-un proces de tăiere.

Stahle [Stahle] prezintă punctul de vedere al guvernului finlandez și spune că în învățământul primar și preșcolar nu există nicio oprire sau reducere a bugetului, care are o creștere minoră în fiecare an. Finlandezii nu renunță la educația per școală și îl văd ca un punct de plecare critic în procesul educațional. Takayama [Takayama/a, 427 p.] adaugă că concluzia este corectă și pentru învățământul liceal. Viziunea pragmatică finlandeză, prin liniile de politică educațională cu privire la importanța legăturii dintre ocuparea forței de muncă și educație, este exprimată și în secțiunea de sprijin a universităților care predau profesii din economia cunoașterii. Sistemul de învățământ finlandez este axat pe educația profesională. Potrivit Saloviita [Saloviita], aproape jumătate (46% în 2019) dintre tinerii finlandezi au ales un curs de învățare profesională în anii de liceu. Prin urmare, există cea mai mare creștere de 4,8% a bugetului în anii 2018-2019, precum și 3,8% a sprijinului bugetar în institutele de învățământ superior care încurajează învățarea domeniilor științifice avansate și a disciplinelor tehnologice.

**Cheltuieli private pentru educație.** Conform datelor OCDE [datele OCDE], cheltuielile private ale gospodăriilor pentru serviciile educaționale din Finlanda includ un „coș” de cheltuieli financiare pentru a finanța nevoile cursantului. Leijola [Leijola, 9 p.] explică că cheltuielile includ toate vârstele de studii ale studenților, de la vârsta grădiniței până la vârsta universitară. Unele dintre cheltuieli au legătură directă cu studenții, iar unele sunt pentru toate persoanele din gospodărie – studenți și ne-studenții. Pentru a calcula cheltuielile studenților pentru serviciile educaționale, a fost construită o estimare care rezumă cheltuielile înregistrate direct pentru student cu cheltuielile gospodăriei pentru student [Morgan]. Finlanda acționează printr-o linie politică uniformă care vizează aplicarea legii educației obligatorii pentru toți cetățenii. Educația informală este, de asemenea, gratuită și finanțată de autoritățile locale care obțin bugetul guvernamental pentru a o finanța. Prin urmare, familia nu trebuie să-și facă griji cu privire la bugetul familiei și privat și, cu excepția cheltuielilor minime, nu va exista niciun cost. Potrivit site-ului economico - statistic <https://www.ceicdata.com/>, [ceicdata] cheltuielile private reprezintă 0,4% din cheltuielile cu învățământul global din ultimii 20 de ani (inclusiv învățământul terțiar - studiile în instituțiile de învățământ superior).



**Cheltuielile naționale pentru educație comparativ cu produsul intern brut.** Finlanda are în mare parte o economie de piață liberă extrem de industrializată, cu PIB pe cap de locuitor ca în Regatul Unit, Franța, Germania și Italia. Sectorul său economic principal este lemnul, metalele, ingineria, comunicații, fabrici industriale și electronice [Virolainen & Stenstorm; Stas.fi; OSF; Lindberg et al]. Potrivit Lindberg et al [Lindberg et al], sistemul de afaceri se bazează în mare parte pe troc. Datorită caracteristicilor climatice, exportul reprezintă aproape 2/3 din produsul intern brut. Finlanda excelează în exportul de înaltă tehnologie, telefoane mobile, de exemplu. Cu excepția lemnului și a altor câteva minerale, Finlanda depinde de importurile de materii prime, energie și unele componente pentru produse manufacturate. Datorită climatei sale, dezvoltarea agriculturii este limitată la menținerea ofertei locale de produse de bază. Silvicultura, un important sector de export, oferă populației rurale o profesie secundară [Roikonen]. Pentru a compara acest subiect de cercetare, cercetătorul a decis să prezinte datele investițiilor în educație ca parte a produsului intern și să examineze o corelație între cele două. Figura (2.1) prezintă datele care corelează produsul intern și procentul de bugetare ca parte a acestuia.



**Figura 2.1. Cheltuielile pentru educație ca procent din PIB % în Finlanda 2000-2019**

Sursa: realizată de autor [AHO et al; OSF]

Din figura 2.1 putem deduce următoarele concluzii:

1. Produsul brut al Finlandei a crescut cu aproximativ 20 % (până la criza COVID19 din 2020).

2. O parte din investițiile guvernamentale și sprijinul în educația instituțională (publică și privată) arată o scădere anuală din 2010.

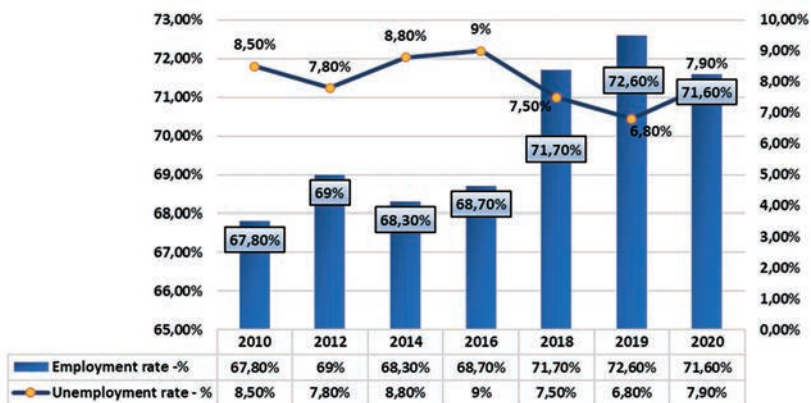
Elomäki & Ylöstalo [Elomäki & Ylöstalo] în articolul său discută problema bugetului educațional, și-a exprimat resentimentele și a adus argumente împotriva acestui proces consistent timp de aproape un deceniu și arată într-adevăr scăderea în Finlanda a produselor sale școlare și semnificația socio-economică. Elomäki [Elomäki] susținea că în 2012 Finlanda a intrat într-o recesiune care a continuat până în 2014, după prăbușirea fabricii naționale Nokia, care a contribuit cu aproximativ 4% din produsul intern brut al statului în fiecare an. Din cauza rezultatelor slabe, premierul a demisionat și a fost înlocuit în iunie 2014. S-a decis imediat realizarea mai multor reforme, inclusiv creșterea vârstei de pensionare, creșterea taxelor, deschiderea porților Finlandei pentru creșterea imigrației și reducerea minimă a sistemului de bunăstare. În 2014, ratingul de credit al Finlandei a trecut de la perfect (AAA) la „aproape perfect” (AA+), în principal din cauza datoriei publice mari. Orizontul economic al statului a fost însă ridicat de la „negativ” la „stabil”. Aici a venit cel mai bun moment al educației profesionale care a contribuit direct la dezvoltarea industrială locală, iar astăzi Finlanda este una dintre cele mai bogate și mai avansate țări din lume. Standardul său de viață este extrem de ridicat, iar capitala sa Helsinki este evaluată de ani de zile drept unul dintre cele mai bune orașe în care să locuiești. Indicele dezvoltării umane este de 0,926, locul 12 în lume [date OCDE]. Cadrele de învățământ profesional și secundar din Finlanda își desfășoară activitatea pe o pistă cu două niveluri: (a) educație cuprinzătoare / de bază - oferită tuturor elevilor cu vârste cuprinse între 7 și 15 ani, aflată în responsabilitatea Ministerului Educației și Culturii. Responsabilitatea și intervenția statului sunt în materie de reglementare, finanțare și formare. (b) 3 ani studii medii la vârsta de 16-18 ani. Educația este duală în două cursuri. Primul este un curs de liceu teoretic - care orientează studenții către studii superioare în universități sau învățământ superior în institute tehnologice. Al doilea este un curs profesional care integrează studii de calificare teoretice și practice. Potrivit Agenției Naționale pentru Educație a Finlandei (EDUFI) [oph.fi/en], absolvenții acestui curs se pot adresa după absolvire la învățământul superior din universități sau institute tehnologi-

ce, sau pot merge pe piața muncii și își pot continua formarea profesională și pot obține clasificarea - diploma în domeniul lor, în timp ce barajul cel mai înalt este certificatul de artist. Există 53 de certificate de calificarea profesională în acest curs, care se bazează pe 119 programe de studii de diferite profesii.

Până în secolul al XX-lea, Finlanda a fost una dintre cele mai sărace și mai înapoiate țări din Europa, deși industria ei s-a înființat la mijlocul secolului al XIX-lea, majoritatea locuitorilor Finlandei erau angajați în agricultură, aceasta a continuat până în al Doilea Război Mondial. [Hogan, p.245]. După război, industria din Finlanda a fost accelerată. În 20 de ani s-a dezvoltat industria energiei electrice, petrochimice, construcții de mașini și nave. Lewis [Lewis] notează că creșterea rapidă a economiei finlandeze este legată și de faptul că comerțul cu Blocul de Est a fost întrerupt odată cu dezintegrarea Uniunii Sovietice în 1991. În timpul crizei economice, produsul intern brut a scăzut cu 13% și rata șomajului a crescut de la 3,4% în 1990 la 18,4% în 1994 [Hansen; Blanchet, Chancel, Gethin]. Criza a provocat schimbări extreme în economia finlandeză; multe companii au fost privatizate pentru a stabili bugetul național. În același timp, guvernul a început să investească mult în învățământul superior tehnologic și în industria electronică condusă de compania Nokia.

Finlanda a aderat la Uniunea Europeană în 1995, fapt care a condus la stabilitatea ei economică. Schimbările din economie au determinat o scădere semnificativă a procentului șomajului care a ajuns în 2008 la un punctul de 6,4%. În 2020, rata șomajului a fost de 7,9% - puțin peste media Uniunii Europene. Conform raportului OCDE 2019 [OCDE, 2020], piața muncii din Finlanda este cea mai puțin flexibilă dintre țările nordice. Finlanda a crescut reglementarea pe piața muncii în anii 1970 pentru a oferi stabilitate producătorilor. Spre deosebire de țările vecine (Danemarca, Suedia), Finlanda a permis sindicatelor profesionale (aproximativ 80% dintre angajații unificați) să blocheze mai multe contracte distribuite. Contractele care stabileau condiții de angajare ca rang de vechime, drepturi de concediu și nivele salariale au fost recunoscute legal în multe profesii, de obicei ca parte a unui acord cuprinzător de politică de venit. Lindberg et al [Lindberg et al] susțin că cei care preferă o politică mai puțin centralizată a pieței muncii văd în aceste acorduri birocratice, inflexibile, cu cotele de impozitare sunt principalii contributory la șomaj și prețuri distorsionate. Acordurile centralizate pot întrerupe o schimbare structurală, deoarece există mai

puține stimulente pentru a dobândi competențe mai bune, cu toate acestea, Finlanda se bucură deja de unul dintre cele mai înalte niveluri de calificare din lume datorită sistemului său de educație și formare, potrivit Băncii Mondiale [BM]. Graficul 2.2 prezintă procentul de angajați și șomeri în Finlanda în ultimul deceniu 2010-2020.



**Figura 2.2. Rata de ocupare în rândul ratei șomajului în Finlanda 2010 – 2020**

Sursa: realizat de cercetătorul de la [OCDE; WB- date]

Autorul observă în graficul (2.2) un salt semnificativ în procentul de angajare (de la 68,3% în 2014 la 71,6% în 2020) în economia finlandeză. Roikonen [Roikonen] explică tendința de creștere a procentului de angajare ca urmare a integrării a sute de mii de imigranți sosiți din țările musulmane în Finlanda și a aderării țării la blocul european. Până în 2010, sistemul de învățământ n-a reușit să ofere produse intenționate ale educației profesionale [Blanchet, Chancel, Gethin]. Potrivit agenției de educație finlandeză [Agenția națională finlandeză pentru educație - EDUFI], educația profesională și formarea pentru cariera ocupațională populară în Finlanda atrage o mare varietate de oameni de diferite vârste să studieze [Flood]. În standardele internaționale, educația și formarea profesională este, de asemenea, o opțiune internațională atractivă în rândul tinerilor locali sau imigranți. Tinerii, care au absolvit școala generală și studiază B.A., obțin diplomă, precum și adulții care sunt interesați să-și actualizeze abilitățile și să-și dezvolte abilitățile de a răspunde nevoilor vieții profesionale se înscriu în

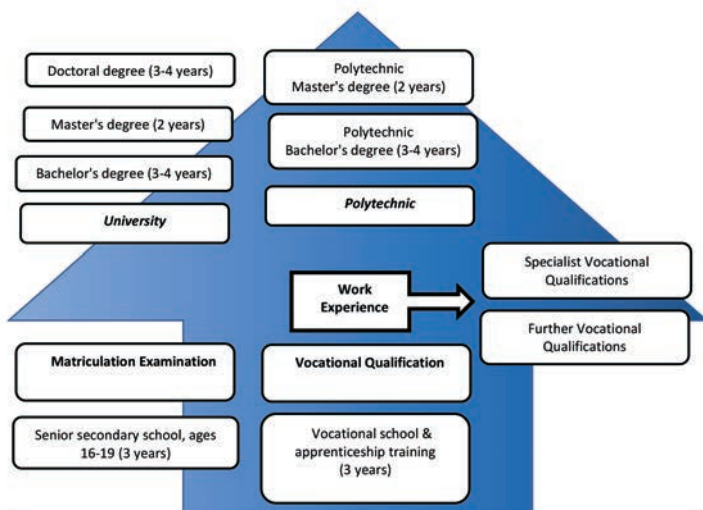
învățământul secundar profesional pentru a-și îmbunătăți șansele de a se integra pe piața muncii [Shalberg/d].

În prezent, în 2021, 72% dintre toți elevii de liceu din Finlanda (ISCED 3) studiază în educație și formare profesională, în timp ce datele paralele din țările OCDE sunt de 42%. Datele ridicate din Finlanda sunt legate de numărul de studenți în educația adulților. În multe alte țări, educația profesională include formarea tinerilor pentru piața muncii și, prin urmare, vârsta studenților este în mod natural scăzută. Kozma [Kozma], un cunoscut cercetător în domeniul forței de muncă și al educației, adaugă că calificarea oficială oferită, care dă dreptul la studii suplimentare în viitor, este factorul care întărește statutul educației și formării profesionale în Finlanda. Deși educația profesională deschide calea nu numai către viața profesională, ci și către studii suplimentare în multe țări, nu este cazul în multe țări, dar în Finlanda face parte din sistemul guvernamental „credo”. Tehnologia, ca disciplină de învățare foarte populară, este accentuată în educația și formarea profesională.

Potrivit lui Merilainen, Isacsson & Olson [Merilainen, Isacsson & Olson], tehnologia este, fără îndoială, cea mai mare disciplină în educația și formarea profesională. În medie, 33% dintre studenții din învățământul secundar profesional din țările OCDE absolvă domeniul tehnologiei. Este, de asemenea, cel mai popular domeniu de studiu din Finlanda. Cu toate acestea, partea sa este în mod clar mai mică (24%) din media OCDE, iar numărul studenților care studiază pentru certificare în sănătate și bunăstare este aproape identic (22%). O problemă interesantă este prezentată și de O'donnell [O'donnell] care indică faptul că majoritatea studenților din învățământul secundar atât din țările OCDE, cât și din țările Uniunii Europene sunt bărbați. În Finlanda, numărul bărbaților și femeilor din învățământul profesional este aproape identic, în timp ce toți studenții sunt incluși în comparație, nu doar grupa de vârstă a celor care au absolvit studii complete.

Consiliul național finlandez pentru educație (FNBE) stabilește cerințele pentru certificarea instituțiilor de învățământ la nivel național, determină accentul și conținutul fiecărei certificări, pregătește programe de bază în parteneriat cu sindicatele patronale, sindicatele, profesorii, studenții și alți experți. Curriculum-urile corespund cadrului național de certificare și cadrului european de certificare. Furnizorii de educație profesională își stabilesc programele de învățământ pe baza programului național de educație

profesională. Direcțiile furnizorilor de servicii aprobă programele locale. Fiecare elev are un plan personal de educație și formare profesională, la finalul căruia dobândește competențe profesionale de bază. Cercetătorul pune în evidență faptul, așa cum este indicat în articolul său: „Statutul de profesor în Finlanda” [Ben Hamoo] cu privire la eficiența modelului de formare profesională din Finlanda, care întărește în special o paradigmă educațională de învățare pe tot parcursul vieții. Modelul finlandez este structurat piramidal și educă tinerii din localitate cu privire la necesitatea provocării integrării în lumea ocupației, ceea ce duce la o capacitate ridicată de producție (PIB) și, desigur, contribuie la avantajul sistemului educațional la teste internaționale. Figura 2.1 prezintă modelul și părțile sale.



**Figura 2.3. Modelul educațional al Finlandei (din 2012)**

Sursa: realizat de cercetătorul de la [Consiliul pentru educație creativă]

Analizând modelul (figura 2.3), folosind tezele expuse în literatura de specialitate, cercetătorul înțelege că oferirea tuturor cetățenilor de șanse egale la educație și formare de calitate este un obiectiv pe termen lung al politicii educaționale finlandeze care leagă direct spațiul educațional cu cel economic - caracteristici ocupaționale. Cuvintele cheie în politica educațională finlandeză sunt calitatea predării care duce la calitatea angajaților,

eficiența proceselor de predare care va duce la eficiența și productivitatea viitoare în domeniul ocupațional, crearea de capital uman cu abilități, inclusiv abilități ocupaționale, și abordare deschisă la influențele internaționale. Potrivit acestui program, dreptul de bază la educație și cultură este o lege de stat. Politica educațională, social - economică, ocupațională este construită pe principiile învățării pe tot parcursul vieții și educației gratuite. Educația este percepută ca o cheie pentru competitivitate și bunăstare economică.

Modelul de educație și formare profesională (VET) este conceput atât pentru tinerii fără abilități de liceu, cât și pentru adulții care sunt deja în muncă. Programul a fost construit pentru a crea o tranziție continuă și logică între etapele de formare pentru nevoile de angajare. Învățământul profesional oferă studenților capacitatea de integrare rapidă și actualizată în ocupația locală, punând accent pe profesiile relevante pe piața muncii. Un principiu important suplimentar este dezvoltarea abilităților continue de-a lungul „vieții de muncă” [Anderson & Van weert; Merilainen, Isacson & Olson, 48 p.]. Modelul de învățământ profesional finlandez este foarte apreciat: 90% dintre finlandezi cred că oferă o învățare de calitate și 40% se înscriu la studii profesionale după educația de bază. Motivele succesului și evaluării includ predare certificată și calificată, transmiterea abilităților de comunicare, autogestionare, managementul timpului și abilități de management. De asemenea, sunt subliniate instrumentele care cresc șansele de integrare profesională [Raddy].

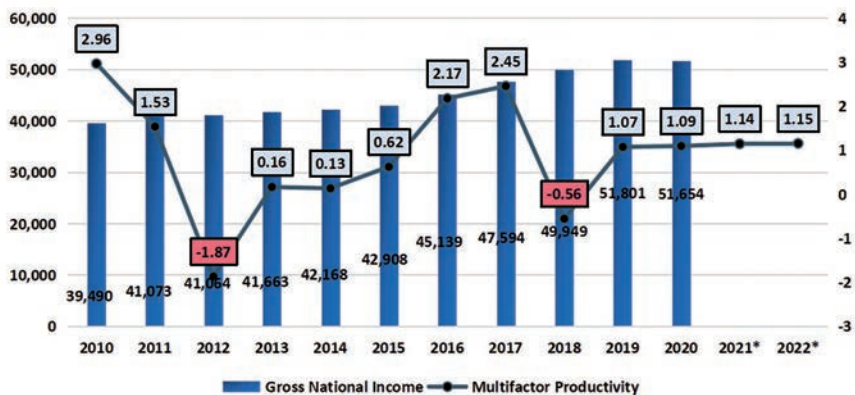
Flexibilitatea programului VET este una dintre cele mai mari puteri ale sistemului finlandez. Cursanții învață doar ceea ce nu știu încă; cu cât știu mai multe, cu atât studiile lor sunt mai scurte. Studiile practice de inginer pot începe oricând, conform coordonării preliminare cu potențialii angajatori. Paksuniemi & Kekitalo [Paksuniemi & Kekitalo] adaugă că procesul continuu și legătura dintre cursurile de studii și formare, și lumea ocupării forței de muncă pot fi deslușite și poate explica procentul relativ scăzut al șomajului în comparație cu țările vecine din Europa. Programul emblematic al guvernului finlandez în contextul educațional-socio-economic a condus Finlanda să fie una dintre cele mai bogate țări din Europa, în ciuda dificultăților obiective pe care le-a întâmpinat din cauza imigrării continue a capitalului uman a fost urmat de scăderi economice semnificative odată cu Căderea companiei NOKIA [Raddy].

## **Productivitatea pieței de ocupație și factorii de venit la comoara statului din export.**

Potrivit Băncii Finlandei [Bank of Finland], creșterea produsului intern brut și capacitatea de export a statului reprezintă un factor important în dezvoltarea socio-economică a statului. Creșterea produsului brut cuprinde modificările în oferta de capital fizic, inputurile de muncă, oferta de capital uman și fertilitatea generală. Fertilitatea și productivitatea sunt indici de eficiență și pot fi definiți ca „cantitatea orară” pe care o produce o unitate de lucru sau un echipament. Productivitatea este calculată ca raport între producție și forță de muncă, și investiția de capital. Potrivit raportului OCDE din 2020, criza COVID-19 a pus Finlanda în cea mai profundă recesiune de la începutul anilor ‘90, deși planul de sprijin rapid al guvernului a redus cu siguranță criza socio-economică. Această acțiune rapidă a stabilizat economia finlandeză în comparație cu alte țări din Europa de Vest. Nivelul actual de productivitate (2020 - 2021) nu este ridicat din cauza pandemiei de COVID-19, dar totuși reducerea productivității este mai mică în comparație cu multe alte țări OCDE. Produsul și exportul Finlandei s-au redus cu 5% în prima jumătate a anului 2020. Aceasta este o contracție istorică, dar printre cele mai ușoare din țările OCDE, datorită măsurilor aplicate direcționate care au limitat răspândirea pandemiei și sprijinului financiar care a prevenit falimentele în masă și pierderi de locuri de muncă. Potrivit sondajului, produsul Finlandei din 2020 s-a redus cu 3,3% și a revenit treptat cu o creștere de 2,1% în 2021 și 1,8% în 2022, în principal în consumul privat și export. Conform modelelor macro globale și predicției analiștilor, producția din Finlanda este de așteptat să fie de 102,69 puncte până la sfârșitul trimestrului curent. Conform modelelor economice, producția Finlandei este de așteptat să fie dezvoltată pe termen lung la aproximativ 105,74 puncte în 2022 și 105,43 în 2023.

Figura următoare (2.4) prezintă capacitatea de fertilitate și productivitate în comparație cu capacitatea de export de produse și servicii în anii 2010 - 2020 (cu o prognoză pentru anii 2021-2022).





**Figura 2.4. Productivitatea multifactorială și venitul național brut în Finlanda 2010 – 2022\***

**\*Informații de prognoză conform datelor OCDE**

Sursa: realizată de cercetător din [date OCDE; economie comercială]

Datele din figura (2.4) arată că, după căderea crizei companiei Nokia, care a produs peste 4% din veniturile din export ale țării (fabrica închisă în 2012), s-a înregistrat o creștere consistentă a cheltuielilor, a productivității și a produselor și serviciilor. Programul VET, care a fost prezentat mai devreme, a început să fie productiv în acești ani și, prin urmare, este creșterea constantă a exportului de produse și servicii care escortează economia Finlandei până în prezent [Shalberg/c; Stale]. Scopul educației profesionale în Finlanda este de a îmbunătăți competențele forței de muncă și de a răspunde nevoilor pieței muncii într-un mod care să permită studenților din învățământul profesional să fie competenți și să continue în procesul de învățare toată viața. Politica educațională și factorii de ocupație locali acționează constant pentru a dezvolta un program care să îmbunătățească și să eficientizeze învățământul profesional și, prin urmare, rezultatele impresionante.

**Metode de evaluare și examinare.** Datorită realității din acești ani (2020-2021), cu un sistem de învățământ complet diferit de Statele Unite, Marea Britanie, Israel și chiar alte țări europene, Finlanda se află în fruntea tabelului succesului de peste douăzeci de ani [Breakspear; Dervin et al]. Potrivit raportului publicației guvernamentale finlandeze [Raportul

publicației guvernamentale finlandeze], politica de evaluare și examinare a rezultatelor din Finlanda permite elevilor autonomia perceptivă și încurajarea creativității în loc să-i pună pe elevi în cursă competitivă pentru realizările numerice - cantitative care se exprimă în următoarele caracteristici:

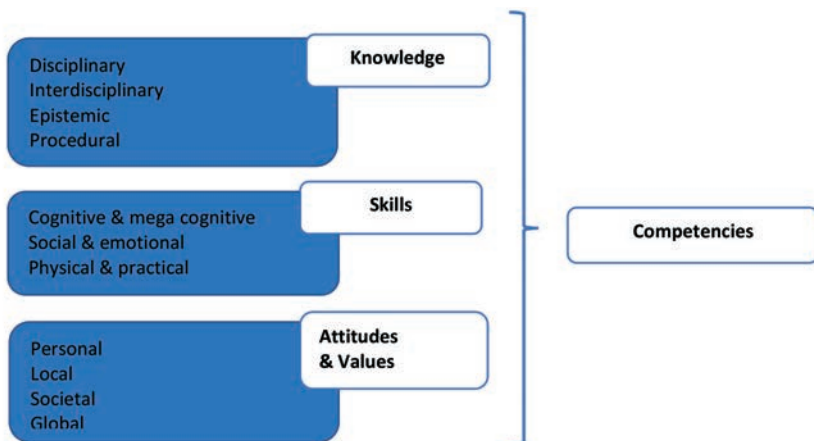
1. Vârstele elementare - procesul de evaluare începe la o vârstă fragedă, dar într-o abordare mai largă, incluzând și favorizantă. Încurajarea elevului să-și modeleze opiniile este una dintre valorile deja aplicate și examinate la vârstele elementare (grădiniță și clasele elementare). Prin urmare, sistemul va sublinia în mod corespunzător opinia cursantului. Evaluarea și examinarea din acești ani se vor concentra pe promovarea sănătății și bunăstării copilului. Politica în procesele de evaluare este aceea că sistemul finlandez se referă la tânărul învățator ca individ (spre deosebire de ghidurile clasice de evaluare care cuantifică studentul în indici statistici ai notelor numerice) și urmărește să-și atingă întregul potențial. Elevii (până în clasa a VI-a) primesc rar teme. Profesorii au autonomie deplină de a folosi metode de predare care îi ușurează să experimenteze și să-i ajute pe elevi să învețe într-un mod mai proactiv în context personal și social (comunitatea de cursanți).

2. Vârste de liceu - elevii din Finlanda nu susțin teste naționale până la vârsta de 16 ani. Procesele de examinare și evaluare sunt efectuate de cadrele didactice (a sistemului) și determină metodele de evaluare în funcție de obiectivele stabilite la disciplinele lor. Politica educațională cuprinzătoare îi certifică, de asemenea, pe profesori să transmită și să dezvolte abilitățile de respect de sine ale elevului. Stima de sine îi ajută pe elevi să învețe să fie conștienți de propria lor creștere și de procesul de învățare. Procedura de sistem, ca parte a stabilirii politicii naționale, este că Finlanda nu utilizează teste standard, uniforme, ci o varietate de metode de evaluare și examinare pentru a utiliza potențialul cursantului și sistemul pentru un arc mai larg de oportunități de exprimare pentru cursant. În sistemul de învățământ din Finlanda există un singur test standard central la vârsta de liceu, testul național de înmatriculare. Elevii susțin această probă până la sfârșitul liceului general și cuprinde patru examene. Studenții trebuie să fie testați în limba maternă, apoi selectează trei dintre următoarele discipline pentru a fi examinați: matematică, limbă străină, a doua limbă națională și disciplina generală ca științe umaniste sau științe. Studenții din învățământul general sunt obligați să finalizeze testul de înmatriculare pentru a obține o diplomă la absolvirea liceului. Universitățile finlandeze și universitățile

de științe aplicative vor folosi notele testelor ca parte a criteriului lor de selecție. Universitățile pot solicita teste suplimentare ca parte a evaluării lor, dar din cauza rapoartelor școlare ale cursanților.

3. **Politica generală** - Sistemul de învățământ din Finlanda nu vizează învățarea elevilor în studiile elementare ca pregătire pentru testele standard cunoscute. În schimb, profesorii primesc ghiduri generale de evaluare și evaluează înșiși elevii. De asemenea, sistemul finlandez încurajează studenții să-și dezvolte abilitățile de autoevaluare și să-și dezvolte propriile standarde pentru a progresa. Abordarea comună, ca parte a politicii educaționale cuprinzătoare și a unei linii directoare naționale, este aceea că, în loc de un test, obiectivul guvernului finlandez este „să sprijine în creșterea elevilor față de umanitate și responsabilitatea sunt prietenia morală în societate și să le ofere cunoștințele și abilitățile necesare în viață” [Ministerul Finlandez al Educației]. Cu toate acestea, Finlanda folosește un test anual pentru a evalua rezultatele învățării la școală. Aceste teste se concentrează pe disciplinele: matematica, limba maternă și literatură. Discipline suplimentare precum arta și multiculturalismul sunt adăugate datorită obiectivelor Ministerului. Poate suna ca evaluare și examinare standard cu un alt nume, dar există câteva diferențe principale. În primul rând, testele se bazează pe un eșantion, nu sunt rezultate cuprinzătoare. În al doilea rând, notele nu sunt folosite pentru evaluarea elevilor, ci pentru școală și reduce presiunea participanților. În cele din urmă, notele școlare nu sunt legate de finanțare sau de sistemul național de notare. Este dat directorilor de școli pentru evaluare și dezvoltare.

**În Finlanda**, sistemul de învățământ regional local îi conduce pe elevi în principal în direcția exploatării abilităților lor de a-și formula imaginea de oameni individuali care contribuie la ei înșiși și la mediul lor. „Climatul” educațional cuprinde principii sociale la care se adaugă trăsături socio-educative precum egalitatea în drepturi, subiect analizat anterior. Potrivit lui Sivesind, Afsar & Bachmann [Sivesind et al] o personalitate educată de rang înalt din țară, modelul de dezvoltare a curriculei în Finlanda se bazează pe îndeplinirea unui număr de criterii: alfabetizare în domeniile cunoașterii, dezvoltarea abilităților și educația pentru valori. Figura 2.12 a prezentat principiile și schițele modelului.



**Figura 2.12. Model de principii directe pentru programele de învățământ**  
 Sursa: realizată de cercetătorul de la [Sivesind et al]

Cercetătorul revizuire compunelele modelului prezentat în Figura 2.12:

Construirea cunoștințelor – conform lui Sivesind și colab. [Sivesind și colab.], domeniile de cunoaștere includ discipline de studiu împărțite în cinci categorii: (1) arte: artă, muzică și teatru; (2) științe umaniste și sociale, precum și literatura engleză și engleză; (3) discipline STEM: tehnologie, științe și matematică; (4) Subiecte din domeniul sănătății și bunăstării: educație fizică, educație pentru sănătate, religie și etică; (5) discipline care vizează piața muncii: educație și consiliere în carieră și administrarea afacerilor. Potrivit unor surse de finisare [Valijarvi & Shalberg; Tyniala & Heikkinen; Zilliacus, Holm & Shalstorm], politica din Finlanda nu se referă direct doar la disciplinele de studiu, ci subliniază cinci domenii de infrastructură care sunt menite să fie exprimate în predarea și învățarea diferitor discipline: *alfabetizare lingvistică, alfabetizare aritmetică, alfabetizare digitală, alfabetizare informațională și alfabetizare pentru sănătate*. Abordările care conduc sistemul finlandez [Agenția Națională Finlandeză pentru Educație] în structurarea curriculei includ:

1. *Învățare interdisciplinară*: conform proceselor de învățare vom susține că competențele secolului XXI trebuie să se bazeze pe cunoștințe integrative și nu pe arii de cunoștințe separate. Prin urmare, Finlanda implementează învățarea interdisciplinară în diferite moduri. Subiecte ample de

învățare asimilate într-un cadru cu toate disciplinele, prin urmare, de exemplu, disciplinele de sănătate și bunăstare, precum și alfabetizarea lingvistică și aritmetică sunt integrate în toate disciplinele școlare din Finlanda.

2. *Echilibru între domeniile de învățare:* Finlanda acordă preferință, atât învățământului teoretic, cât și celui profesional, disciplinelor STEM (Știință, Tehnologie, Inginerie și Matematică), față de alte discipline. Unele instituții încearcă să ridice statutul disciplinelor umaniste în favoarea disciplinelor despre realitatea de învățare – așa cum demonstrează abordarea STEAM care a integrat studiul artei cu subiectele STEM. Cu toate acestea, în cea mai mare parte, există un echilibru între zonele de învățare reale și cele umaniste.

3. *Echilibru între domeniul de aplicare a conținutului și abilitățile de învățare, și insuflare profunde:* conform politicii educaționale, s-a decis formularea curriculum-ului în lumina principiului „învățați mai puțin - învățați mai mult”. Această abordare se referă la reducerea sferei materialelor învățate în favoarea învățării folosind metode inovatoare, cum ar fi învățarea bazată pe cercetare. Aceste metode încurajează înțelegerea profundă, dobândirea de concepte și abilități de bază, și aplicarea acestora într-o serie de contexte, precum și dobândirea, și exersarea abilităților esențiale pentru secolul XXI.

4. *Integrarea tehnologiilor în procesele de învățare și predare este prioritară în Finlanda ca fiind esențială pentru adaptarea sistemului educațional la secolul XXI și îmbunătățirea continuă a acestuia.* În Finlanda, tehnologia servește în unul sau mai multe dintre următoarele roluri: instrument de sprijin în predare și învățare, de exemplu învățarea adaptată personal și în grup; dezvoltarea profesională a profesorilor, un instrument de dialog între profesori și elevi, monitorizare și evaluare, măsurarea computerizată a realizărilor elevilor care să permită identificarea punctelor forte și a punctelor slabe.

Dezvoltarea abilităților și valorilor – premisa care conduce linia de gândire în sistemul de învățământ finlandez este că, în viitor, elevii vor trebui să-și aplice cunoștințele, care sunt în schimbare și circumstanțe necunoscute. Prin urmare, ei vor avea nevoie de o gamă largă de competențe și valori:

1. Abilitățile și strategiile de gândire - constituie o componentă fundamentală în dezvoltarea de noi abilități. În Finlanda, se pune un accent semnificativ pe dezvoltarea gândirii critice, independente și creative, pre-

cum și a abilităților de analiză, de rezolvare a problemelor. Se obișnuiește predarea gândirii ca parte integrantă a tuturor disciplinelor de învățare și aceasta împreună cu materiale de învățare specifice, și adaptate stadiului de învățare, vârstei elevilor. Sahlberg [Sahlberg/d] a adăugat că au fost găsite aspecte unice în domeniul dezvoltării gândirii, de exemplu: accent pe diverse tipuri de gândire, cum ar fi un accent pe dezvoltarea gândirii strategice și reflexive.

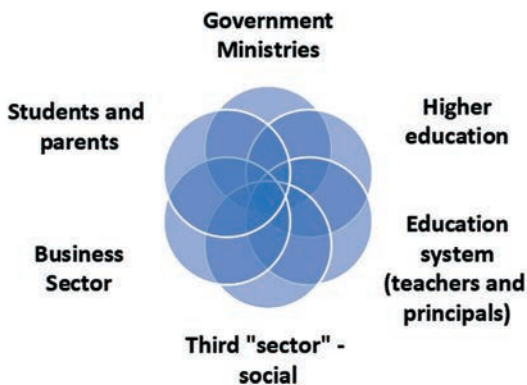
2. Modalități diferite de dezvoltare a gândirii: în instituțiile de învățământ, corespunzătoare vârstelor diferite, se predau diverse tipuri de gândire. De exemplu, dezvoltarea unei abilități de gândire numită gândire spațială vizuală predată în studiile de proiectare și tehnologie, precum și gândirea computațională, iar recent au trecut, la gândirea algoritmică predată în studiile computerelor.

3. Abilități socio-economice: Insuflarea abilităților sociale și emoționale contribuie la dezvoltarea capacității indivizilor de a-și formula personalitatea, de a face față unei realități incerte și în schimbare frecventă. Aceste abilități includ abilități personale, cum ar fi auto-eficacitatea, conștientizarea de sine, abilități de luare a deciziilor și abilități interpersonale, cum ar fi empatia și cooperarea. Instituția finlandeză subliniază că predarea cunoștințelor și abilităților, și aplicarea lor se bazează pe fundamente etice [Stahle]. În programele de învățământ adaptate secolului XXI, se face referire la valori atât la nivel individual, precum curiozitatea, inițiativa, determinarea și perseverența, cât și la un nivel social precum toleranța față de ceilalți, conștientizarea socio-culturală și etica [Tanner]. Instrucțiunile către școlile finlandeze afirmă că diversitatea culturală îmbogățește și contribuie la existența umană și, prin urmare, există valori universale care trebuie cultivate în întregul sistem de învățământ, cum ar fi demnitatea umană și respectul pentru viață.

**Partenerii de planificare a curriculum-ului.** Conducerea educațională din Finlanda înțelege că programele de învățământ aplicate au potențialul de a fi influențate de multe părți interesate [Agenția Națională pentru Educație a Finlandei]. Prin urmare, ele aleg și implică cu acuratețe diverse părți interesate din etapa de planificare: personalul din mediul academic, organizațiile din sectorul terț specializat în educație, personalul din domeniul educațional și clienții finali ai sistemului – studenți și părinți. Finlanda crede în ideea că există un obiectiv național de pregătire pentru piața muncii. Prin urmare, personalul din sectorul de afaceri și industrie este inclus

în studiile de planificare. Procesele de planificare și asimilare a curriculumului includ o serie de etape [Molstad]. În primul rând, există un proces structurat care include formularea proiectelor inițiale de curricula de către profesioniști de conducere în educație, obținerea de feedback și reacție din partea oamenilor din domeniul educațional și a publicului larg, modificarea curriculei, proiectul pilot de implementare, aprobarea, implementarea și asimilarea curriculei.

Partenerii sunt prezentați în figura următoare.



**Figura 2.13. Parteneri de redactare pentru programele de învățământ din instituțiile de învățământ finlandeze**

**Sursa: realizat de cercetătorul de la [Consiliul pentru educație creativă, Molstad]**

După cum vom deduce din această ilustrație (2.13), partenerii strategici în pregătirea curriculei în Finlanda, sunt împărțiți între un număr mare de părți și deținători de cunoștințe. Potrivit lui Robinson & Aaronic [Robinson & Aaronic], fiecare expresie de interes atribuită unui corp care este reprezentat. Sectorul business-industrial este interesat de pregătirea resurselor umane adecvate nevoilor sale. La fel și învățământul superior, care ar prefera să dobândească studenți „maturi” pentru studii academice. În opinia cercetătorului, implicarea părinților, care au fost parteneri în pregătirea curriculei, din punctul lor de vedere este o problemă interesantă.

Elaborarea curriculei locale este structurată ca un proces pedagogic de dezvoltare a unui curriculum local-național. Începând cu anul 2020-21,

a fost introdusă o reformă treptată, care reflectă tranziția de la curricula „pe discipline” la „curricula bazată pe fenomene”, iar ideea este pregătirea studenților pentru viitoarea lor viață profesională. Această reformă a avut loc pe un fundal de schimbare care a adus modernizarea, industria și tehnologia în lumea muncii, în contrast cu ceea ce a existat cu un secol înainte. Speranța este de a le permite elevilor să-și dezvolte în anii de liceu abilități profesionale și intelectuale în funcție de tendințele lor.

Astfel, de exemplu, potrivit lui Simola [Simola] studenții pot alege lecții de „stil cafea”, în care își vor dobândi baze matematice, își vor îmbunătăți abilitățile în limbi străine, își vor exersa abilitățile de scris și vor pune accent pe abilitățile de comunicare cu ceilalți. Studenții cu o tendință mai academică vor studia domenii „încrucșate”, precum „Uniunea Europeană” – o lecție în care se va pune accent pe dobândirea de baze în discipline precum economie, istorie, limbă și geografie. Reforma a fost deja introdusă în liceele din Helsinki, iar până în 2025 se intenționează să fie introdusă în toată Finlanda. Pe lângă o schimbare structurală a curriculumului, s-au schimbat și modalitățile de desfășurare a lecției: în loc de lecții frontale în care profesorii vorbesc cu elevii și aceștia stau și ascultă, se va lucra în grupuri mici în care elevii vor trebui să rezolve probleme (conform comparația făcută anterior în Tabelul 2.3).

Întrucât în Finlanda nu există inspecții sau teste, sau măsurători naționale în etapa de învățământ primar (până în clasa a 10-a), infrastructura de ghidare a școlilor cuprinde obiectivele prevăzute de lege, programele naționale obligatorii (programul de bază) și cerințele profesionale stabilite de angajații sistemului de învățământ. În Finlanda, accentul se pune pe un curriculum național și pe o legătură puternică între diferitele nivele ale sistemului de învățământ. Curriculumul din Finlanda pune accent pe o viziune holistică și pe o pedagogie de calitate. Curricula națională și locală sunt construite într-un proces dialogic care încorporează diverși factori interesați. Acest lucru oferă un răspuns la accentul și nevoile locale. Ajută la identificarea punctelor necesare îmbunătățirii, angajamentul față de ținte și obiective, precum și la îmbunătățirea percepției elevilor. Conform politicii educaționale din Finlanda, sistemul trebuie să fie sincronizat și toți partenerii în pregătirea programului (figura 2.13) vor lua decizii comune.

### **Gradul de congruență între politică - curricula și performanță.**

Acest subiect examinează gradul în care politica educațională este tran-



spusă în practică. Instituțiile de management și conducere educațională din Finlanda examinează și controlează asocierea dintre diferitele aspecte ale politicilor propuse, așteptate și realizării curriculei, și modul în care acestea sunt implementate în sălile de clasă, precum, și prin metode de evaluare. Finlanda a definit un curriculum național care obligă atât învățământul de bază, cât și cel secundar. Finlanda se caracterizează prin acordarea unei cantități mari de autonomie profesorilor [Amerin]. Prin urmare, există probleme care se află sub autoritatea școlii. De exemplu, care domenii de studiu sunt considerate subiecte cheie și ce accent local va fi acordat disciplinelor din curriculumul național [Bukingham]. Nivelul de testare a fezabilității în Finlanda, congruența dintre politică și curriculum, este susținut de un proces de testare și ajunge la o concluzie pe o axă temporală anuală. Acest proces leagă activitatea din domeniul educațional și eșaloanele de luare a deciziilor, și oferă o examinare structurată a planificării față de performanță. Oficial, aceste controale sunt reexaminat atunci când sunt efectuate teste internaționale solicitate de guvern pentru a lua decizii și a modifica politica (dacă este necesar) pentru a îndeplini standardele internaționale.

În Finlanda, există un grad ridicat de congruență între obiectivele naționale și schița, și conținutul curriculumului. Conform Raportului național ET-2020 al Finlandei [Raportul național ET-2020 al Finlandei], acest lucru se vede în modul în care obiectivele sunt exprimate în mod repetat în curriculum, într-o manieră care vizează ghidarea școlilor și a profesorilor în fiecare lecție din fiecare domeniu, într-un cadru de principii, viziune, valori și, bineînțeles, abilități cheie. În plus, instruirea pedagogică promovează diverse obiective curriculare. Din punct de vedere organizatoric și funcțional, Ministerul Educației este relativ mic și este responsabil în principal de politica educațională, stabilirea obiectivelor, curriculum-ul de bază și formarea cadrelor didactice. În timp ce majoritatea activităților educaționale, bugetare și pedagogice sunt distribuite autorităților locale și comunităților locale - cu o minoritate de mecanisme de supraveghere centrală și de măsurare, și evaluare la nivel național.

Sistemul de învățământ din Finlanda este considerat unul dintre cele mai bune din lume și contribuie la faptul că Finlanda este unul dintre liderii mondiali în testele de educație comparativă și în inovarea tehnologică. Finlanda este considerată una dintre cele mai bune societăți și economii din lume, alături de alte țări aparținând modelului nordic. Pentru a rezuma problema construirii curriculumului, cercetarea urmărește să prezinte date

într-un tabel care rezumă caracteristicile de bază ale sistemului de învățământ, în programul de educație pentru secolul XXI.

**Statutul profesorului în Finlanda.** Sistemul de învățământ din Finlanda recrutează profesori la un nivel academic foarte înalt [Zilliacus et al]. Geeraerts et al [Geeraerts et al] indică faptul că profesia de cadru didactic este dobândită în universități. Doar absolvenții de universitate excelenți sunt acceptați la predare. Toți profesorii dețin o diplomă de M.A., iar predarea este considerată o profesie foarte solicitată, pe locul trei la nivel de cerere după medicină și drept. Până la reforma studiilor didactice, care a început în 1979, absolvenții de liceu se puteau integra în studiile didactice în seminarele de formare didactică. Ei au primit doi-trei ani, în principal, pregătire practică în cadrul seminariilor și apoi se integrează în școli. Ideea a fost că atâta timp cât elevul are suficiente cunoștințe de bază în disciplina specifică poate fi pregătit în pedagogie și devine profesor a eşuat și din 1980 s-a schimbat metoda de pregătire a predării. Darling Hammond în articolul ei „*Formarea profesorilor în întreaga lume: ce putem învăța din practica internațională?*” [Darling Hammond] exprimă mai mult decât orice altceva prestigiul profesional al profesiei de cadru didactic în Finlanda. Ea a susținut că există un sistem de educație egal de înaltă calitate în Finlanda și se bazează pe perceperea predării ca pe o profesie sofisticată în care toți profesorii dețin o diplomă de master (2 ani de studiu) care include cunoștințe disciplinare și pedagogice și integrează cercetarea și practica. Predarea a devenit o profesie foarte solicitată după medicină, iar mulți profesori aspiră la doctorat și persistă în predare. În Finlanda, percepția este că predarea trebuie să fie o profesie pe termen lung în care oamenii pot ajunge la poziții de conducere și pot dezvolta expertiză în domeniul lor.

Cercetătorul, așa cum se exprimă în articolul său „*Incentive and Rewards for Teachers. The Case of Israeli Education System*” [El Fahel], susține că statutul de profesor este rezultatul mai multor factori complementari care trec printr-o conștientizare social – economică – ocupațională matură” și, în cele din urmă, formează o politică clară. Acești factori sunt exprimați în metoda de formare a profesorilor din Finlanda. Despre aceasta aflăm aplicând analiza factorială:

1. *Conceptualizarea „dezvoltarea cadrelor didactice” ca sistem* – dezvoltarea profesorilor din Finlanda include o serie de decizii politice care coordonează și echilibrează diferite domenii, inclusiv recrutarea candidaților de calitate, formarea acestora, integrarea acestora, grija pentru dez-

voltarea lor profesională, evaluarea și dezvoltarea drumului profesional și împiedicându-i să abandoneze sistemul. Finlanda investește foarte mult în etapa de pregătire. Pentru a împuternici procesul de formare, cadrele didactice beneficiază de sprijin și autonomie semnificativă care se exprimă în alocarea timpului pentru lucrul în echipă cu colegii și elaborarea de planuri și metode de evaluare. Există un proces în Finlanda de instituționalizare a intrării în predare pentru profesorii începători, care include mentorat intensiv și dezvoltare profesională, și diverse alte stimulente. În plus, formarea și integrarea noilor cadre didactice sunt accentuate într-un sistem de management dezvoltat, care prezintă cunoștințele, abilitățile și atitudinile așteptate la fiecare pas al traseului profesional pe baza aprecierii și sprijinului. Această acțiune indică o serie de canale de promovare pentru profesorii din Finlanda. S-a constatat că aproximativ 97% dintre profesorii de stat au raportat că au trecut printr-o oarecare dezvoltare profesională în 2018, când a fost realizat un sondaj la această materie [Saloviita].

2. *Standarde pentru predare ca strategie pentru construirea unei profesii* – una dintre strategiile de creștere în Finlanda (și în alte țări precum Singapore, Canada și Australia) este stabilirea standardelor cu privire la ceea ce profesorii ar trebui să învețe și să poată face. Teoria acțiunii este că astfel de standarde, care ghidează eliberarea unui certificat de predare și a unei licențe de predare, pot ghida profesorul de învățare, și pot afecta intrarea în profesie, și persistența lor. Finlanda conduce în acest aspect și s-a constatat că profesorii de nivel superior care îndeplinesc standardele cerute sunt mai eficienți decât cei care nu le îndeplinesc și, prin urmare, procesul de licențiere îi ajută pe profesori să îmbunătățească predarea [Shalberg/c]. În ultimii ani (2018), în Finlanda a fost construit un program de evaluare a performanței profesorilor începători (INTASC = Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium) la care au participat 1.000 de profesori din toată țara, iar standardele sunt prezentate în Values, Skills, Knowledge.

Evaluările performanței calității pot crea un standard de intrare care anulează afirmațiile cu privire la calitatea cursurilor de formare tradiționale și alternative, și plasează o etapă semnificativă pentru toate programele și candidații. Ministerul finlandez al Educației a adoptat, de asemenea, percepția americană în modelul Valori, abilități, cunoștințe, care pune accent pe inovație, învățarea independentă, gândirea critică, angajamentul și serviciul. Conform planului, noii profesori sunt evaluați pentru 8 din

16 competențe în trei domenii (angajament față de student și de învățare, cunoștințe profesionale și experiență de predare). Din 2012 programul a fost extins și la conducerea educațională, iar standardele suplimentare se referă la așteptările de la formare și dezvoltare profesională. Standardele de predare în Finlanda acționează în două moduri:

2.1. Un cadru comun care ghidează formarea profesorilor la cele opt universități în care se desfășoară programe de formare;

2.2. Prin examenele de admitere pentru predare sunt selectați candidații de pregătire pentru școlile primare;

Programul de formare are ca scop pregătirea cadrelor didactice și cercetătorilor, folosind cercetări precum și oameni calificați de acțiune care se referă la nevoile fiecărui copil, înțeleg profund dezvoltarea și învățarea copiilor, au un repertoriu bogat de strategii de predare și capacitatea de a distinge între sprijin și predare [Simola].

### 3. *Intrarea în profesie*

3.1. Recrutare – consolidarea profesiei didactice necesită reciprocitate între standarde, pregătire și sprijin. Întreaga formare din Finlanda este finanțată de guvern, iar candidații colectează sprijin de existență sau salariu în timpul formării lor. Toată lumea primește același program de antrenament de calitate [Tanner]. Predarea este considerată o profesie prestigioasă și doar un sfert dintre candidați sunt acceptați. Acest model cultural, pe lângă sprijinirea programului de integrare, promovează persistența și recrutarea de noi studenți. Salariile sunt competitive în comparație cu alte profesii. Există o cerere mare pentru a fi acceptat pentru formarea profesorilor și permite instituțiilor să mențină cerințe ridicate de admitere (note, interviuri, portofoliu, voluntariat în școli). Această abordare a redus dramatic abandonul școlar, iar candidații din populații mai diverse, cu reprezentare mai scăzută și minoritățile au fost atrași de predare. Salariile mai mari ale profesorilor sunt în Australia și Finlanda, în timp ce în Statele Unite ale Americii – salariile sunt cele mai mici verificate [OECD].

3.2. Formare – formarea uniformă/similară și de calitate a profesorilor este un obiectiv explicit în Finlanda, profesorii studiază 2 – 3 ani pentru diploma de master înainte de a intra în muncă. Există un proces de construire a abilităților de gândire pedagogică în cadrul formării și le permite profesorilor să gestioneze procesul de predare într-o metodă de diagnosticare, folosind cercetarea ca bază de predare și gestionarea cercetărilor de acțiune ca îndrumări practice [Valijarvi & Shalberg].

3.3. Dezvoltare profesională continuă – profesorii își asumă responsabilitatea și dezvoltă împreună curriculumul și metoda de evaluare, ca parte a rolului lor profesional. Curriculumul național se limitează la orientări generale. Dezvoltarea profesională nu constă într-o colecție fragmentată de cursuri, ci structurată ca învățare sistematică și bazată teoretic pentru a aduce o îmbunătățire largă a școlii. Diverse domenii de responsabilitate sunt integrate în rolul profesorului fără ca profesorii să abandoneze predarea, existând opțiunea de a fi repartizați pe posturi superioare ierarhic și plin de satisfacții. Ei sunt încurajați să continue studiile academice. Un sondaj din (2017) arată că profesorii dedică încă 7 zile de lucru pe an studiilor pe cheltuiala lor [Paksuniemi & Kekitalo].

4. *O abordare profesională amplă pentru îmbunătățirea acțiunii/învățării colective* – conceptualizarea dezvoltării profesionale în cadrul politicii educaționale din Finlanda continuă ca parte a unui efort comun, nu ca acțiune individuală. Importanța creșterii orizontului profesional al învățării profesorilor și liderilor educaționali în Finlanda este esențială ca viziune strategică sistematică. Presupunerea este că tot ce se cere unui profesor în școală va fi implementat undeva în țară. Găsirea și împărtășirea practicilor aplicate poate contribui la existența unui proces organic de îmbunătățire condus de educatori, care este esențial pentru menținerea progresului. Pentru a evita susținerea în experimente nesfârșite, efectuarea de reforme care dispar rapid, proiectele de învățare sunt bugetate în marea realitate a școlilor pentru experimente. Numărul de proiecte noi scade pentru implementarea pe scară largă a celor care au fost cele mai eficiente și răspândite în întregul sistem [Merilainen, Isacson & Olson].

Cercetătorul rezumă că conceptul statutului profesorului în Finlanda este derivat din liniile directoare de politici legate de abordarea integrativă a tuturor problemelor educației. Eficiența cu care este examinat procesul de formare a profesorilor din Finlanda îl aduce ca un profesionist de frunte în țară. Secvența de acțiuni întreprinse de stat, care implică instituirea unor mecanisme de recrutare, integrare și sortare a candidaților, măresc semnificativ selecția candidaților, luând doar cei mai potriviți politicii educaționale. Principiile directoare care influențează statutul de profesor prin menținerea relevanței sale pentru societatea și economia locală. Potrivit surselor literare finlandeze [Morgan; Leijola; Shalberg; Stahle], aceste criterii includ:

- Recrutarea candidaților de calitate pentru un program de formare de calitate prin oferirea de salarii compatibile, subvenții financiare pentru

candidații în procesul de formare și uniformitate în conturarea și calitatea programului de formare.

- Conectarea teoriei și practicii prin planificarea cursurilor educaționale și integrarea experienței clinice de calitate în cadre care susțin o bună predare.

- Utilizarea standardelor profesionale de predare pentru a concentra și menține atenția asupra învățării și evaluării cunoștințelor, aptitudinilor și dispozițiilor.

- Evaluarea performanței profesorilor bazându-se pe standardele profesionale care conectează între învățarea elevilor și predarea în clasă.

- Stabilirea modelelor de integrare care să sprijine profesorii începători prin mentorat calificat, planificare cooperativă și reducerea sarcinii de predare care să ofere timp de învățare în școală, și construirea atentă a repertoriului metodelor de predare.

- Sprijinirea dezvoltării profesionale, permițând profesorilor să studieze în mod obișnuit în școli și universități.

- Dezvoltarea unei abilități profesionale largi care creează strategii pentru o partajare largă în cercetare și o bună predare, care să recunoască metodele de predare în clase și școli de succes și să permită profesorilor și directorilor experți să conducă întregul sistem.

### **Referințe bibliografice:**

1. ADAMALI, A., CFFEVE, J. O., & SAFDAR, Z. Trends in national e- strategies: A review of 40 countries In the International Bank for Reconstruction and Development (Eds). Information and communication for development: Global trends and policies, 2006. 87-124 p. Washington, DC: The World Bank.
2. AMREIN, A. L., BERLINER, D. C. High-stakes testing, uncertainty, and students learning. Education Policy Analysis Archives, 10(18), 2002. 12-32 p. ISSN 1068-2341.
3. ANDERSON, J., & VAN WEERT, T. Information and communication technology in education: a curriculum for schools and program of teacher development. Paris: UNESCO129538F, 2002. 9-14 p. Available at: [http://direct.ory.um.m.ac.id/Pe\\_rpustakaan\\_%20Pak%20Onno/english/education/129538e.pdf](http://direct.ory.um.m.ac.id/Pe_rpustakaan_%20Pak%20Onno/english/education/129538e.pdf)
4. BALL, S. J. The Tragedy of state Education in England: Reluctance, Compromise and Muddle – A System in Disarray. Journal of the British

- Academy Vol 6, 2018. 207–238 p. Available at: <https://doi.org/10.5871/jba/006.207>
5. BALL, S. J., & JUNEMANN, C. Networks, New Governance and Education. Bristol: University of Bristol and Policy Press, 2012. 4-46 p. ISBN 978-1847429797.
  6. Berry, J. & Sahlberg, P. (2006) Accountability affects the use of small group learning in school mathematics, *Nordic Studies in Mathematics Education*, 11(1), 5–31.
  7. BLANCHET, T., CHANCEL, L., & GETHIN, A. Why is Europe more equal than the United States? WID. world Working Paper Series, 19, 2020. Available at: <https://worldworkingpaper.org/document/why-is-europe-more-equal-than-the-united-states-world-inequality-lab-wp-2020-19/>
  8. BREAKSPEAR, S. The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance. OECD Education Working Papers, No. 71, OECD Publishing, 2011. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fdfqffr28-en>
  9. BUKINGHAM, J. The Missing Links: Class Size, Discipline, Inclusion and Teacher Quality. Issue Analysis, 2003. The Centre for Independent Studies. Available at: <https://www.cis.org.au/publications/issue-analysis/the-missing-links-class-size-discipline-inclusion-and-teacher-quality/>
  10. DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 2017. 291-309 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
  11. DARLING-HAMMOND, L., LIEBERMAN, A. Teacher Education Around the World. [e-book] Oxon: Routledge. University of Hertfordshire, 2012. 137-151 p. ISBN 978 04 15 57 7014.
  12. EL-FAHEL, D. The comparative advantages of the internationalized education system. In: *Strategia Securității Uniunii Europene în contextul Metamorfozelor Relațiilor Internaționale*. Vol.1, 23 aprilie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2021, 301-306 p. ISBN 978-9975-56-873-9. Available at: [https://ibn.isi.md/sites/default/files/imag\\_file/301-306\\_11.pdf](https://ibn.isi.md/sites/default/files/imag_file/301-306_11.pdf)
  13. EL FAHEL, D., ROȘCA, L. Characteristics of the finnish education system: impact on social life. *Relații internaționale. Plus*. nr. 2(20), 2021. Pp. 132-145. ISSN 1857-4440.10.52327/1857-4440.2021.2(20).15. Available at: [https://ibn.isi.md/sites/default/files/imag\\_file/132-145\\_2.pdf](https://ibn.isi.md/sites/default/files/imag_file/132-145_2.pdf) [Cited: 26.2.22].
  14. ELOMAKI, A., YLOSTALO, A. Gender budgeting in the crossroad of gender policy and public financial management: The Finnish case, *Public Money*

- & Management, 2021. Available at: DOI: 10.1080/09540962.2021.1927528
15. FLOOD, A. Finland ranked world's most literate nation Guardian. 2016 Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/2016/mar/11/finland-ranked-worlds-most-literate-nation> (Economic News Paper).
  16. GEERAERTS, K., TYNJALA, P., MARKKANEN, I., PENNANEN, M., HEIKKINEN, H.L.T., & GIJBELS, D. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 2015. 358–377 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
  17. HANSEN, V. *The Year 1000: When Explorers Connected the World—and Globalization Began*. London: Scribner, 2020. 132; 156 – 159 p. ISBN-13: 978-1501194108
  18. HOGAN, A. J., SELLAR, S., & LINGARD, B. Commercializing Comparison: Pearson Puts the TLC in Soft Capitalism. *Journal of Education Policy*, vol 31 (3): 2006. 243–258 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1112922>
  19. KOZMA, R. B. Comparative analysis of policies for ICT in education. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlin Heidelberg New York: Springer, 2008.
  20. Kupari, P. & Välijärvi, J. (Eds) (2005) *Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa [Competences on solid ground. PISA 2003 in Finland]* (Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä).
  21. LEIJOLA, L. *The education system in Finland: Development and equality*. ETLA Discussion Papers, No. 909. The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA), Helsinki, 2014. 7-19 p. Available at: <https://www.econstor.eu/handle/10419/63630>
  22. LINDBERG, M., NYGARD, M., NYGVIST, F., & LAMMI- TASKULA, J. Economic strain and parental coping – evidence from Finland. *European Journal of Social Work*, vol 24 (3), 2021. 442-455 p. Available at: DOI: 10.1080/13691457.2019.1699779
  23. MERILAINEN, R., ISACSSON, A., & OLSON, S. *Secondary Vocational Education in Finland*. Workforce Education Forum (WEF), Vol 39 (1). 2019. 43-51 p. ISSN 2378-1904 (Print)
  24. MICHAELI, N. Education for utopia - an educational ideology of social correction. In Tadmor and Freiman (Eds.), *Education - Essence and Spirit*, 185 -196 p. Mofet Institute, 2012.
  25. MOLSTAD, C.E. State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, vol 47 (4), 2015. 441-461 p. Available at: DOI: 10.1080/00220272.2015.1039067
  26. MORGAN, H. *Review of Research: The Education System in Finland: A*



Success Story Other Countries Can Emulate. *Childhood Education*, Vol 90 (6), 2014. 453-457 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/00094056.2014.983013>

27. O'DONNELL, N.S. What we can't learn from Finland Schools: Apples, oranges, and denial. *Huffington Post*, 2017. Retrieved from [https://www.huffpost.com/entry/we-cant-learn-from-finlands-schools\\_b\\_9513544](https://www.huffpost.com/entry/we-cant-learn-from-finlands-schools_b_9513544)
28. PAKSUNIEMI, M., & KEKITALO, P. Introduction to the Finnish Educational System. 2019. 77-92 p. Helsinki: Brill C2 Edited books. ISBN: 978-90-04-39426-1, 978-90-04-39428-5.
29. PIZMONY-LEVY, O. Big comparison little knowledge: Public engagement with PISA in the United States and Israel. In *The impact of the OECD on education worldwide*. Emerald Publishing Limited, 2017. 125- 156 p. ISBN: 978-1-78635-540-9
30. RADDY, E.A. Five ways Finland gets vocational and technical education right. *Education Weekly*. Global Learning Blog, education news-paper, 2016. Available at: <https://www.edweek.org/technology/opinion-five-ways-finland-gets-vocational-and-technical-education-right/2016/11>
31. ROIKONEN, P. Income inequality in Finland, 1865–2019. *Scandinavian Economic History Review*, 2021. Available at: DOI: 10.1080/03585522.2021.1901774
32. SALBERG P. Learning from Finland: Insights from a Successful Educational System. Rahanana: The Kibbutz Hameuchad, 2011. 133 – 151 p.
33. SAHLBERG, P.(c) Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, Vol 22 (2), 2007. 147-171 p. Available at: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>
34. SAHLBERG, P.(d) Finnish Lessons 2.0 What can the world learn from educational change in Finland? (2nd Ed.) New York: Teachers College Press, 2015. 203 – 212 p. ISBN-13: 978-0807755853.
35. SALOVIITA, T. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:2, 2020. 270-282 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
36. SIMOLA, H. The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teachers and teaching and teacher education. *Comparative education*, vol 41(4),2005. 455-470 p. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/03050060500317810>
37. SIVESIND, K., AFSAR, A., & BACHMANN, K. E. Transnational policy transfer over three curriculum reforms in Finland: The construction of condition and purposive programs (1994-2016). *Europa Educational*

- Research Journal, 15(3), 2016. 345-365 p. Available at: <https://doi.org/10.1177%2F1474904116648175>
38. STAHL, P. Five steps for Finland's future. Helsinki: TEKES, 2007. 30-35 p. ISBN: 978-952-457-359-7
  39. TAKAYAMA, K. Politics of externalization in reflexive times: Reinventing Japanese education reform discourses through "Finnish PISA success". *Comparative Education Review*, 54(1), 2010. 51-75 p. Available at: <https://doi.org/10.1086/644838>
  40. TAKAYAMA, K. The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate. *Comparative Education*, 44(4), 2008. 387-407 p. Available at: <https://doi.org/10.1080/03050060802481413>
  41. TANNER, A. Overwhelmed by refugee flows: Scandinavia tempers its warm welcome. Migration Policy Institute, 2016. Available at: <https://www.migratiopolicy.org/article/overwhelmed-refugee-flows-scandinavia-tempers-its-warm-welcome>
  42. VALIJARVI, J., SAHLBERG, P. Should „failing” students repeat a grade? A retrospective response from Finland. *Journal of Education Changes*, 9(4), 2008. 385-389 p. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9089-3>
  43. Välijärvi, J., Kupari, P., Ahonen, A., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Leino, K., . . . Vuorinen, R. Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2015)
  44. VIROLAINEN, M. STENSTORM, M. Finnish vocational education and training in comparisons: Strengths and weaknesses. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. 1(2), 2014. 12-19 p. ISSN: ISSN-2197-8646.
  45. Volijorvi J (2004) .]Implications of the modular] curriculum"] in "[the secondary school of Finland. In J. Van den AKKER , W Kuiper & U. Hameyer (Eds) *Curriculum landscape and trends*. Dordrecht:Kluwer. Pp 101-116
  46. ZILLIACUS, H., HOLM, G., & SAHLSTROM, F. Taking steps towards institutionalizing multicultural education–The national curriculum of Finland. *Multicultural education review*, 9(4), 2017. 231-248 p.] Available at: <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810> .

### ***Professional Internet Web***

47. Education programs of Finland - National Council <https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-instructional-systems/> (visit in 15.7.21).
48. Center on International Education Benchmarking. 2020. Finland overview. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/finland-overview/>

- education-benchmarking/topperforming-countries/finland-overview/(visit in 25.7.21).
49. Council for creative education – 2021. <https://www.ccefinland.org/finedu> (19.9.21).
  50. Education programs of Finland - National Council <https://ncee.org/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-educational-systems/> (visit in 15.7.21).
  51. Figure of the education system in Finland – 2020. [http://www.op.h.fi/english/education/overview\\_of\\_the\\_education\\_system](http://www.op.h.fi/english/education/overview_of_the_education_system) (visit in 1.8.21).
  52. Finland’s Secret Sauce: Its Teachers. [online] Learning First Alliance. Retrieved from <https://www.edweek.org/policy-politics> (visit in 15.8.21).
  53. FINNISH GOVERNMENT PUBLICATION REPORT ON THE IMPLEMENTATION OF THE 2030 AGENDA FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. Available at: [https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26261VNR\\_ReportFinland\\_2020.pdf](https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26261VNR_ReportFinland_2020.pdf)
  54. OECD - Education at a Glance 2016. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/education-at-a-glance-2016-indicators.htm> (visit in 25.7.21).
  55. OECD – Education at Glance – 2020. 386- 403 p. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020\\_69096873-en#page3](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en#page3) (visit in 3.9.21)
  56. OECD - PISA results 2015-2020. <http://www.oecd.org/pisa/> (visit in 25.7.21)
  57. OECD – data. 2021. <https://data.oecd.org/> (visit in 9.10.21)
  58. Official Statistics of Finland (OSF). Vocational education. ISSN: 1799-1986. Helsinki: Statistics Finland. Retrieved from <http://www.st.at.fi/ti/laop/index.html> (visit in 30.7.21).

# INTEGRAREA MINORITĂȚILOR ETNO-CULTURALE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

Ludmila ROȘCA<sup>10</sup>

Cristina TULBU-FRUNZE<sup>11</sup>

**Rezumat:** *În acest studiu autorii abordează o temă extrem de importantă pentru timpul nostru istoric, în care ne confruntăm cu un război fratricid, nedrept, care determină milioane de oameni să-și părăsească locuința și să ia calea pribegiei, să-și caute un nou adăpost pentru sine, dar mai ales pentru copiii lor minori. Astfel, Republica Moldova adăpostește mai mult de 90 de mii de refugiați, veniți din Ucraina. Dar și până la război, țara noastră se confrunta cu necesitatea adoptării unor politici socio-culturale prin care să ofere șanse egale tuturor cetățenilor săi la educație, la o carieră publică, la o formare profesională continuă. Abordând integrarea socială a minorităților etno-culturale, autorii dezvăluie mai multe aspecte ale fenomenului, descriind semnificațiile lui majore. În concluzie, autorii recomandă autorităților publice să propună politici sociale, politici publice, prin implementarea cărora ar oferi condiții favorabile integrării socio-culturale a reprezentanților minorităților etnice.*

**Cuvinte cheie:** minoritate etno-culturală, integrare socială, sistem educațional, Republica Moldova, politici educaționale.

## THE INTEGRATION OF ETHNO-CULTURAL MINORITIES IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA

**Summary:** *The chapter addresses an extremely important theme for our historical time, in which we are faced with a fratricidal, unjust war, which causes millions of people to leave their homes and take the path of*

---

<sup>10</sup> **Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [roscaudmila@mail.ru](mailto:roscaudmila@mail.ru), [ludmilarosca.com@gmail.com](mailto:ludmilarosca.com@gmail.com)

<sup>11</sup> **Cristina TULBU-FRUNZE**, doctorand, Academia de Administrare Publică din Moldova, profesoare Colegiul „Alexei Mateevici”, Chișinău, [tulbucristins@gmail.com](mailto:tulbucristins@gmail.com)

wandering, to seek a new shelter for themselves, but especially for their minor children. Thus, the Republic of Moldova shelters more than 90 thousand refugees, coming from Ukraine. But even before the war, our country was faced with the need to adopt socio-cultural policies that offered equal opportunities to all its citizens for education, a public career, and continuous professional training. Addressing the social integration of ethno-cultural minorities, the authors reveal several aspects of the phenomenon, describing its major meanings. In conclusion, the authors recommend the public authorities to propose social policies, public policies, which would provide favorable conditions for the socio-cultural integration of representatives of ethnic minorities.

**Keywords:** ethno-cultural minority, social integration, educational system, Republic of Moldova, educational policies.

### **Introducere**

Prin decizia de la Helsinki, din iulie 1992, Organizația pentru Securitate și Cooperare în Europa (OSCE) a instituit funcția de Înalt Comisar pentru Minorități Naționale (ÎCMN) ca instrument de prevenire cât mai timpurie a conflictelor ce se dezvoltă din tensiunile observate în relațiile sociale dintre grupurile minoritare etno-culturale și cel majoritar. Analiza relațiilor socioculturale ne oferă numeroase argumente în favoarea tezei: orice contrariu/ tensiune minoră, lăsată fără atenție din partea părților implicate, trece la altă stare - contradicție, antagonism, conflict. De la o etapă la alta problema este mai dificil de soluționat. Din acest motiv, specialiștii recomandă asimilarea și aplicarea diferitor modele de comunicare, colaborare, cooperare între grupurile sociale ce convețuiesc în același spațiu.

În aproximativ 30 de ani, Înalții Comisari s-au confruntat pe parcursul activității lor, cu o serie de probleme recurente. Drept urmare, au fost elaborate și publicate numeroase recomandări tematice, care asigură o perspectivă mai clară și oferă consiliere statelor ce se confruntă cu astfel de probleme. Preocupările Înaltului Comisar vizau reducerea tensiunilor, prevenirea conflictelor interetnice. Experiența ÎCMN demonstrează că diversitatea în sine nu prezintă niciun fel de corelare sau legătură cauzală cu creșterea tensiunilor și a violenței. Niciunul din numeroasele conflicte etnice care s-au dezvoltat în Europa după încheierea războiului rece n-a fost de neevitat; toate au fost consecința unor opțiuni politice. Astfel de conflicte

își au adesea originea în negarea unor drepturi fundamentale, în excluderea și alienarea sistematică și/sau sistemică a unor comunități.

Acesta este motivul pentru care protecția drepturilor omului, inclusiv a drepturilor minorităților, este legată, în mod indisolubil, de asigurarea păcii și stabilității, atât în interiorul statelor, cât și la nivel interstatat. În acest context, instituțiilor statului democratic le revine obligația de a garanta tuturor cetățenilor șanse egale de implicare în viața economică, socială, culturală și politică a societății, indiferent dacă aceștea reprezintă majoritatea sau minoritățile naționale. În plus, statele democratice au și interesul de a asigura egalitatea de șanse prin eliminarea sau diminuarea participării scăzute a unor grupuri sociale, excluderea sau marginalizarea acestora. Astfel de fenomene pot genera costuri directe și indirecte pentru societate ca urmare a contribuțiilor reduse la bunăstarea comună, precum și din cauza costurilor mai mari asociate cu introducerea unor politici preocupate de reducerea numeroaselor consecințe ale excluderii. Pe de altă parte simpla recunoaștere și acceptare a culturii, a identității și a intereselor politice ale minorităților naționale, precum și promovarea participării tuturor nu sunt întotdeauna suficiente pentru a pune bazele unei păci durabile, stabilității și coeziunii sociale. Din această perspectivă sporește importanța conceptului de integrare socială.

În literatura de specialitate găsim diverse interpretări ale noțiunii. „Integrare – un proces multidimensional, care se extinde dincolo de planul cultural, atingând dimensiuni sociale și politice”. Înțelesă într-un sens larg, integrarea presupune unificarea și fuziunea a două sau mai multe grupuri umane oferindu-le poziții echitabile din punct de vedere socio-politic, care dă naștere la o cultură nouă. Nu este vorba despre o asimilare forțată a uneia de către cealaltă. Integrarea este procesul interacțiunii mai multor elemente în vederea constituirii unui tot armonios la un nivel mai superior. A integra înseamnă a aduna părțile de așa manieră, încât rezultanta să depășească suma acestor părți [28, p.73].

Termenul „integrare socială” este cel mai frecvent folosit în sociologie, psihologie și studii culturale/etnice. Integrarea socială a fost abordată de fondatorul sociologiei Emile Durkeim (1858 – 1917) care insistă asupra integrării în diverse instanțe: familie, biserică, școală, corporații. Teoria integrării sociale poate fi rezumată la principiile care ghidează relațiile dintre oameni și grupurile sociale, și modul în care acestea interacționează unul cu celălalt. Unele principii cheie ale teoriei includ modul în care oamenii

acceptă și interpretează regulile sociale în cadrul societății; acestea sunt cruciale pentru a determina cât de bine se vor integra oamenii în cultura dominantă a societății. Regulile și normele sociale diferă în funcție de națiune și chiar de regiunea geografică.

Emil Durkheim a afirmat că oamenii trebuie să se bazeze pe ceilalți pentru a oferi anumite lucruri pe care de unii singuri nu le pot realiza, de aceea este importantă necesitatea interdependenței față de un grup mai mare. În lucrarea: *The Division of Labor in Society*, 1893, savantul scrie despre modul în care societatea s-a schimbat de-a lungul timpului de la grupuri la scară mică la mai mari și mai interdependente, cu diviziuni distincte ale muncii. Astfel, interdependența necesară și împărțirea competențelor, locurilor de muncă etc., este un factor important de influență în societate, deoarece un individ nu-și poate asigura de unul singur existența. Diviziunea muncii permite fiecărei persoane să-și joace rolul în întreținerea societății în general, în funcție de aptitudinile, nevoile și propriile abilități.

Emil Durkheim a afirmat că în societățile preindustriale, diviziunea muncii era mult mai mică și era mai puțin probabil ca oamenii să aibă nevoie de un grup mai mare pentru a supraviețui. Savantul era convins că societatea este caracterizată de conștiința colectivă a membrilor săi, care susține și multiplică rezultatele integrării sociale. În plus, el a susținut că oamenii sunt influențați de societate în ceea ce privește modul în care acționează, simt, gândesc etc. Oamenii se bucură de anumite avantaje atunci când aderă la așteptările și normele societății, și se pot confrunța cu adversități atunci când merg împotriva normelor. Normele se schimbă atunci când grupurile mai mari din cadrul unei societăți modifică atitudinile, opiniile etc., care apoi își fac loc în conștiința colectivă principală.

B.K.Malinowski (1884-1942) și Tolkott Parsons (1902-1979) analizează procesul de *integrare* în calitate de fundament clar al evoluției armonioase a societăților. Propunerile lui Claude Corbo (1992) merg în același sens. „Integrarea este un mecanism prin care o societate, îmbogățindu-se de aporturi noi, își conservă identitatea sa asociind noi participanți la ceea ce o constituie în mod specific. Integrarea împiedică dislocarea nucleului minim comun fără de care o comunitate nu poate subzista ca o comunitate umană. Integrarea este un proces care permite unei societăți de a continua armonios evoluția sa și de a se pune la adăpost de conflicte insolubile”[28].

Analizând diverse abordări ale integrării sociale conchidem că este vorba despre un proces în care diferite grupuri sunt combinate pentru a

forma o societate unificată. De regulă, procesul implică acceptarea unui grup minoritar în societatea de masă. Integrarea socială este complexă și depinde de o serie de caracteristici care îi determină succesul sau eșecul. Limba, semnificațiile și cultura sunt elemente importante ale integrării sociale. Un exemplu de integrare socială include asimilarea grupurilor de emigranți într-o nouă națiune.

Așadar, integrarea socială (din latină *integrare* - completare, restaurare; *întreg* - întreg) presupune:

- un set de procese datorită cărora există o unire într-un întreg, un sistem (comunitate socială, societate) de părți și elemente eterogene care interacționează. Procesele de integrare socială pot avea loc atât în cadrul unui sistem social deja consacrat (societate, grup etc.) - în acest caz, ele duc la creșterea nivelului de integritate și organizare a acestuia, cât și atunci când apare un nou sistem din elemente neînrudite anterior;
- forme de menținere a unei stabilități și echilibru în relațiile sociale între indivizi, grupuri, organizații, state etc.;
- capacitatea unui sistem social sau a componentelor sale de a rezista factorilor distructivi, de a se autoconserva în fața tensiunilor, dificultăților, contradicțiilor interne și externe;
- măsura coincidenței scopurilor, intereselor diverselor grupuri sociale și indivizi.

Dacă societățile n-au politici bune de integrare socială, există pericolul ca diferitele comunități din cadrul lor, în special cele mai numeroase și care sunt concentrate geografic, se pot izola. Separarea în societăți paralele, fără conexiune între ele, prezintă un risc considerabil pentru viabilitatea și stabilitatea oricărui stat multiethnic, care poate fi diminuat printr-un proces de integrare socială bine gestionat, prin adoptarea și implementarea politicilor și strategiilor orientate spre consolidarea coeziunii sociale. În acest context, este important de asimilat și alte fenomene, cum ar fi: incluziunea și marginalizarea, apartenența la cultura dominantă în comunitate.

Gabriela Goudenhooff, cunoscut savant și conferențiar din România, în lucrarea: „Europa socială în 100 de termeni. Incursiune în cultura socială și instituțională a spațiului european” subliniază: „Incluziunea este adesea suprapusă termenului de integrare și este tratată în strânsă legătură cu fenomenul excluziunii sociale...”[38, pag.170]. În Cartea Verde asupra Politicii Sociale Europene se menționează: „combaterea excluziunii sociale ca linie de politică publică”. Acest imperativ este semnificativ pentru toate statele



europene, indiferent de statut: stat membru al Uniunii Europene, stat candidat la aderarea în UE, stat asociat, deoarece fenomenul excluziunii are un potențial distructiv enorm în statele democratice. La Sammit-ul de la Stockholm, din martie 2001, Comisia Europeană în domeniul incluziunii sociale propune șapte indicatori. Este vorba despre: distribuirea veniturilor; ponderea populației sub pragul sărăciei înaintate și după transferurile sociale; persistența sărăciei (ponderea sărăciei sub pragul sărăciei, timp de trei ani consecutivi); proporția de gospodării fără locuri de muncă; disparitățile regionale (coeficientul de variație al ratelor șomajului regional); nivelul scăzut de educație (proporția persoanelor cu vârsta între 18-24 de ani, care nu sunt cuprinse în nici o formă de educație sau formare profesională și au un nivel de școlarizare sub nivelul învățământului secundar); rata șomajului pe termen lung. În contextul obiectivelor acestei investigații menționăm că integrarea tuturor cetățenilor în comunitate, participarea acestora la diverse procese sociale, inclusiv la cel decizional, este o precondiție a funcționării sistemului democratic, a asigurării stabilității în societate.

**Metodele aplicate:** Abordarea sistemică a fenomenului coeziunii sociale, asigurat de procesele: integrarea în comunitate a tuturor grupurilor etnice, a tuturor cetățenilor, de incluziunea reprezentanților diferitor pătri sociale, mai ales a celor vulnerabile, reprezintă scopul acestei investigații. Reieșind din complexitatea fenomenelor abordate am aplicat metodele universale: dialectica și sinergetica și principiile acestora: interdisciplinaritatea, complementarismul. Abordarea sistemică ne permite să trecem de la cunoașterea părților la cunoașterea întregului. Conform E. Moren este salutăată „metodologia gândirii complexe”, concretizată în mai multe principii, printre care menționăm: principiul holografic care ne sugerează că nu doar partea intră în întreg, dar și întregul e prezent în fiecare parte; principiul relației inverse, propus de N. Wiener, care ne permite cunoașterea proceselor ce se autogestionează; principiul dialogizării, care constă în formarea unei relații auxiliare, concurente, antagoniste între părțile opuse; principiul imaginației/al viziunii duble caracteristic activității subiectului cunoscător care în orice proces al cunoașterii reproduce subiectul și îi schimbă poziția.

Cunoașterea științifică nu trebuie și nu poate fi redusă la „oglundirea” realității obiective. Cunoașterea științifică este mult mai complicată prin conținutul său, ea desemnează trecerea și fixează procesul construirii ima-

ginii ideale despre lume. Imaginea ideală a lumii în care trăim, activăm, suferim, ne bucurăm etc. este preponderent subiectivă, deoarece este determinată de capacitățile cognitive ale Subiectului ce o produce [70, pag. 147].

### **Integrarea socială și multiculturalismul din perspectiva teoriei politice contemporane**

Ernest Gellner (1925-1995) a conceput „teoria naționalismului” și a definit termenul naționalism în principal ca idee politică care afirmă că fiecare grup civic - politic trebuie să se alăture unității naționale principale și a adăugat că teoria naționalismului prin natura sa forțează cultura dominantă asupra întregii societăți, în timp ce înainte culturile mici, locale umpleau viața comunității chiar și în grupurile minoritare[36]. Savantul a adăugat că textura generală se formează prin supravegherea școlilor și a universității, și se adaptează la nevoile unei comunicări birocratice și tehnologice destul de precise, acum folosit de toți locuitorii. Fass a adăugat și susținut că creează o societate ne-pluralistă fără unicitate și fără abordare multiculturală, de fapt, toate societățile sunt ținute împreună de acest tip de cultură reciprocă [36].

Această abordare s-a ciocnit cu spiritul multicultural care se dezvoltă în secolul al XX-lea. Cercetătorul menționa că spiritul teoriei actuale „plutea” asupra factorilor de decizie din multe țări în care s-a constatat că populația majoritară, domină segmentul politic, încearcă să unească grupurile minoritare sub politica de regim existent și caracteristicile sale culturale. Orman adaugă în articolul său că un punct critic suplimentar pe care Ernest Gellner îl susține în „națiuni și naționalitate” este că naționalitatea este suprapunerea între entitatea politică și entitatea națională, și anume, crearea statului național. Legătura dintre stat – element politic și conștiința națională obligă deciziile majoritare asupra grupurilor mici, ca societăți minoritare, să ceară omogenitate și parteneriat practic și ideologic [62].

O altă teorie conform căreia evoluția social-culturală poate fi analizată în apariția și integrarea grupurilor minoritare este cea a elitei, elaborată de sociologii Vilfredo Pareto, fiind cunoscut: „principiul Pareto”, Gaetano Mosca și Robert Michels [55]. Teoria elitelor explică relațiile de putere în societatea modernă, în timp ce teoria are mai multe variații și interpretări, începând cu regimul de elită mică până la regimul grupurilor civice. La început această abordare s-a opus pluralismului răspândit în acei ani (înce-

putul secolului al XIX-lea). De-a lungul anilor teoria atârând de abordarea clasică a teoriei elitei moderne, conduse de Joseph Alois Schumpeter (1883-1950).

Abordarea modernă leagă „teoria elitelor” cu principiile democrației, prin spiritul abordării Montesquieu, care vede în democrație un sistem de echilibre între mai mulți factori puternici [56]. Conform acestei abordări, „elita” va contribui la democrație atunci când vor fi îndeplinite trei condiții: implicare civică ridicată, cooperare între diversele elite (elita politică, elita intelectuală și elita religioasă) și angajamentul reciproc pentru excelență [57]. Acest parteneriat, indicând „unificarea destinului” a grupurilor din populație, a creat teoria social – națională cu implicațiile politice ale „pluralismului egalitar” [58]. Conform Bazan – Monasterio, cel de-al doilea model pentru relațiile majoritate – minoritate în societate nu se referă la diferența dintre grupurile etnice ca ceva negativ și nu pretinde că o cultură ar trebui asimilată de alta sau șterge identitățile vechi [15].

Dubbeld descrie acest model, subliniind că „diferența este bună și fructuoasă și există loc pentru toată lumea”[33]. Potrivit lui Couldy [43] și Gehrke [42], principalul exemplu al acestui model îl oferă Statele Unite, care vede cultura eterogenă ca una care educă și se orientează către valorile democrației. Glock notează că acest model presupune existența diferitor grupuri, dar spre deosebire de integrare, nu acționează pentru unificare, ci încearcă să mențină o societate care trăiește în pace cu mai multe grupuri. O altă deosebire a modelului este că nu există preferință a unui grup față de celălalt, toți sunt egali. Gay & Howard [35], un susținător înfocat al pluralismului egalitar, descrie trei structuri în care se află acest model: (a) democrația liberală – democrația comună în Occident, că una dintre valorile sale de bază este egalitatea. Democrația substanțială nu există dacă valoarea egalității nu se aplică tuturor membrilor societății. (b) un stat al tuturor cetățenilor săi - egalitate între toți cetățenii ca indivizi. Statul nu recunoaște oficial existența unor grupuri distinse, prin urmare nu poate prefera unele grupuri față de altele. (c) un stat al tuturor comunităților sale – statul recunoaște existența diverselor comunități (etnice, culturale etc.) și acordă expresie instituțională fiecărei comunități (autorități guvernamentale, statut național etc.). Statutul diferitelor culturi este consacrat în constituție. Țări: Belgia, Elveția, Canada.

## **Integrarea socio-comunitară**

Sabatier & Berry au expus definiții originale ale integrării socio-comunitare conform cărora asimilarea sau integrarea socio-comunitară și demografică este un proces în care un grup minoritar, cum ar fi migrații sau minoritățile, trece printr-un proces de modelare pe baza grupului dominant și caută să adopte valorile, comportamentele și credințele altui grup [72, p. 160]. Yilmaz & Boylan au remarcat că uneori factorul care duce la asimilarea culturală este tendința prin care adoptarea elementelor unei culturi dominante este condiționată de integrarea populației (în acest caz imigranți) sau a grupurilor minoritare din stat sau zone istorice în care doresc să se integreze și să avanseze [76].

Potrivit lui Banks, se așteaptă ca grupurile minoritare să se adapteze la obiceiurile zilnice ale culturii dominante prin limbaj și aspect, precum și alți factori socio-economici, cum ar fi absorbția în comunitatea locală culturală și de angajare [14, p.12]. Feldman a adăugat că, adesea, migrația pe scară largă duce la tulburări politice în societate și la opoziție sau repulsie față de migrații cu o cultură străină. De asemenea, ca urmare a procesului de „integrare culturală”, adesea dispar unele sau toate caracteristicile unice noilor migrații sau grupurilor minoritare. Acesta este mai ales cazul când instituțiile culturale guvernante inițiază programe de asimilare a culturii conducătoare în populațiile minoritare. Regiunile în care există asimilare culturală sunt uneori numite „oale de topire”.

Faas a clarificat că asimilarea culturală poate fi impusă de guverne minorităților etnice [50]. Politicile de unificare guvernamentală au fost acceptate în secolele XIX-XX în multe țări. Exemple istorice cunoscute pot fi văzute în „francizarea” în Franța, ale cărei rădăcini au început în 1539, dar treptat au devenit politică oficială după Revoluția Franceză și s-a exprimat printr-o interdicție lingvistică în anumite regiuni ale Franței, procesul de „germanizare”, operat mai întâi de Prusia (viitoarea Germanie) asupra slavilor din regiunile sale de est și, în sfârșit, „rusificarea” condusă de Imperiul Rus în special după 1863, care a continuat în URSS [67] ulterior ca componentă politico-culturală. Acest lucru i-a condus de fapt pe specialiști să ofere o definiție reînnoită, poate chiar mai actualizată și concentrată, determinând conceptul de „integrare etnică”.

## **Integrarea prin educație**

Științele umaniste și sociale au condus la interiorizarea unui proces social, integral și critic pentru societatea umană. Este vorba despre integrarea socială prin educație. Dewey, un filosof pragmatic din SUA, este preocupat de formarea persoanei sau a unui mod de viață ideal ca scop al educației [30]. Așa cum scopul vieții pentru evoluție este să creeze mai multă viață, scopul educației este creșterea care duce la o dezvoltare în continuare [30]. Pentru Dewey, scopul educației este mai multă educație, prin urmare este alternativ un mijloc și un scop, pentru alegerea noastră. Uneori, mijloacele pentru atingerea unui obiectiv educațional specific pot fi schimbate, iar uneori lucrul corect de făcut este să-i schimbe fundamental. Peters a pus în evidență folosirea de către Dewey a cuvintelor: „intenție” și „scop”, pe care le-a tratat diferit. În opinia sa, intenția este legată de motivele acțiunii, în timp ce scopul implică ceva pe care o persoană trebuie să facă un efort pentru a-l atinge [69]. Dewey a aprofundat, cercetarea democrației și a educației ca parte a filosofiei sociale [30]. Dewey scria că aspirația oamenilor de a comunica este cea care îi determină să creeze valori comune (din moment ce, în percepția sa naturalistă, s-ar putea să nu existe valori comune primare) și să se apropie de poziții foarte diferite de pozițiile tradiționale, care pretindeau că există o poziție universală [29]. Cu toate acestea, Dewey a susținut că valorile și cunoștințele comune sunt create din cercetare și interacțiune socială și le construim. Pentru Dewey, democrația n-a fost doar o metodă de guvernare, ci un mod de viață în care se iau decizii. Nu un statut, ci un proces care conduce până la schimbare și recreere. El a definit democrația, „care are multe interese reciproce și diverse, libere puncte de contact cu alte forme de asociere”, și anume integrarea în educație contribuie într-un mod multidirecțional atât la integrator, cât și la integrat.

Brewer Hogarth a susținut că în lumea educațională integrarea este un pas operativ-socio-cultural al fuziunii educaționale între grupuri de elevi din diverse grupuri sociale [21, p.12]. Această fuziune educațională este cunoscută în discursul american ca „desegregare” (cu alte cuvinte: anularea separării). Grupurile sociale pot fi separate unele de altele din punct de vedere rasial, etnic și socio-economic. Chetty și colegii săi au susținut că, în cea mai simplă definiție, integrarea în educație este percepută ca amestecarea și reunirea elevilor din diferite straturi sociale sau origini etnice într-un cadru comun de învățare – școli și clase eterogene [42]. Integrarea referitoare la grupuri etice sau grupuri socio-economice, există și posibili-

tatea de separare în funcție de competențe și realizările de învățare.

Couldy și-a exprimat opinia cu privire la această problemă, susținând că integrarea educațională este o denumire generală pentru aranjamentele educaționale luate de diferite ministere ale educației de la sfârșitul anilor '70 și începutul anilor '80, deși s-a descoperit rapid că abordarea importată din S.U.A. să fie modificate și adaptate cadrelor din fiecare țară [43, p. 246]. Integrarea ca cadru constituie baza reformei în educație, exprimată prin stabilirea cadrelor educaționale inovatoare. Problema integrării a devenit subiectul mai multor dezbateri publice în multe țări, trezește multe reacții – pozitive și negative. Susținătorii integrării au văzut acest cadru ca o șansă de a reduce decalajele și diviziunile sociale pe baza diferențelor culturale, pentru a crea valori unificatoare și unirea publicului din țările lor. În acest sens, integrarea constituie un factor de unire. Oponenții acestei politici au prevăzut riscuri ca integrarea socială să ducă la reducerea nivelurilor de învățare la media pe săptămână și, prin urmare, mediocritatea era probabil să fie un rezultat al educației. Boyles [13], un cunoscut cercetător demografic din Statele Unite, a interpretat integrarea educațională ca o consecință a nevoii naționale care a condus la aducerea integrării rasiale în prim-planul scenei. Cu alte cuvinte, integrarea educațională servește ca model pentru a rezolva distanța socioculturală ca urmare a problemei rasiale. Aceasta este problema în Statele Unite de zeci de ani. Integrarea motivată rasial (sau așa cum se numește în literatură – desegregare) este o abordare conform căreia prevenirea segregării (separarea rasială) între diverse rase din aceeași țară prin legea socială promovând egalitatea de drepturi și șanse, precum și realizarea de acțiuni afirmative [13].

Gay a afirmat că este obișnuit să se identifice două abordări principale asociate cu conceptul de integrare în educație. Prima îmbrățișează latura socială a publicului de integrare, integrarea este văzută ca având un scop social propriu. În schimb, a doua abordare prezintă importanța principală a integrării educaționale ca mijloc de atingere a diverselor ținte, la nivel de învățare, psihologic, social și economic viitor [34, p. 12].

Liderii de opinie, în scopuri de integrare, care susțin o ideologie liberală (integrarea socială a publicului) se reconciliază cu inegalitatea economică și chiar o văd ca un factor de stimulare și încurajare a creșterii economice, numai dacă veniturile sunt împărțite într-o manieră care să garanteze șanse egale pentru diverse persoane, straturi sociale. Autoarea a susținut în

articolul ei că distincția dintre egalitate și șanse egale necesită clarificarea diferenței dintre două concepte. Conceptul de „egalitate” se referă la gradele în care există diferențe în orice tip de resursă între oameni, cum ar fi venitul sau educația. Egalitatea se realizează atunci când toți oamenii se bucură de același nivel de resurse. Se obișnuiește măsurarea gradului de inegalitate a veniturilor sau educației prin diverse măsurători – coeficientul Gini. În contrast, sensul conceptului de inegalitate în oportunități nu este atât de neechivoc ca cel de inegalitate. Goldthorpe a susținut că există un acord, strâns asociat cu diferențele de șanse de succes ale straturilor și grupurilor sociale în competiție pentru realizări sociale și economice. În fiecare societate umană, oamenii concurează între ei pentru șansa de a obține educație, locuri de muncă bune și venituri mari. Șansele de a reuși nu sunt egale și sunt asociate, printre altele, cu mediul socio-economic al fiecărei persoane [39].

### **Integrarea socială a reprezentanților minorităților etnice**

La nivel global, regional există numeroase modele de politici integraționiste etno-culturale precum: multiculturalismul, incluziunea formală, asimilarea etc. Drept modele ale multiculturalismului și pluralismului putem enumera Canada, SUA și Australia. Identitatea națională în aceste state n-a avut premise pentru a se cimenta în jurul ideii de o singură identitate etnică sau rasială. Despre semnificația acestor politici și practici a vorbit și Alexandru Macedon, înțelegând că stabilitatea unui vast imperiu este asigurată de omogenizarea și stabilirea relațiilor de egalitate între popoarele acestuia. Limba greacă, în acele timpuri, devenise principalul instrument de integrare a etniilor (drept exemplu poate servi faptul că pentru a face parte din armata lui Alexandru Macedon era suficient să cunoști limba greacă) [8]. Aceste politici raționale de integrare au condus la crearea unui imperiu faimos ale cărui realizări au influențat istoria întregii omeniri. Acest exemplu a condus la dezvoltarea unei abordări mai cuprinzătoare pentru noțiunea de „popor”.

Schimbările de granițe, istorice și mai recente, care au însoțit apariția noilor state în ultimul secol, au afectat și structura demografică, și compoziția multor țări, ceea ce a dus la deplasarea populațiilor de lungă durată (de exemplu, epoca post-Război Rece; conflictele din Balcani, războiul din Ucraina), schimb de populație între Turcia și Grecia în 1923 ca parte a Tratatului de la Lausanne). Orice tulburare care modifică semnificativ

compoziția demografică creează un sentiment de disconfort și nesiguranță în rândul grupurilor majoritare, vechii coloniști sau minorități tradiționale și grupuri indigene, ceea ce poate duce la restructurarea puterii și a reprezentării politice. Politicile de securitate a statului depind adesea de faptul dacă minoritățile sunt coloniștii tradiționali și pe termen lung, cu o limbă, cultură și religie distincte în comparație cu majoritatea populației sau noi, adică migranții sosiți recent în țara de reședință actuală. Cu toate acestea, dihotomia tradițională dintre minoritățile vechi și noi a fost pusă la îndoială ca fiind datată când este vorba de protecție, deoarece nu este menținută în mod coerent în cadrul celor mai relevante drepturi, cum ar fi Convenția-cadru privind minoritățile naționale (FCNM)[81]. În acest context, problemele de securitate sunt adesea legate de percepții și nu de amenințări reale.

Pentru comunitățile care aparțin la aceeași societate, competiția asupra resurselor sau in justițiile percepute legate de prezența minorităților sunt susceptibile de a fi interpretate ca o amenințare pentru securitate. Este posibil ca amenințările percepute și factorii lor să modeleze atitudinile politice exclusioniste ale majorității față de grupurile minoritare, precum și sentimentele negative și xenofobia.

„Oamenii au fost impresionați, intrigați, ultragiați, speriați și aduși în stare de perplexitate de argumentul meu potrivit căruia dimensiunea centrală și cea mai periculoasă a politicii globale pe cale de apariție va fi conflictul între grupuri ce aparțin de civilizații diferite“, spune Huntington în prefața lucrării: „Ciocnirea civilizațiilor...“, care a zguduit lumea. El citează, în continuare, o frază care are valoarea de concluzie a cărții: „...ciocnirile dintre civilizațiile actuale reprezintă cele mai mari amenințări la adresa păcii mondiale, iar o ordine internațională bazată pe civilizații este cea mai sigură pază împotriva războiului mondial“[49].

Etniile au o existență istorică. Fiecare dintre ele are un timp istoric și o anume energie care se manifestă în comportamentul indivizilor, în modul în care ei rămân fideli valorilor etniei și se întorc mereu la ea, indiferent unde s-ar afla. Cu alte cuvinte, forța etniei constă în suportul valoric al etniei, în energia ei creativă, în forța pe care o transmite indivizilor, nu în agresivitatea ei, nu în modul în care este protejată. Nimeni nu poate proteja ceva care nu există, ceva care n-are valoare. Între valoarea etniei și impostura etniei există o barieră de netrecut. Impostura naște totdeauna agresivitate. Valoarea naște forță, respect, cumpănare și conviețuire.

Nici o etnie n-a supraviețuit prin agresivitate, ci prin înțelepciunea care



rezultă totdeauna din forța și energia sistemului de valori. Așadar, suportul supraviețuirii etniilor îl reprezintă sistemul de valori al fiecăreia și nu doar voința sau dorința unora dintre lideri. După Joseph Yacoub, planeta este o amestecătură de minorități naționale, etnice, culturale, religioase, lingvistice, nomade, teritoriale, transteritoriale, indigene și tribale. „În intervalul de patru decenii, configurația etno-geografică a lumii și repartitia spațială a populațiilor s-au modificat în mod considerabil. Numărul statelor a crescut. (...) Secolul XXI va fi secolul fragmentării statelor naționale, al transformării lor instituționale și structurale, al regionalizării și etnicizării lor, al recunoașterii particularismelor, inclusiv ale celor corporatiste și categoriale. Odinioară, statul asimila; astăzi el purifică.“

Există, în general, câteva tipuri de soluții ne-violente pentru prevenirea și rezolvarea diferendelor etnice, aplicate în mai multe țări, dar care n-au dat totdeauna și în toate cazurile rezultatele scontate. Acestea sunt:

1. Asimilarea (integrarea);
2. Schimbul de populații;
3. Federalizarea statelor pe criterii etnice;
4. Devoluția;
5. Înlocuirea noțiunii de etnie prin cea de cetățenie;
6. Un statut de autonomie substanțială (lărgită etc.) pentru minoritățile respective;
7. Discriminarea pozitivă [1].

Aceste tipuri de soluții extreme, cu excepția primelor două, nu sunt, în general, acceptate de statele naționale, iar presiunile exercitate de diferite organisme internaționale sunt suspectate de cele mai multe ori de imixțiuni ale unor forțe interesate.

Problemele care există și vor exista între grupuri etnice, între majoritari și minoritari nu vor avea niciodată soluții universale și cu atât mai puțin soluții definitive. Ceea ce pot să facă statele, în opinia noastră, este să nu practice discriminări negative, să nu accepte inegalitatea în fața legii. Nu există, desigur, soluții globale. Există însă soluții pentru fiecare problemă în parte. Aceste soluții se cer găsite și aplicate conform dreptului, precum și potrivit acordurilor și convențiilor încheiate. Din motiv că problemele etnice nu sunt numai de competența internă a statelor; ele țin și de o anume filosofie care vizează omul concret și drepturile sale. Aceste soluții au, în principiu, următoarele coordonate:

- Respectul;
- Dreptul la viață individuală și colectivă;
- Dreptul la cultură;
- Dreptul la imagine;
- Dreptul la identitate individuală;
- Dreptul la opțiune;
- Dreptul la opinie.

### **Modelul multilingvistului elvețian**

Elveția este un exemplu al modelului de succes al multilingvistului și conviețuirii pașnice a minorităților. În confederația elvețiană sunt patru limbi de stat: germană, franceză, italiană și retoromană. De menționat că în limba retoromană vorbesc doar 0,5% din populația țării. Potrivit afirmațiilor Emiliei Nazarenco, ex-director al Asociației jurnaliștilor străini din Elveția și Liechtenstein, în Elveția, discriminarea lingvistică nu poate fi: „În primul rând, pentru că este asigurat dreptul oamenilor la propria limbă. În al doilea rând, cunoașterea a trei-patru limbi în Elveția este o normă și oamenii trec ușor la limba interlocutorului. Este vorba despre o practică a multiculturalismului în acțiune”[82].

Mai mult decât atât, chiar și cei 30 de mii de jensche și sinti – romii „albi” – care locuiesc în Elveția, sunt recunoscuți oficial minorități etnice. Drepturile lor, inclusiv dreptul de a duce o viață de nomad, sunt recunoscute în toate cantoanele, deși doar 10 la sută dintre romii elvețieni își continuă modul de viață nomad.

Dacă Moldova este despărțită prin hotarul de pe Nistru, în Elveția există „șanțul de cartofi”, care străbate râul Saane și care desparte regiunea vorbitorilor de limba germană (63% din populație) de cea a vorbitorilor de limba franceză (20%). Denumirea „șanțul de cartofi” sau „rosti” provine de la mâncarea națională care seamănă cu niște turte din cartofi. „Rosti” este mâncarea preferată a „nemților” elvețieni și mai puțin populară în regiunile francofone. Însă elvețienii nu percep „șanțul de cartofi” ca pe ceva care desparte. Dimpotrivă, acesta îi ajută pe cetățeni să conviețuiască, conștientizând și acceptând „diversitatea” lor.

Secretul spiritului pașnic elvețian constă în valorile generale. Istoricul și redactorul-șef al portalului elvețian de limba rusă [www.swissinfo.ch](http://www.swissinfo.ch) Igor Petrov precizează: „Termenul „etnos” nu trebuie aplicat la adresa elvețienilor. Elveția este o națiune politică și nu culturală sau lingvistică.

La temelia ei nu este „sângele și pământul”, ci setul de valori republicane, inclusiv federalismul, democrația directă, autonomia fiscală și multe altele. În viața reală, cantoanele, comunitățile, oamenii încearcă pur și simplu încă o dată să nu se afecteze reciproc, să-și trăiască fiecare propria viață [83]. Între Geneva și Sankt Gallen, de exemplu, sunt, mai degrabă, mai multe deosebiri decât asemănări. Însă ele sunt unite prin valorile menționate mai sus”.

Igor Petrov a mai spus că funcționarii federali sunt obligați să cunoască minimum două limbi de stat – germana și franceza, plus, de dorit, engleza – la nivel de cantoane, cel puțin limba cantonului lor. „Iar în orice restaurant sau cafenea din Geneva, Zurich sau Berna, chelnerii vorbesc fluent în trei limbi. În magazinele din Elveția vi se va răspunde în toate limbile oficiale”, a menționat istoricul.

Respectul față de minoritățile etnice și limbile acestora le este cultivat elvețienilor încă din copilărie, inclusiv în școli. Iar acest lucru este consfințit cu ajutorul principalului instrument politic al țării – democrația directă și sistemul de referendumuri care sunt organizate în Elveția mai des decât în orice altă țară a lumii. Presa din Elveția este editată și difuzată în toate cele patru limbi de stat. Statul, în special autoritățile de stat sunt responsabile de administrația publică pentru a răspunde nevoilor cetățenilor, care pot fi satisfăcute prin dezvoltarea capitalului uman în general. Fiecare politică statală de integrare a minorităților etnice a devenit în ultimii ani un instrument de performanță pentru multe guverne pentru a asigura aceste nevoi tuturor cetățenilor.

Problema statutului național al minorităților etnice din lume și din Republica Moldova, a apărut în ultimii ani în discuții publice și cercetări științifice de anvergură. Pe parcursul ultimelor 3 decenii, au avut loc schimbări dramatice în percepția asupra statutului minorităților în lume, printr-un impact fără precedent asupra atitudinii politicii mondiale și utilizarea acestor termeni pe ordinea de zi în elaborarea politicilor europene. De asemenea, atestăm la evoluția modalităților și tehnicilor de integrare a minorităților etno-culturale în statele cărora acestea aparțin. Aceste influențe creează și încurajează procesele intracomunitare care, pe de o parte, se opune unei anumite ștergeri a caracteristicilor culturale precum obiceiurile și limba, iar, pe de altă parte, subliniază necesitatea integrării pentru beneficiul membrilor comunității în plan social și economic. O astfel de realitate plasează membrii minorităților în fața unor dileme profunde, și în

necesitatea auto-investigărilor cu privire la diferitele modele disponibile pentru adaptare și integrare în „țara gazdă”.

Republica Moldova este o societate multi-etnică, interreligioasă și multiculturală, cu un cadru legal considerabil pentru protecția drepturilor minorităților. Cu toate acestea, lipsa atenției instituționale și a prevederilor bugetare specifice, agravate de recenta criză economică, rămân obstacole majore pentru implementarea corespunzătoare a politicilor de integrare. Republica Moldova n-a dispus de o definiție clară a unei națiuni titulare sau a unei „etnii majoritare”: moldovenească sau românească. Subiectul dat continuă să stimuleze dezbateri intemperate atât în rândul elitelor, cât și a publicului din Republica Moldova. „Minoritățile etnice” din Moldova (găgăuzii, ucrainenii, rușii, bulgarii și alții) nu se percep ca niște „minorități” sau „diasporă”, sau „vestigii” ale trecutului rusesc sau sovietic al Moldovei. Ei nu se identifică cu „statele apropiate”, ci mai degrabă se percep ca persoane care au locuit în Moldova de sute de ani, popoare cu rădăcini profunde în țară, astfel fiind parte integră a „națiunii”.

Politicienii din diverse segmente ale spectrului politic nu abordează ambiguitățile existente, în schimb exploatează neînțelegerile latente, viziunile în conflict și aspirațiile divergente ale diferitor comunități etnice. Politica guvernului, până la moment, a urmat calea evitării unei discuții clare și neconfortabile sau întreprinderii unor acțiuni pentru a aborda problemele practice, care ar putea îmbunătăți situația și edifica temelia pentru emergența unei identități comune – cetățeni ai Republicii Moldova.

Incluziunea comunităților etnice n-a ocupat un loc proeminent în discuțiile academice și cele practice, și nici în elaborarea de politici în Republica Moldova. Comunitățile etno-culturale (care deseori în Moldova sunt numite drept „vorbitori de limbă rusă”) relevă lipsa unor programe susținute de guvern pentru studierea limbii, calitatea proastă a predării limbii române în școli, sub-reprezentarea în instituțiile de stat și partidele politice, cât și discursuri media și politic dezbinătoare. Lipsa unor politici bine-axate și sustenabile din partea guvernului și societății civile pentru abordarea acestor probleme subminează eforturile Republicii Moldova în crearea unei societăți incluzive, ducând spre separare și izolare. „Antreprenorii identității” utilizează dezbinarea etnică pentru a-și avansa obiectivele politice prin stârnirea fricilor și alimentarea stereotipurilor oamenilor. Emergența unui sens de „noi, cetățenii Republicii Moldova” devine dificilă și lasă nevalorificat un potențial intelectual vast al comunităților etnice, limitând astfel consolidarea instituțională și dezvoltarea statului.

Utilizarea instrumentelor educaționale și a sistemului de învățământ de a consolida relațiile între comunitățile etno-culturale a fost un eșec latent. Conform Ministerului Educației, sunt 1363 de școli în țară, inclusiv: 1088 cu predare în limba română și 262 școli ale minorităților - 259 (rusa); 2 (ucraineană); 1 (bulgara). Nu sunt școli cu predare în limba găgăuză. În 1088 școli este predată limba rusă, găgăuză în 48 școli, ucraineană în 46 școli și bulgară în 28 școli [1].

Asistăm astfel la un adevărat „haos al identității”, atât la nivelul majorității societății (limbă, identitate etc.), cât și în identitatea comunităților etno-culturale (uitarea propriei limbi în favoarea limbii de comunicare interetnică, politizarea identității etnice). De exemplu, autonomia găgăuză, creată pentru a menține și conserva cultura găgăuză, funcționează mai cu seamă în limba rusă în cadrul administrației sale publice, școlilor și sistemului învățământului universitar. Există cunoștințe insuficiente în rândul comunităților etnice unele despre altele, dar, de asemenea, și educația insuficientă în domeniul propriei culturi și tradiții. Este important de notat faptul că programele educaționale sunt mai cu seamă gestionate de organizațiile de la nivel de comunitate, care denotă dorința comunităților de a participa în programe educaționale-culturale noi, dinamice, interactive și depolitizate.

Istoria este predată în toate școlile, fiind utilizate aceleași manuale și curriculum. Problemele comunităților etnice ne-majoritare nu sunt abordate în manuale. Politicile educaționale, în general, nu promovează studierea istoriei comune, dialogul intercultural și ideea unei societăți partajate în care persoanele dispun de identități multi-stratificate.

Cunoașterea proastă a limbii de stat este un obstacol major pentru mobilitatea socială pozitivă în Republica Moldova pentru absolvenții școlilor cu predare în limba rusă, în special în ceea ce privește pozițiile guvernului. Politicile pentru ajutorarea comunităților etnice să studieze și să comunice mai bine în limba de stat a fost un eșec. Comunitățile etnice percep competențele lor insuficiente în domeniul limbii de stat drept o lacună care trebuie să fie abordată și foarte puțini dintre ele continuă să perceapă limba rusă ca una mai superioară, care le-ar oferi avantaje potențiale sau un sentiment de mândrie. Reprezentanții comunităților etnice care cunosc limba de stat nu ezită să evidențieze acest fapt sau să menționeze că sunt mândri de acest fapt.

Majoritatea reprezentanților comunităților etno-culturale doresc să știe și să vorbească limba țării, ei percep și recunosc în mod clar limitele programelor educaționale în acest sens. Acest fapt este veridic atât pentru învățământul în școli, cât și pentru instruirea adulților. Din 2011, Ministerul Educației a implementat un proiect pilot: „Integrarea educațională a elevilor care vorbesc alte limbi prin extinderea numărului disciplinelor de studiu în limba română”. În cadrul acestui proiect, 8 discipline în 32 de școli cu predare într-o limbă a minorității sunt predate în limba de stat. Peste 3000 de elevi sunt beneficiarii proiectului. Este vorba despre un exemplu de politică practică, care ar putea contribui la soluționarea uneia din problemele cheie. Cu regret menționăm că acesta n-a fost implementat la nivel național [1].

În 2015, Guvernul a aprobat Programul Național pentru îmbunătățirea calității studierii limbii române în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale (2016-2020). Bugetul pentru trei ani – 2016, 2017 și 2018 – a fost de doar 1.7 milioane MDL, motiv din care acțiunile incluse au fost realizate doar parțial [2]. În acest context menționăm că este necesară o politică educațională pentru întreaga țară, care să promoveze studierea limbii de stat și să atragă comunitățile etnice să activeze în sectorul public.

În perioada 20-29 iunie 2016, Raportorul Special pentru problemele minorităților, Rita Izsák-Ndiaye, a efectuat o vizită oficială în Republica Moldova. Raportorul Special a observat că problemele legate de limbă, mai ales în contextul educației, au avut un rol proeminent în cadrul consultărilor organizate. Problemele lingvistice, în special în contextul educației, au fost evocate în mod proeminent. Era evident că folosirea limbii materne este extrem de importantă, reprezintă un element emotiv pentru multe comunități și este un aspect esențial al identității personale și comunitare. După cum a afirmat un reprezentant al grupurilor etnice minoritare: „dacă pierzi limba, îți pierzi identitatea”. Grupurile minoritare cu care s-a întâlnit Raportorul Special și-au exprimat în mod clar dorința de a menține și de a-și proteja drepturile lor lingvistice și capacitatea de a folosi limba maternă. Limba rusă este vorbită de o parte considerabilă a populației din Republica Moldova, inclusiv de multe grupuri minoritare, care au susținut că lor ar trebui să li se permită să o folosească în mod liber, în privat și public, fără discriminare.

Persoanele care aparțin grupurilor minoritare, inclusiv bulgari, găgăuzi, ruși și ucraineni, și-au exprimat dorința de a avea parte de învățământ

în limba maternă în școli și au semnalat, cu profundă îngrijorare, faptul că dispozițiile din Codul Educației garantează doar limba de stat ca limba de predare, cauzând îngrijorări că învățământul în limbile minorităților va ajunge, în cele din urmă, dependent de disponibilitatea resurselor financiare. Unii interlocutori au subliniat faptul că procesul de reformă privind optimizarea școlară a avut, în continuare, un impact asupra dreptului lor de a beneficia de învățământ în limba maternă, având în vedere cerința pentru un anumit număr de elevi pentru a menține învățământul în limba minoritară. Unii au făcut referire la reforma de optimizare ca având un impact disproporționat asupra școlilor cu predare în limba rusă în condițiile în care mai multe dintre ele au fost închise.

Raportorul Special a aflat, de asemenea, că reforma de optimizare școlară afectă școlile cu predare în limba de stat, cum ar fi liceele din or. Otaci, acolo unde orele cu predare în de limba de stat urmau să fie întrerupte din cauza faptului că numărul minim de elevi necesar pentru a menține clasele, 15, n-a fost întrunit. Elevii și părinții afectați și-au exprimat regretul lor profund privind această decizie care ar însemna că ei trebuie să călătorească circa 30 de kilometri până la cea mai apropiată școală cu predare în limba de stat.

Importanța învățării și posedării limbii române a fost declarată în mod universal de către toți reprezentanții minorităților consultate. Mulți interlocutori și-au exprimat îngrijorarea că predarea limbii române în școlile cu predare în limba minorităților este de o calitate scăzută și că profesorii responsabili de acest subiect n-au avut calificările dorite pentru a oferi o predare de înaltă calitate a limbii. Ei au subliniat în continuare consecințele negative ale fluenței sărace în limba română, inclusiv dificultăți în obținerea accesului la învățământul universitar – deoarece examenul de absolvire a liceului are un examen specific privind cunoașterea limbii române și pe piața forței de muncă, precum și limitarea oportunităților din administrația publică, deoarece cunoașterea limbii de stat a reprezentat o cerință pentru cei care vor să dețină funcții publice.

Se știe că Republica Moldova este un stat multinațional. Potrivit recensământului din 2014, principala comunitate etnică este a moldovenilor (75,1% din populație). Celelalte comunități etnice sunt minoritare și constituie circa 25% din totalul populației (potrivit aceluiași recensământ din 2014). Regiunile cu cea mai mare diversitate etnică din republică sunt nordul (ucraineni, ruși, țigani), sud-estul (găgăuzi și bulgari) și estul țării (ruși, ucraineni etc.).

Denumirea de « moldoveni » are însă înțelesuri diferite în funcție de:

- Dreptul internațional, conform căruia « moldoveni » sunt toți cetățenii Republicii Moldova indiferent de etnia lor;

- Dreptul României, după care « moldovenii » sunt o parte din poporul român (definit prin vorbirea limbii daco-romane), anume partea originală din teritoriile fostului Principat al Moldovei, pe ambele maluri ale Prutului;

- Dreptul fostelor republici unionale sovietice,<sup>12</sup> inclusiv Republica Moldova, conform căruia « moldovenii » sunt numai vorbitorii limbii daco-române cetățeni ai acestor state, ei constituind o « etnie diferită de Români », inclusiv de Românii din Moldova românească.<sup>13</sup>

În zonele rurale minoritățile etnice se confruntă adesea cu excluziunea socială și discriminare în încercarea de a-și păstra identitatea lor etnică și patrimoniul cultural. Minoritățile etnice au acces limitat la educație în propria lor limbă. Astfel, doar 0,06% din copiii ucraineni învață în ucraineană, o situație similară fiind caracteristică pentru copiii bulgari, dintre care doar 0,02% au bulgara ca limba lor de predare. Bărbații și femeile aparținând minorităților etnice reușesc să participe în viața publică și să fie reprezentați politic numai în comunitățile în care ei reprezintă majoritatea. În general, bărbații și femeile aparținând minorităților etnice nu participă sau nu sunt reprezentați politic în procesele de planificare a dezvoltării locale. Minoritățile etnice au dificultăți în a formula și comunica necesitățile lor specifice și, ca urmare, acestea nu primesc ponderea cuvenită în planurile de dezvoltare locală. Femeile și fetele aparținând minorităților etnice se confruntă cu discriminare bazată pe statutul lor de minoritate, cât și discriminare bazată pe gen. Ele sunt deosebit de vulnerabile la a le fi încălcate drepturile atât în viața publică, cât și în cea privată: față de bărbații din comunitățile lor, ele au și mai puține șanse de participare în activități economice sau în viața publică.

### **Aspectul juridic al procesului de integrare a minorităților etnice**

În Republica Moldova tematica ce vizează minoritățile etnice a fost

---

<sup>12</sup> Cu excepția celor trei țări baltice.

<sup>13</sup> Sfera academică consideră, în totalitate în România și în majoritate în Republica Moldova și în țările apusene, al doilea înțeles ca fiind cel conform datelor științifice (istorice, geografice și lingvistice); o minoritate din Republica Moldova și din țările apusene, dar o majoritate din țările foste sovietice (cu excepția țărilor baltice) susține însă al treilea înțeles (sursă: « Controversa identitară în Republica Moldova »).



mereu în atenția mediului academic din domeniul juridic. Reperete teoretice au vizat delimitările conceptuale privind minoritatea etnică, evaluarea cadrului juridic referitor la minoritățile etnice, respectarea drepturilor minorităților etnice, studierea elementelor constitutive ale statului contemporan, evoluția constituționalismului în Republica Moldova. În acest context, printre cercetătorii acestei teme evidențiem contribuția Teodor Cârnaț, Alexandru Arseni, Victor Popa, Gheorghe Costache, Gheorghe Avornic, Boris Negru, Ion Guceac. Teodor Cârnaț în lucrarea „Drept constituțional”, abordând problematica minorităților etnice în Republica Moldova, descrie sistemul de garanții constituționale. Este evidențiată respectarea dreptului la identitate a minorităților și anume: consacrarea egalității cetățenilor fără nici o discriminare bazată pe proveniența etnică, religioasă, limbă, în fața legii și a autorităților publice; recunoașterea dreptului la păstrarea limbilor vorbite pe teritoriul țării; garantarea dreptului la asociere, inclusiv în partide politice, fără nici un fel de restricții referitoare la apartenența etnică; obligativitatea de a interpreta și de a aplica prevederile constituționale referitoare la drepturile și libertățile cetățeanului în concordanță cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu pactele și celelalte tratate la care Republica Moldova este parte [23, p. 125]. Pe de altă parte, autorul evidențiază interdependența dintre drepturile și obligațiile minorităților etnice, subliniind că persoanele care fac parte din minorități trebuie să respecte integritatea teritorială, independența și suveranitatea statelor în a căror jurisdicție se află și să nu se angajeze în acțiuni de natură ce pot periclita aceste valori [23, p. 127].

Referindu-se la Republica Moldova, se precizează că pe teritoriul țării locuiesc reprezentanții mai multor etnii, iar statul urmează să elaboreze și să promoveze politica de reglementare a relațiilor interetnice [23, p. 129]. Lucrarea conține un set de postulate care ajută la înțelegerea temei prezentei cercetări și anume: necesitatea respectării drepturilor omului ca un fundament al procesului de integrare a minorităților etnice, importanța respectării obligațiilor cetățenești față de stat atât din partea majorității, cât și a minorităților și imperativul existenței unei politici de stat în domeniul minorităților etnice.

În monografia „Ne-discriminarea în condițiile constituționalismului contemporan din Republica Moldova” în capitolul „Eliminarea discriminării față de minorități (etnice, lingvistice, religioase)” Teodor Cârnaț constată că potrivit opiniei generale, inclusiv a experților internaționali, baza

legislativă în Republica Moldova cu privire la minoritățile etnice are un caracter democratic și nu contravine standardelor europene. Cu toate acestea, în practică, principiile legislative nu-și găsesc reflectarea cuvenită în actele normative, în programele guvernamentale și ca urmare, se realizează cu deficiențe, neasigurând rezultatele scontate [24, pp. 142-143].

De asemenea, considerăm importantă constatarea potrivit căreia partea de implementare a legislației reprezintă una din provocările în acest domeniu. Alexandru Arseni în „Drept constituțional și instituții politice: Tratat” evidențiază că ideea de stat național nu exclude existența pe teritoriul acestuia a unor minorități etnice, adică a unor populații de altă naționalitate decât cea care s-a constituit într-un stat în temeiul principiului naționalităților. Considerăm acest deziderat relevant lucrării, deoarece subliniază faptul că în contextul unui stat național obligația acestuia este de a proteja drepturile minorităților este neschimbată. Autorul evidențiază că „Ignorarea minorităților naționale poate avea consecințe extrem de păgubitoare” [8, p. 343]. Acest deziderat reprezintă un argument valoros pentru inițierea politicii de integrare a minorităților etnice, ce urmează să aibă și caracterul de prevenire a tensiunilor interetnice.

O lucrare valoroasă la problematica cercetării elaborată de Alexandru Arseni și Constantin Olteanu intitulată „Egalitatea și universalitatea drepturilor fundamentale ale omului – principii edificatoare ale statului de drept și democratic”. Autorii prezintă o clasificare a drepturilor omului în baza conținutului obligației de respectare și garantare care revine statelor. Drepturile minorităților etnice sunt considerate ca fiind drepturi cu o dimensiune colectivă [9, p. 18]. În contextul prezentei lucrări, această cercetare este importantă, deoarece evidențiază primordialitatea drepturilor fundamentale ale omului.

Victor Popa în „Drept constituțional și instituții politice”, relevă faptul că în statele contemporane alături de grupul etnic de bază conviețuiesc și alte grupuri etnice, care în ansamblu constituie poporul. În contextul Republicii Moldova, Victor Popa menționează că „poporul Republicii Moldova constituie etnia de bază, românii (moldovenii), cât și rușii, ucrainenii, belorușii, bulgarii, găgăuzii și alții care locuiesc pe teritoriul statului și au calitatea de cetățean al republicii” [67, p. 11]. Considerăm corectă aprecierea autorului care evidențiază că minoritățile etnice sunt parte a poporului Republicii Moldova și toate elementele constitutive ale statului se caracterizează prin unicitate, printr-o strânsă legătură politico-juridică cu profunde semnificații și consecințe [67, p. 11].

Gheorghe Costache și Ion Guceac în „Fenomenul constituționalismului în evoluția Republicii Moldova spre statul de drept”, arată că statul contemporan se caracterizează prin faptul că garantează 3 tipuri de drepturi ale subiecților: dreptul la independență de la puterea de stat, dreptul la participare în puterea de stat, drepturile sociale, economice și culturale. Cercetătorii evidențiază că mai întâi au apărut drepturile la independență de la puterea de stat, care includ libertatea apartenenței religioase și a conștiinței, libertatea credinței, dreptul la libertatea individuală [26, pp. 31-32]. În viziunea noastră, prezenta clasificare este valoroasă prin faptul că evidențiază primordialitatea apariției drepturilor ce vizează identitatea persoanei ca un aspect fundamental de manifestare a libertății în raport cu statul.

Gheorghe Avornic alături de alți autori în „Tratat de teoria generală a statului și dreptului. Vol. I”, accentuează atributele statului și anume: autoritățile publice, teritoriul, populația (cetățenia), suveranitatea, sistemul de impozitare, elaborarea și aplicarea dreptului. Cercetătorul evidențiază că fără populație, puterea statală asupra unei colectivități umane nu poate fi realizată [10, p. 73]. De asemenea, se evidențiază că între stat și fiecare individ al colectivității statale se stabilesc anumite relații specifice, drepturi și obligații reciproce cuprinse în statutul cetățeanului fiecărui stat [10, p. 74]. Considerăm importantă această constatare, deoarece se evidențiază legătura dintre stat și individ bazată pe un schimb de angajamente – statul se angajează să protejeze drepturile individului, în timp ce persoana urmează să realizeze îndatoririle față de stat. Această interdependență este relevantă și în contextul integrării minorităților etnice din Republica Moldova, deoarece procesul se bazează pe drepturile și obligațiile cetățenilor.

Boris Negru și Alina Negru în „Teoria generală a dreptului și statului” subliniază că națiunea nu trebuie confundată cu naționalitatea sau cu poporul. Naționalitatea exprimă apartenența indivizilor la o anumită națiune, în timp ce poporul desemnează masa indivizilor indiferent de naționalitatea lor și constituie suportul demografic al statului [60, p. 88]. Această constatare este importantă prin faptul că evidențiază aspectul eterogen al poporului și argumentează demersul de consolidare normativă și instituțională a integrării minorităților etnice în vederea asigurării unității poporului.

O cercetare asupra problemei consolidării societății, intitulată „Problemele consolidării statalității Republicii Moldova”, realizată de Boris Negru, evidențiază dilema edificării unor principii de coeziune socială în

lipsa unei experiențe de liberă afirmare politică, economică și socială în Republica Moldova [61, p. 9]. Ne alăturăm acestei idei și considerăm important de a realiza cercetări științifice ce ar permite compensarea acestei limitări. Este relevantă clarificarea laconică a autorului privind populația statului prin care se afirmă că „cei ce locuiesc pe un teritoriu delimitat de frontiere și sunt supuși aceleiași puteri pot avea față de acesta ori calitatea de cetățean, de membru a statului respectiv, ori calitatea de străin (persoană de altă cetățenie decât cea a statului în care locuiește), ori pe cea de apatrid” [61, p.12].

O opinie valoroasă asupra cercetării o oferă Victor Pușcaș „Dezvoltarea constituțională a Republicii Moldova. 20 de ani de la adoptarea Constituției”. Autorul evidențiază premisele dezvoltării societății și evidențiază cele mai sacre valori ale națiunii sunt: limba, alfabetul, istoria, asigurarea suveranității naționale a poporului, protejarea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului [68, p. 4]. Este evidențiat un concept practic în ceea ce vizează aplicarea acestor valori. Autorul apreciază că în pofida unei Constituții progresiste, realitatea constituțională în Republica Moldova este deplorabilă. Aplicarea practică a prevederilor constituționale vine în contradicție cu acele valori proclamate în documentul fundamental [68, p. 12]. Considerăm că această opinie este relevantă, deoarece evidențiază discrepanța care există între reglementările ce se regăsesc în cadrul normativ și aplicarea acestora în practică. De aici, ne alăturăm celor expuse de Victor Pușcaș că exigențele statului de drept și democratic, drepturile omului, libertățile publice, exprimate expres în Constituția Republicii Moldova în mod obligatoriu trebuie să fie receptate în masă de către subiecții de drept, astfel încât cetățeanul să poată percepe la propriu faptul că trăiește într-o societate liberă în care primează valorile general-umane [68, p. 12].

O lucrare de drept constituțional comparativ reprezintă cercetarea autorilor Mihail Bîrgău și Valeriu Gureu „Dreptul constituțional al țărilor străine”. În contextul prezentei teze, este relevantă expunerea privind regimurile constituționale și reflectarea asupra democrației la etapa actuală. Evidențiem două modele de guvernare democratică – modelul Westminster și modelul consensual – care considerăm că au la bază elementele de consolidare a societății prin participarea activă a tuturor membrilor societății indiferent de apartenența etnică, lingvistică, religioasă [19, pp. 14-26].

Pe dimensiunea aplicării reglementărilor internaționale în procesul de integrare a minorităților etnice, reprezintă interes lucrarea lui Nicolae

Osmochescu și Vitalie Gămurari „Aplicarea principiului egalității suverane a statelor în practica ONU”. Autorii vorbesc despre egalitatea de jure a statelor, fapt ce presupune că toate normele dreptului internațional se aplică tuturor în egală măsură și au aceeași forță juridică obligatorie [64, p. 63]. Considerăm că principiul egalității suverane a statelor în calitate de principiu fundamental al ONU are un rol important aplicarea reglementărilor internaționale pe dimensiunea drepturilor omului. La același subiect, este relevantă și cercetarea „Aplicarea directă a reglementărilor internaționale în materia drepturilor omului” de Oleg Balan și Diana Sârcu în care se analizează aplicabilitatea directă a instrumentelor internaționale care consacra drepturi și libertăți fundamentale inerente ale ființei umane. Autorii evidențiază că aceste reglementări devin parte integrantă a sistemului de drept național, având efecte juridice directe și nemijlocite asupra statelor semnatare [11, pp. 11-24].

O lucrare ce elucidează importanța Curții Constituționale în asigurarea compatibilității între dreptul internațional și Constituție, realizată de Aurel Băieșu, reprezintă „Interacțiunea Constituției și dreptului internațional: soluții din jurisprudența Curții Constituționale a Republicii Moldova”. Autorul evidențiază că doctrina și jurisprudența internațională prevăd că, după exprimarea consimțământului față de un tratat, statul are obligația de a emite acte juridice, care să confere tratatului forță obligatorie în ordinea juridică internă [12, pp. 24-31]. Relevanța cercetării rezidă în faptul că pe parcursul tezei jurisprudența Curții Constituționale are un rol important în clarificarea unor situații ce vizează prevederile legislației naționale sau chiar realități social-politice a societății din Republica Moldova.

O cercetare care scoate în evidență importanța edificării statului de drept în calitate de măsură indispensabilă pentru protecția minorităților reprezintă lucrarea „Edificarea statului de drept: cerință necesară de respectarea a libertăților civile a minorităților naționale” elaborată de Gheorghe Costachi și Andrei Borșevschi. [26, pp. 4-7].

O altă lucrare de importanță în elucidarea problematicii tezei a fost realizată de Gheorghe Costachi și intitulată „Funcțiile Constituției – factor important de configurare a regimului constituțional contemporan”. Autorul subliniază că un stat de drept n-are nevoie doar de o oarecare constituție, deoarece existența acesteia nu definește esența unui stat de drept, ci este nevoie de o constituție democratică, care să-și îndeplinească eficient funcțiile prin instaurarea unui regim constituțional democratic real, respectat de către

toți [27, pp. 4-10]. Această constatare evidențiază importanța de jure și de facto a prevederilor democratice în Constituție, cât și în legislația națională.

Tematica integrării minorităților a fost examinată prin prisma problemelor ce vizează naționalismul, diversitatea etno-culturală și aspectele ce țin de egalitate, nediscriminare, toleranță. Totuși, de la început este necesar de menționat că, în lucrările cercetătorilor, domeniul integrării minorităților etnice este reflectat mai amplu.

În lucrarea lui T. Modood „Multiculturalism and integration: struggling with confusions”, găsim interpretarea termenului de „integrare” și caracteristica celor patru modele: asimilare, integrare individuală, multiculturalism și cosmopolitism [57, p. 10]. T. Modood nu face vreo deosebire între politica de integrare a imigranților care nu dețin cetățenie și minorităților etnice care sunt cetățeni. Interesul cercetătorilor este generat de dorința de a studia relațiile interetnice și politica de stat față de minorități în calea integrării europene și ulterior aderării la Uniunea Europeană.

Printre autorii care au abordat dimensiunea juridică a integrării reprezentanților minorităților etno-culturale, în țările baltice, îi menționăm pe J. Ligenzowska și J. Piecuch, care în articolul: „Integrarea minorităților naționale în țările baltice” au examinat politica de integrare sub două aspecte. Primul aspect a vizat cercetarea integrării imigranților, accentul fiind pus pe accesul la serviciile sociale și acomodarea acestora la normele societății gazdă. Al doilea aspect a vizat integrarea minorităților etnice. Autorii confirmă ipoteza lansată și de alți cercetători potrivit căreia aderarea la Uniunea Europeană a condiționat o schimbare în politica statelor baltice referitoare la minorități, deoarece protecția minorităților este unul dintre principiile fundamentale ale UE. De asemenea, prezenta lucrare este relevantă, deoarece face diferența între politica de integrare aplicată în cazul imigranților și în cazul minorităților etnice [56, pp. 168-175].

Cercetătorul N. Muižnieks în studiul: „Cât de integrată este societatea în Letonia” descrie direcțiile politicii de integrare ale statului leton. Lucrarea scoate în evidență importanța introducerii unor indicatori cantitativi și calitativi în documentele de politici care vizează integrarea minorităților etnice. În cazul Letoniei, acești indicatori au vizat măsurarea gradului de reprezentativitate a minorităților în sfera publică și asigurarea egalității în drepturi și obligații [58, pp. 51-55]. Una din constatările studiului, este necesitatea evaluării efectelor politicii de integrare. Astfel, la nivel practic, este important ca obiectivele politicii de integrare să fie clar stabilite cu

indicatori și valori de referință, care permit monitorizarea procesului de implementare. Cercetarea evidențiază că succesul politicii de integrare depinde de implicarea mai multor actori printre care se numără partidele politice, patronatele, sindicatul și organizațiile neguvernamentale. Se evidențiază că o contribuție semnificativă la nivel de societate este așa-numitul proces de depolitizare a relațiilor interetnice, ceea ce înseamnă că partidele politice se angajează să nu antagonizeze opinia publică prin subiecte ce pot afecta relațiile interetnice [59, pp. 31-32].

De asemenea, sunt relevante lucrările care descriu situația minorităților în statele membre ale Uniunii Europene. Interesul cercetătorilor s-a axat pe elucidarea modului în care Uniunea Europeană influențează politica statelor față de minorități. În lucrarea „Minority Integration in Central Eastern Europe between Ethnic Diversity and Equality”, elaborată de T. Agarin și M. Brosig, este analizat rolul Uniunii Europene în promovarea diversității etnice în statele din Europa centrală și de est. Autorii apreciază rolul dreptului european în promovarea politicilor de integrare a minorităților [2, p. 11]. Una din constatările relevante pentru situația social-politică din Republicii Moldova, ne informează că odată cu avansarea procesului de integrare europeană, monitorizarea și asigurarea protecției drepturilor minorităților devine mai importantă. De asemenea, este importantă pentru țara noastră dimensiunea practică a procesului de integrare a minorităților etnice și anume identificarea indicatorilor de integrare a minorităților prin analiza datelor privitor la angajarea în câmpul muncii, ratele de alfabetizare, mecanismele de asigurare a reprezentativității în sectorul public.

Lucrarea „Forme de participare politică a minorităților naționale în contextul Uniunii Europene” de S. Farcaș, analizează participarea politică a minorităților specificând că, în general, literatura de specialitate reduce acest tip de participare doar la politica electorală, desemnând exclusiv participarea prin vot [51]. În lucrare, sunt prezentate patru niveluri de participare politică: local, regional, național și european. Este evidențiată participarea electorală (participarea la vot) și ne-electorală (implicarea în procesul decizional, asocierea în organizații neguvernamentale). Constatările autorului pun în evidență multitudinea formelor prin care minorităților etnice pot participa la viața publică, atât la nivel național, cât și supranațional (prin intermediul mecanismelor aplicate de statele europene).

O abordare complexă a problematicii integrării minorităților etnice se regăsește în lucrarea „Integration of new and old minorities in Europe: di-

ferent or similar policies and indicators?”, semnată de R. Medda-Windischer. Cercetarea este relevantă prin descifrarea interacțiunii grupurilor minoritare „vechi” (așa-numitele „minorități istorice”) și cele „noi” (grupuri minoritare care s-au format în baza proceselor migratoare relativ recente). Lucrarea prezintă asemănările și deosebirile, în special în ceea ce ține de drepturile și revendicările acestor grupuri în scopul dezvoltării unui model comun de integrare. Este pus accentul pe analiza politicilor și indicatorilor de integrare a minorităților etnice pentru a evalua impactul politicilor din domeniu [59, p. 16]. Este deosebit de importantă delimitarea celor patru dimensiuni ale integrării minorităților etnice: integrarea juridică, care rezidă în accesul egal la sistemul educațional, piața muncii, dreptul de asociere; integrarea culturală, care constă în realizarea drepturilor culturale ce vizează identitatea grupurilor minoritare; integrarea socială a reprezentanților acestora, interacțiunea acestora cu majoritatea etnică, integrarea prin identificare, care include formarea sentimentului de apartenență la statul în care locuiesc [59, p. 7]. Această abordare servește un punct de referință pentru cadrul teoretic și practic de analiză a politicilor de integrare, deoarece pune bazele unei delimitări a direcțiilor procesului de integrare a minorităților etnice.

Lucrarea „Integrarea minorităților naționale și etnice din Europa Centrală în UE: logici și condiționări”, semnată de A. Ivan, reprezintă o contribuție importantă la analiza problematicii din perspectiva procesului de aderare la Uniunea Europeană în cazul Cehiei, Slovaciei, Poloniei și Ungariei. Autorul ajunge la concluzia că adoptarea legislației privind minoritățile în aceste state a fost accelerată de condiționările de aderare la UE, stabilite la Copenhaga, care se regăsesc în strategiile de extindere a Uniunii față de aceste țări. Condiționările impuse de UE au influențat dialogul între instituțiile statului și minorități, iar adoptarea legislației naționale în domeniul a avut la bază principiul autonomiei culturale ce a asigurat păstrarea identității minorităților. Autorul evidențiază semnificația unei abordări comprehensive referitoare la minorități, care ar urma să asigure atât protecția împotriva discriminării, cât și promovarea identității acestora [52, p. 71]. Acest studiu confirmă ipoteza despre procesul de integrare europeană, de aderare la UE, despre faptul că acestea impun un set de condiționalități privind protecția minorităților.

Cu referire la literatura de specialitate din România este de menționat lucrările lui I. Diaconu intitulate: „Minoritățile în dreptul internațional



contemporan” [29] și „Minorități: Statut. Perspective” [31]. Acestea evidențiază rolul dreptului internațional în perfecționarea cadrului național ce vizează protecția dreptului minorităților etnice. Recunoaștem contribuția prevederilor documentelor internaționale în perfecționarea cadrului național de protecție a drepturilor minorităților.

Un studiu relevant, intitulat: „Drepturile omului. Drepturile minorităților naționale”, semnat de C. Jura [47] prezintă o analiză interdisciplinară ce stabilește raportul existent între protecția drepturilor omului și protecția minorităților etnice. Evidențiem că drepturile minorităților sunt parte componentă a drepturilor omului, fapt ce evidențiază obligativitatea necondiționată a statului de a asigura și proteja aceste drepturi.

O abordare doctrinară valoroasă în domeniul integrării minorităților etnice este expusă în lucrarea: „Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată”, coordonată de L. Salat [71]. În lucrare sunt expuse rezultatele unei investigații multidimensionale a fenomenului, care se încheie cu o imagine cuprinzătoare privind regimul minorităților etnice din România. Analiza regimului minorităților se axează pe cercetarea a trei componente: cadrul normativ, cadrul instituțional și cadrul financiar. În această lucrare evidențiem studiul „Regimul drepturilor minorităților în Europa Centrală și de Est”, semnat de M. Călușer, care identifică o tipologie a politicilor de stat privind minoritățile în baza mai multor criterii de clasificare. În funcție de organizarea de stat din punct de vedere democratic, sunt identificate mai multe tipuri de democrații: democrația etnică, democrația multinațională, democrația multiethnică, democrația liberală și democrația consociativă. În dependență de efectele pe care politicile de stat le au asupra păstrării identității minorităților, se disting: asimilarea, integrarea și coabitarea [22, p. 37].

O altă lucrare a M. Călușer: „Carta Europeană a limbilor regionale sau minoritare în România. Între norme și practici” [22]. Cercetarea reflectă aspectele teoretice și practice ale utilizării limbilor minoritare în învățământ, sfera serviciilor publice și mass-media. Evidențiem faptul că studiul este axat doar pe aplicarea Cărții Europene ca mijloc de protecție a drepturilor minorităților și conservarea patrimoniului lingvistic. În Republica Moldova, subiectul aplicării Cărții Europene rămâne slab studiat, dar este în corelație cu politica de integrare a minorităților etnice.

În Federația Rusă, abordarea problematicii minorităților etnice din perspectivă juridică și-a găsit reflectarea în lucrările lui I. Blișenco, S. Iuriev,

L. Andricenco, K. Zaica. Aceștia au cercetat aspectele privind drepturile minorităților etnice prin prisma drepturilor omului, sistemului de protecție a drepturilor minorităților etnice la nivel internațional și național, statutului juridic al minorităților etnice, integrării minorităților etnice, mecanismelor normative de integrare.

În monografia: „Защита прав меньшинств по международному и внутригосударственному праву”, A. Abașidze examinează problemele juridice ale protecției minorităților la nivelul Federației Ruse și cel internațional prin analiza rolului organizațiilor internaționale în domeniul protecției minorităților cum ar fi: ONU, OSCE și Consiliul Europei [77]. Importanța prezentării acestei cercetări, rezidă în faptul că reiterează importanța prevederilor internaționale asupra cadrului juridic național. Cercetătorul S. Iuriev în monografia: „Правовой статус национальных меньшинств (теоретико-правовые аспекты)”, realizează o analiză complexă a fenomenului minorităților etnice la etapa actuală din perspectiva dihotomiei între „minoritate – majoritate” [80]. Această abordare este importantă, deoarece scoate în evidență valoarea studierii interacțiunii dintre majoritatea etnică și minorități ca parte a politicii de integrare.

O serie de cercetători au elucidat diferența la nivel juridic și instituțional al procesului de integrare a cetățenilor străini și a minorităților etnice. Un articol potrivit, semnat de K. Zaica [79], analizează abordările privitor la minorități în democrațiile liberale occidentale ca urmare a creșterii fluxului de imigranți (Canada, Franța, Germania, Marea Britanie și S.U.A). Autoarea conchide că politica de integrare aplicată cetățenilor străini nu poate fi pusă pe picior de egalitate cu referire la minoritățile etnice.

Este relevant și studiul cercetătoarei L. Andreicenco, expus în articolul „Mecanisme legale de adaptare socială și integrare a imigranților în Federația Rusă” [78], supune analizei starea actuală a legislației rusești și mecanismele legale ce asigură adaptarea și integrarea imigranților în Federația Rusă. Autoarea definește problemele reglementării juridice a proceselor de adaptare și integrare a imigranților, fapt ce permite elucidarea unei diferențe evidente privind cerințele înaintate de stat față de persoanele care nu dețin cetățenia statului de referință.

În concluzie, putem menționa că cercetătorii din diferite țări au studiat aspectele doctrinare ce vizează domeniul minorităților etnice, rolul organismelor internaționale în perfecționarea legislației naționale, evoluția cadrului normativ și instituțional al statelor cu referire la integrarea

europeană, la aderarea la Uniunea Europeană. Știm cu toții că funcționalitatea Uniunii Europene îl asigură principiul *unitate prin diversitate*. În acest context, una din trăsăturile evidențiate este: diferența dintre politica statului în procesul de integrare a minorităților etnice și atitudinea față de cetățenii străini.

Potrivit autorilor Coraș-Postică & Bezede integrarea este un proces multidimensional care se extinde dincolo de planul cultural și atinge dimensiuni sociale și politice. În sens larg, integrarea implică unirea și contopirea a două sau mai multe grupuri umane, menținând în același timp poziții egalitare din punct de vedere social - politic și conduce la construirea unei noi culturi, mai degrabă decât asimilarea forțată a unora de către alții. Scopul în acest caz este de a interpune diferite elemente să interacționeze pentru a construi un complex armonic și de nivel superior. Coraș-Postică & Bezede subliniază necesitatea de a combina și asambla piesele, astfel încât rezultatul să depășească suma părților sale. Cercetătorul găsește în scrierile Coraș-Postică & Bezede acea sociologie clasică ce folosește termenul de integrare care pune la îndoială coeziunea societăților moderne, care sunt permanent amenințate prin autonomie, deoarece distruge formele tradiționale de solidaritate comunitară [28]. Percepția rămâne în mijlocul chestiunii formării și menținerii colectivului, individul și grupul, relațiile mele și ale noastre, ajustarea regulilor sociale între ele, caracteristicile culturale coerența rolurilor, normelor și instituțiilor. Analiza acestor procese amintește de ideea de cooperare - acord în compoziția socială organizată.

De remarcat și că autorii Malinowski (1884-1942) și Talcott Parsons (1902-1979), tratează integrarea ca pe o bază clară a evoluției armonioase a societății civile. Claude Corbo (1992) oferă câteva sugestii în aceeași direcție: „integrarea este un mecanism prin care societatea, îmbogățită de donații noi, își menține identitatea, asociind noi participanți. Integrarea previne deplasarea nucleului minim comun fără de care o comunitate nu poate exista ca comunitate umană. Integrarea este un proces care permite societății să continue dezvoltarea sa în armonie și să se protejeze de conflicte de nerezolvat”.

Lumea modernă, în această eră, progresează cu pași uriași în direcția de a deveni o societate multiculturală. Este recunoscut într-o examinare profundă a proceselor care au avut loc în diverse societăți în ultimele două decenii, la fel ca problemele multiculturalismului nu mai sunt la fel de neechivoce precum se prezice la sfârșitul secolului XX și începutul seco-

lului XX. Încă de la începutul secolului, abordarea multiculturală a fost formulată pe un fundal de stabilire a drepturilor culturale, recunoscând importanța drepturilor culturale ca parte a drepturilor individuale și o componentă de bază a apartenenței indivizilor la un grup și a identității lor sociale și, ulterior, naționale. Davis a clarificat chestiunea și a susținut că abordarea multiculturală a fost aplicată atât în țări formate de la înființarea lor din diverse grupuri culturale și naționale, cu exemple clare în Belgia și Canada, cât și în țările care încearcă să ofere un loc și o expresie grupurilor și culturilor, care li s-a alăturat în ultimele generații [29]. Gehrke a adăugat că în ultimele două decenii procesele sociale și politice au clarificat întrebările legate de tensiunile dintre multiculturalism, bazate pe valori liberale și practici minoritare ne-liberale. De fapt, a susținut Jagdish, ei au subminat validitatea unei abordări, aparent neutre, a diverselor culturi [45]. Kivirauma și coautorii săi au susținut că acest pas a produs o realitate în care s-a acordat o atenție sporită modului de menținere a identității unei astfel de societăți, definirea ei, menținerea și încurajarea culturii și unității sale culturale [54]. Toate acestea au fost pe un fundal care cerea pluralism, multiculturalism și procese de globalizare.

Pashby și colegii săi au adăugat că aceste considerații și deliberări sunt exprimate în politicile culturale ale multor țări [66]. Prin urmare, țări precum Danemarca sau Olanda, au formulat politici culturale care urmăresc să reaccentueze o identitate socio-culturală locală și națională [66, p.740]. Desigur, este posibil ca aceste procese să poată fi explorate și pe fondul schimbărilor politice și al factorilor naționali consolidați, în unele părți ale țărilor, când, în același timp, organisme internaționale precum UNESCO sau Uniunea Europeană promovează procesele de partajare culturală, încurajând diversitatea culturală și multiculturală, ca parte a unei doctrine politice de ansamblu. În primul rând, cercetătorul propune clarificarea semnificațiilor contemporane ale politicii culturale care urmăresc promovarea multiculturalismului în societățile cu grupuri minoritare, pe fondul proceselor menționate mai sus.

În lucrările despre modelele de integrare ale comunităților, au fost identificate o serie de modele, fiecare dintre care reflectă un proces de integrare comunitară într-o societate țintă. Vom trece în revistă cele patru modele clasice descrise de Black și găsite în alte studii despre absorbția comunităților și a imigranților [20]. Modelul de asimilare reflectă un proces în care imigranții adoptă valori culturale dominante în timp ce își abandonează

cultura. Spre deosebire de modelul de asimilare, modelul de sinergie reflectă un proces opus, în care identitatea culturală inițială a migranților este păstrată fără adoptarea modelelor culturale dominante în țările absorbante.

Modelul de marginalizare îi lasă pe migranți la marginea societății. Ei nu adoptă cultura vizată și renunță la afilierea la cultura lor originală. Un model la jumătatea distanței dintre asimilare și sinergie este modelul de integrare: migranții își păstrează valorile culturale originale și, alături de aceasta, adaugă un nou strat de valori din cultura țintă într-o serie de domenii de viață [66]. Acest model satisface cerințele atât ale membrilor comunității, cât și ale populației veterane. În ultimii patruzeci de ani, comunitățile veterane au acceptat o ideologie multiculturală, considerând modelul de integrare definit ca modelul dorit [66]. Din punctul de vedere al comunităților de integrare, modelul permite să beneficieze în mod diferențial de adoptarea diverselor modele culturale ale societății țintă. Această adoptare facilitează integrarea lor într-o nouă societate. Studiul lui Padilla și Keefe despre integrarea migranților mexicani în S.U.A. a constatat adoptarea selectivă a caracteristicilor culturale americane [50]. Acești migranți au prezentat un model integrator ușor similar cu modelul integrator. Ei își păstrează cultura originală și adoptă parțial culturi dominante, alegând în același timp componente culturale care contribuie la aclimatizarea lor în societatea țintă și respingând alte componente pe care le percep ca fiind mai puțin eficiente în acest scop. Prin urmare, cercetătorii au numit acest timp al integrării drept aculturație selectivă.

**În concluzie**, putem menționa că cercetătorii din diferite țări au studiat aspectele doctrinare ce vizează domeniul minorităților etnice, rolul organismelor internaționale în perfecționarea legislației naționale, evoluția cadrului normativ și instituțional al statelor cu referire la integrarea europeană, la aderarea la Uniunea Europeană. Știm cu toții că funcționalitatea Uniunii Europene îl asigură principiul *unitate prin diversitate*. În acest context, una din trăsăturile evidențiate este: diferența dintre politica statului în procesul de integrare a minorităților etnice și atitudinea față de cetățenii străini.

Republica Moldova este o societate multi-etnică, inter-religioasă și multiculturală în care identitățile individuale ale persoanelor care aparțin minorităților sunt adesea multiple și în mai multe straturi. Este esențial ca această diversitate inerentă să fie valorificată ca un atu important al țării. Cu toate că în mare parte relațiile inter-etnice și interconfesionale pașnice

prevalează și există un cadru legislativ care să conducă, în general, la protecția drepturilor minorităților, există o profundă divizare de-a lungul liniilor etnice, lingvistice și a altor linii comune, care, fiind dublată de instabilitatea politică și financiară, precum și de politizarea utilizării limbilor, a dus la tensiuni sporite în ultimii ani ce ar putea amenința coexistența pașnică în cazul în care acestea nu sunt rezolvate în mod corespunzător.

Realizarea drepturilor minorităților nu este doar un mijloc esențial pentru a preveni tensiunile emergente, ci constituie un instrument al unei bune guvernări. În acest context Guvernul ar trebui să facă din protecția și promovarea drepturilor minorităților o parte importantă și solidă a agendei publice și a planificării drepturilor omului.

Republica Moldova a depus eforturi importante în crearea unui cadru legislativ și instituțional pentru protejarea și promovarea drepturilor minorităților. Aceste eforturi trebuie să fie completate cu acțiuni specifice și strategice pentru o punere în aplicare efectivă. Prevederi bugetare adresate planurilor, în mărimi suficiente, întărirea atenției instituționale pentru problemele minorităților, comunicarea și consultarea permanentă a grupurilor și a regiunilor minoritare și promovarea diversității, inclusiv prin reforma curriculum-ului școlar, sunt esențiale pentru atingerea rezultatelor cerute.

Educația rămâne a fi domeniul de interes prioritar, stipulat de către toate minoritățile etno-culturale ale Republicii Moldova. Educația, prin potențialul său enorm de influență și construcție urmează să devină pilonul de bază în consolidarea și unificarea statului prin influența limbii și culturii românești, precum și prin păstrarea identității culturale a minorităților entice.

### **Referințe bibliografice:**

1. Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr. 904 din 31 decembrie 2015, Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale 2016-2020
2. Agarín T. and Brosig M. Minority integration in Central Eastern Europe. Between ethnic diversity and equality, Rodopi, 2009.
3. Agbaria A. The 'right' education in Israel: segregation, religious ethnonationalism, and depoliticized professionalism. *Critical Studies in Education*, vol 59 (1), 2018. Pp. 18-34. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1185642>

4. Alexe Dan, Barbăroșie Liliana, Discriminarea pozitivă și semnificațiile ei, Radio Europa Liberă, 18 mai 2012.
5. Albertini M., Mantovani, D., & Gasperoni, G. Intergenerational relations among immigrants in Europe: the role of ethnic differences, migration and acculturation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol 45 (10), 2019. Pp. 1693-1706. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1485202> (20.8.21).
6. Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why Multicultural Education Is More Important in Higher Education Now than Ever: A Global Perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6, 1-12.
7. Angrist J. D., Lavy V. Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, vol 19(2), 2001. 343- 369 Pp. Retrieved from: <https://www.journals.u-chicago.edu/doi/pdf/10.1086/319564> (22.8.21)
8. Arseni A., Drept constituțional și instituții politice: Tratat, Chișinău: CEP USM, 2014, p. 468.
9. Arseni A. and Constantin O. Egalitatea și universalitatea drepturilor fundamentale ale omului – principii edificatoare ale statului de drept și democratic, Chișinău: CEP USM, 2014, p. 231.
10. Avornic Ah., Tratat de teoria generală a statului și dreptului, Chișinău: Tipografia Centrală, 2009, p. 475.
11. Balan O. and Sârcu D., Aplicarea directă a reglementărilor internaționale în materia drepturilor omului. In: Mecanisme naționale și internaționale de protecție a drepturilor omului. Materialele mesei rotunde cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a de la adoptarea Declarației Universale a Drepturilor Omului, 11 decembrie 2013. - Chișinău, 2014.
12. Băieșu A. Interacțiunea Constituției și dreptului internațional: soluții din jurisprudența Curții Constituționale. In: Culegerea comunicărilor participanților la conferința științifică internațională: Interacțiunea dreptului intern cu dreptul internațional: provocări și soluții.- Chișinău, 2015.
13. Boyles, D. *American Education and Corporations: The Free Market Goes to School* (1st ed.). London: Routledge, 1998. Pp. 112 – 119. ISBN: 9780429457579.
14. Banks J. A. Multicultural education: Goals, possibilities and challenges. In C. F. Diaz (Ed.). *Multicultural education in the 21st century*, Pp. 11–22. New York, NY: AddisonWesley. New York, NY: Addison-Wesley .
15. Bazan – Monasterio, Gil – Lacruz V., & Gil-Lacruz A.I. Life satisfaction in relation to attitudes towards immigrants among Europeans by generational cohorts.// *International Journal of Intercultural Relations*, Vol 80, 2021. Pp. 121-133, ISSN 0147-1767. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ijin->

- trel.2020.10.005 (19.8.21).
16. Barabasch A., Rauner F. *Work and Education in America. The Art of Integration*. Springer Netherlands, 2012. Pp. 166 – 181. ISBN: 978-94-007-2272-9.
  17. Berry J.W. *Acculturation and Adaptation in a New Society*. *International Migration* vol 30 (1), 2009. Pp. 69 – 85. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1992.tb00776.x> (22.8.21).
  18. Borșevschi A. and Costachi G., *Edificarea statului de drept: cerință necesară de respectarea libertăților civile a minorităților naționale.*//*Legea și viața*, 2011.
  19. Bîrgău M. and Gureu V. *Dreptul constituțional al țărilor străine*. Curs universitar, Chișinău, 2015, - 295 p.
  20. Black L. *Historical and Conceptual Foundations*. *American Journal of Distance Education* vol 26 (1), 2009. Pp. 4-20. Print ISSN: 0892-3647 Online ISSN: 1538-9286. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/08923647.2012.640517> (15.8.21).
  21. Brewer G., Hogarth R. *Creative Education, Teaching and Learning - Creativity, Engagement and the Student Experience*. London: Palgrave Macmillan, 2015. Pp. 11- 14. ISBN: 978-1-137-40214-1.
  22. Călușer M. *Carta Europeană a limbilor regionale sau minoritate în România. Între norme și practici*, Cluj-Napoca: CRDE, 2009, p. 160.
  23. Cârnaț T. *Dreptul constituțional*, Chișinău: Print-caro, 2010
  24. Cârnaț T. *Non-discriminarea în condițiile constituționalismului contemporan din Republica Moldova*, Chișinău: Ponytos, 2008, p. 388.
  25. François Chamoux, *Civilizația greacă*. Ed. Meridiane, București, 1985
  26. Costachi G. and Guceac I. *Fenomenul constituționalismului în evoluția Republicii Moldova spre statul de drept*, Chișinău: Firma Editorial-Poligrafică “Tipografia Centrală”, 2003, p. 342.
  27. Costachi G. *Funcțiile Constituției – factor important de configurare a regimului constituțional contemporan.*// *Legea și Viața*, 2016.
  28. Coraș – Postica A., Bezede V. *Glosar utilizat în cadrul seminarelor „Educație pentru toleranță”*.
  29. Davis N. *Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation*. *Interactive Educational Multimedia*, vol 10, 2005. Pp. 1–22.
  30. Dewey J. *Experience and Education*. A Touchstone Book, Simon & Schuster
  31. Diaconu I. *Minoritățile în dreptul internațional contemporan*, București: C.H. BECK, 2009, p. 480.
  32. Diaconu I. *Minorități*. Statut. Perspective, București: C.H.BECK, 1996, p. 215.



33. Dubbeld A., de Hoog N., Brok P.D., & de Laat M. Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education*, vol 30 (6), 2019. Pp. 599-617. Print ISSN: 1467-5986 Online ISSN: 1469-8439.
34. Gay G., Howard T.C. Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36:1, 2000. Pp. 1-16. Print ISSN: 0887-8730 Online ISSN: 1938-8101.
35. Gay G. Teaching to and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, vol 43 (1), 2013. Pp. 48-70. Print ISSN: 0362-6784 Online ISSN: 1467-873X.
36. Gellner E. *Nations and Nationalism*. Cornell University Press; Second edition, 2009. Pp. 85 – 110. ISBN: 978-0801475009
37. Gerritse S., Plug E., & Wwbink D. Teacher Quality and Student Achievement: Evidence from a Sample of Dutch Twins. *Journal of Applied Econometrics*, 32 (3), 2017. Pp. 643-660. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/10991255/2017/32/3> (21.8.21).
38. Goudenhooff G., *Europa socială în 100 de termeni*. Incursiune în cultura socială și instituțională a spațiului european.- București: Tritonic Books, 2018, -407 p., P.170. ISBN 978-606-749-340-5.
39. Goldthorpe J.H., Jackson M. Education-based meritocracy: the barriers to its realization. In: Lareau, A, Conley, D (eds) *Social Class: How Does It Work?* New York: Russell Sage, 2008. Pp. 93–117.
40. Glock S., Kleen H., & Morgenroth S. Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *The Journal of Experimental Education*, vol 87 (4), 160 2019. Pp. 696-713. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1574700> (25.8.21).
41. Groza Iulian, Prof. Dr. Mathias Jopp, Vadim Pistrinciuc, Andrei Popov, Vladislav Kulminski, Adrian Popescu, Iulian Rusu, *Consolidarea coeziunii sociale și a unei identități comune în Republica Moldova Probleme cheie și recomandări practice*, Chișinău, decembrie 2017.
42. Chetty R., Friedman J.N., & Rockoff J.E. The Long-Term Impact of Teachers: Teacher Value Added and Student Outcomes in Adulthood. Massachusetts: NBER Working Paper 17699, 2011. Retrieved from: [https://www.nber.org/system/files/working\\_papers/w\\_17699/w17699.pdf](https://www.nber.org/system/files/working_papers/w_17699/w17699.pdf) (12.8.21).
43. Couldy D. Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, vol 17 (3), 2006. Pp. 245-257. Retrieved from: DOI: 10.1080/1467598060840274 (21.8.21).
44. Goldthorpe J.H., Jackson M. Education-based meritocracy: the barriers to its realization. In: Lareau, A, Conley, D (eds) *Social Class: How Does It*

- Work? New York: Russell Sage, 2008. Pp. 93–117.
45. Jagdish S. Global and civilizational knowledge: eurocentrism, intercultural education and civic engagements. *Intercultural Education*, vol 25 (2), 2014. Pp. 114-127. Retrieved from: DOI: 10.1080/14675986.2014.888802 (25.8.21).
  46. Jabareen T. Y. Constitution Building and Equality in Deeply Divided Societies: The Case of The Palestinian Arab Minority in Israel. *Wisconsin International Law Journal*, 2008. Pp. 345- 401. Retrieved from: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/wisint26&div=13&id=&page=> (22.8.21).
  47. Jura C. Drepturile omului. Drepturile minoritatilor nationale, București: All Beck, 2006, p. 320.
  48. Hajisoteriou C., Angelides P. Examining the nexus of globalization and intercultural education: theorizing the macro-micro integration process *Globalization, 161 societies and Education*, vol 18 (2), 2020. Pp. 149-166. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1693350> (19.8.21).
  49. Samuel P. Huntington, Ciocnirea civilizatiilor. Carte pentru toti, vol 127.
  50. Faas D. A civic rebalancing of British multiculturalism? An analysis of geography, history and citizenship education curricula. *Educational Review* vol 63 (2), 2011. Pp. 143- 147. Print ISSN: 0013-1911 Online ISSN: 1465-3397.
  51. Farcaș S. Forme de participare politică a minorităților naționale în contextul Uniunii Europene, Iași: Lumen, 2008, p. 302
  52. Ivan A. Integrarea minorităților naționale și etnice din Europa Centrală în UE: logici și condiționări, Iași, 2004.
  53. Kantola M., Kettunen J. Integration of education with research and development and the export of higher education. *On the Horizon*, vol. 20 (1), 2012. Pp. 7-16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/10748121211202026>
  54. Kivirauma J., Klemela K., & Rinne R. Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, vol 21 (2), 2006. Pp. 117-133. Print ISSN: 0885-6257 Online ISSN: 1469-591X.
  55. Kneller G.F. Introduction to the philosophy of Education. N.Y: John Wiley & Sons, 1967. Pp. 112 – 114; 138. ISBN: 978-0415012850.
  56. Ligenzowska L. and J. Piecuch J. National minorities in the Baltic states, 2015.
  57. Modood T. Multiculturalism and integration: struggling with confusions, Florence: European University Institute, 2011.
  58. Muižnieks N. How Integrated is Latvian Society? An Audit of Achievements, Failures and Challenges, Riga: University of Latvia Press, 2010.

59. Medda-Windischer R. "Integration of new and old minorities in Europe: Different or similar policies and indicators?," European Academy of Bolzano/Bozen Institute for Minority Rights, Bolzano/Bozen, 2015.
60. Negru B. și Negru A. Teoria generală a dreptului și statului, Chișinău: Bons Offices, 2006, p. 520.
61. Negru B. Problemele consolidării statalității Republicii Moldova. In: Administrația publică și buna guvernare.// Materialele sesiunii de comunicării științifice, 27-28 octombrie 2007, Chișinău, 2008.
62. Orman N. J. The linguistic thought of Ernest Gellner. *Social Epistemology*, vol 31:4, 2017. Pp. 387-399, DOI: 10.1080/02691728.2016.1270366
63. Ours J., Veenman J. The educational attainment of second-generation immigrants in The Netherland. *Journal of Population Economics*, vol 16, 2003. Pp. 739– 753. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s00148-003-0147-0> (22.8.21).
64. Osmochescu N. and Gamurari V. Aplicarea principiului egalității suverane a statelor în practica ONU. In: Symposia professorum. Seria Drept: Materialele sesiunii științifice din 26-27 aprilie 2002, Chișinău, 2002.
65. Padilla A.M., Keefe S. & Keefe E. *Chicano Ethnicity*. New Mexico: Univ of New Mexico Press. Pp. 184- 201. ISBN: 978-0826309938.
66. Pashby K., da Costa M., Stein M., & Andreotti V. Meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, vol 6 (2), 2020. Pp. 144-164. Print ISSN: 0305-0068 Online ISSN: 1360-0486.
67. Popa V. *Dreptul public*, Chișinău, 1998, 460 p.
68. Pușcaș V. Dezvoltarea constituțională a Republicii Moldova. 20 de ani de la adoptarea Constituției. În: *Dezvoltarea Constituțională a Republicii Moldova*. Culegere de lucrări științifice, 2015, - 124p.
69. Peters R.S. *Education and Ethics*. N.Y: Routledge, 2015. Pp. 458 – 461. ISBN: 9781138891739
70. Roșca L. *Supraviețuirea, Moralitatea și potențialul personalității umane: analiză teoretico-metodologică*. Monografie. - Chișinău: UASM (tipogr. „Print-Caro”), 2007, - 330 p. ISBN 978-9975-64-072-5
71. Salat L. *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată*, Cluj-Napoca: Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, 2008, 272p.
72. Sabatier C., Berry J.W. The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth in France and Canada. *European Journal of Developmental Psychology*, vol 5 (2), 2018. Pp. 159- 185. ISSN: 1740-5629.
73. Schachner M.J. From equality and inclusion to cultural pluralism – Evo-

lution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, vol 16 (1), 2019. Pp. 1-17. Print ISSN: 1740-5629 Online ISSN: 1740-5610

74. Yaish Y. An unpaved road: paving in high school education in Israel. Tel Aviv: Taub Institute for Democracy, 2015. pp. 32-37.
75. Yair G., Khattab N. & Benavot A. Heating the aspirations of Israeli and Arab youth. In Baker, D., Fuller, B., Hannum, E. and Werum, R. (Ed.) *Inequality Across Societies: Families, Schools and Persisting Stratification. Research in the Sociology of Education*, vol. 14, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2003. Pp. 201-224. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S1479-3539\(03\)14009-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3539(03)14009-8) (25.8.21).
76. Yilmaz F., Boylan M. Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, vol 3 (1), 2016. Online ISSN: 2331-186X.
77. Абашидзе А. Защита прав меньшинств по международному и внутригосударственному праву, vol. 474, Москва, 1996.
78. Андрийченко Л. Правовые механизмы социальной и культурной адаптации и интеграции мигрантов в Российской Федерации.// *Журнал Российского права*, pp. 5- 17, 2015.
79. Зайка К. Модели национальной интеграции в Германии, Франции, Великобритании, США и Канаде в послевоенный период в условиях возрастающих иммиграционных потоков. *Сравнительная политика*, pp. 109-127, 2014.
80. Юрьев С. Правовой статус национальных меньшинств (теоретико-правовые аспекты), Москва: Эдиториал, 2000, -368 с.
81. <https://rm.coe.int/16800c1314>
82. <https://newsmaker.md/ro/haideti-sa-vorbim-pot-oare-limbile-sa-uneasca-moldova/>
83. <https://newsmaker.md/ro/haideti-sa-vorbim-pot-oare-limbile-sa-uneasca-moldova/>

# SISTEMUL EDUCAȚIONAL DIN ISRAEL. ANALIZA MODELELOR DE INTEGRARE SOCIALĂ A MINORITĂȚILOR NAȚIONALE

Ludmila ROȘCA<sup>14</sup>  
Noha ALVAKILLI<sup>15</sup>

**Rezumat:** *Sistemul de învățământ israelian este caracterizat de disparități profunde între elevii din medii socio-economice diferite. Una dintre cele mai proeminente disparități este între sistemul de învățământ al minorității etnice, arabe și sistemul de învățământ al majorității ebraice. Lacunele sunt reflectate în diverse probleme conexe și exprimate în fiecare dintre caracteristicile sistemului, cum ar fi bugetarea și, respectiv, realizările școlare. Învățământul arab este discriminat de mulți ani în comparație cu educația ebraică la toate etapele de învățământ – în școlile primare și licee, mai mult în licee. Este deosebit de îngrijorător faptul că cele mai mari disparități sunt între școlile frecventate de elevii din medii socio-economice dificile. Investiția medie într-un student dintr-un mediu slab în educația ebraică este mai mare cu mii de șekeli decât investiția într-un student în învățământul arab. Faptul că majoritatea studenților din sistemul de învățământ arab provin din medii slabe nu face decât să întărească nevoia urgentă de investiții bugetare care vor șterge decalajele. Acest studiu va încerca să prezinte o imagine cuprinzătoare, obiectivă a istoriografiei procesului și să cartografieze etapele acestuia.*

**Cuvinte cheie:** minorități; politica israeliană; Integrarea Populației; Sistem educational.

## THE EDUCATIONAL SYSTEM IN ISRAEL. ANALYSIS OF THE MODELS OF SOCIAL INTEGRATION OF NATIONAL MINORITIES

**Summary:** *The Israeli education system is characterized by deep disparities between students from different socio-economic backgrounds. One*

<sup>14</sup> **Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [ludmilarosca.com@gmail.com](mailto:ludmilarosca.com@gmail.com)

<sup>15</sup> **Noha ALVAKILLI**, cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică din Moldova, Ministerul Educației din Israel, [nohaa2911@gmail.com](mailto:nohaa2911@gmail.com)

*of the most prominent disparities is between the education system of the ethnic Arab minority and the education system of the Hebrew majority. Gaps are reflected in various related issues and expressed in each of the system's features, such as budgeting and school achievement, respectively. Arabic education has been discriminated against Hebrew education for many years at all stages of education – in primary and high schools, more so in high schools. It is particularly worrying that the biggest disparities are between schools attended by pupils from difficult socio-economic backgrounds. The average investment in a student from a poor background in Hebrew education is thousands of shekels higher than the investment in a student in Arabic education. The fact that the majority of students in the Arab education system come from poor backgrounds only reinforces the urgent need for budgetary investment that will close the gaps. This monographic study will attempt to present a comprehensive, objective picture of the historiography of the process and map its stages.*

**Keywords:** minorities; Israeli politics; Integration of the Population; Educational system.

### **Politica de integrare a minorităților arabe în cadrele educaționale**

Formarea și educația sunt repere importante în acumularea capitalului uman și realizarea abilităților unui individ. Sistemul de educație formal are multe roluri în societatea modernă, inclusiv transmiterea de competențe, dezvoltarea gândirii independente și critice, formarea unei viziuni asupra lumii și pregătirea pentru lumea angajării. În plus, unul dintre obiectivele principale ale sistemului de învățământ este acela de a permite fiecărui elev să-și atingă potențialul maxim, indiferent de mediul său. Sistemul de învățământ are puterea de a reduce decalajele sociale, dar și de a le crea. Un sistem de educație care permite egalitatea de șanse poate fi un instrument semnificativ în mobilitatea socială a grupului marginal către centrul social. O politică educațională care ia în considerare necesitatea de a investi în populațiile slabe și de a reduce decalajele din societate poate duce la schimbări sociale și economice de anvergură: prosperitate economică, calitatea vieții, bunăstare la nivel înalt și consolidarea solidarității sociale [12]. Cu toate acestea, Avinoam & Levi notează că o planificare proastă și neinvestirea în populațiile slabe și reducerea decalajelor sociale vor afecta șansele grupurilor întregi de a se integra în societate pe un teren egal și de a-și păstra poziția inferioară [9, p. 113]. Este greu de caracterizat atitudinea sistemului educațional israelian

față de reducerea decalajelor în societate, deși Ministerul Educației definește reducerea decalajelor sociale ca unul dintre obiectivele sale principale. Cercetările arată că există diferențe naționale, etnice, geografice și de gen în sistemul educațional. Potrivit datelor, sistemul de educație din Israel nu reușește să reducă semnificativ decalajele și continuă să reflecte inegalitatea socială și economică a societății israeliene. În ultimul timp, Ministerul Educației a inițiat mai multe reforme al căror scop a fost, printre altele, reducerea decalajelor dintre studenții din învățământul ebraic, societatea majoritară, și studenții din învățământul arab, societatea minoritară, înțelegând că reducerea acestor decalaje va îmbunătăți situația socio-economică a societății arabe și a economiei din Israel [17]. Mai exact, rata scăzută de participare a femeilor arabe la forța de muncă și salariul lor scăzut sunt, de asemenea, legate de educație. Literatura academică arată că factorul educație este unul crucial în participarea femeilor la muncă și promovează statutul lor social. Acest factor este intens în grupurile minoritare, iar educația este folosită ca instrument de ieșire din marginalizarea socială în general, și din marginalizarea intersecțională, de gen și etnică, în special.

## **2. Baza teoretică a investigației**

Potrivit lui Handin & Ben Rabbi, în Israelul anilor 2000, există decalaje între arabi și evrei, între bărbați și femei în ceea ce privește realizările academice și nivelul de educație [21, P.745]. Datele indică decalajele bugetare dintre diferitele sisteme de învățământ. Politica Ministerului Educației provoacă decalaje între etapele de educație, dar, în general, se poate determina că sistemul de învățământ arab este discriminat bugetar. Alături de datele negative, există recent și tendințe pozitive [24]. Ultimul deceniu este caracterizat de schimbări pline de speranță: potențialul deplin al studenților arabi din învățământul arab, și în special al elevilor de sex feminin, este în creștere - atât datorită conștientizării sporite a importanței educației în rândul oamenilor din societatea arabă, cât și datorită corecțiilor bugetare în educația arabă. Pentru a se asigura că tendința de reducere a decalajelor continuă, guvernul trebuie să depună mai multe eforturi pentru a reduce discriminarea istorică în bugete și decalajele pe care le-a provocat. Acest document pune în evidență necesitatea unor schimbări suplimentare în sistemul de învățământ arab, cum ar fi învățarea limbilor străine, îmbunătățirea infrastructurii și a calității predării și investirea în mecanisme care vor facilita tranziția către învățământul superior.

Potrivit datelor Ministerului Educației [MOE], în anul de studiu 2020-2021 *circa 551 de mii de copii și adolescenți din societatea arabă și-au început studiile în sistemul de învățământ (de la grădiniță până la liceu)*. Rata copiilor și adolescenților arabi în întregul sistem de învățământ este de aproximativ 23,2%, ceea ce este puțin mai mare, dar similar cu rata minorității arabe în populație, care este de 20,9%. Educația în societatea arabă este importantă, deoarece comunitatea este numeroasă. Sectorul educațional arab din Israel este împărțit în patru sectoare: arabă, druză, circasiană și beduină. Fiecare sector are un curriculum puțin diferit, ceea ce îl diferențiază, dar limba de predare a fiecărui sistem este araba.

Autorul își propune să pună în lumină întregul sistem de predare, educația arabă și schimbările care au avut loc de-a lungul anilor pentru a înțelege cum pregătește viitoarea generație a societății arabe din Israel să se integreze pe piața muncii și ce se poate face pentru a îmbunătăți procesul [34]. Reflectarea situației societății minorităților arabe și a legăturii acesteia cu sistemul educațional israelian se face pentru a găsi calea unei contribuții bilaterale pentru ambele societăți, minoritate și majoritate. Se va discuta despre barierele care împiedică integrarea societății arabe în educație ca promovarea nevoilor economico-sociale precum integrarea în ocuparea forței de muncă și întreaga societate civilă. Credem că educația are o mare importanță pentru integrarea în economia și societatea israeliană. Am decis să dedicăm o publicație separată acestui subiect. Presupunem că prin adoptarea unei politici educaționale corecte, orientată spre egalitatea de șanse, care va investi resursele necesare îmbunătățirii sistemului de învățământ în societatea minoritară, egalitatea de șanse va crește în dobândirea educației și va contribui la integrarea pe piața muncii.

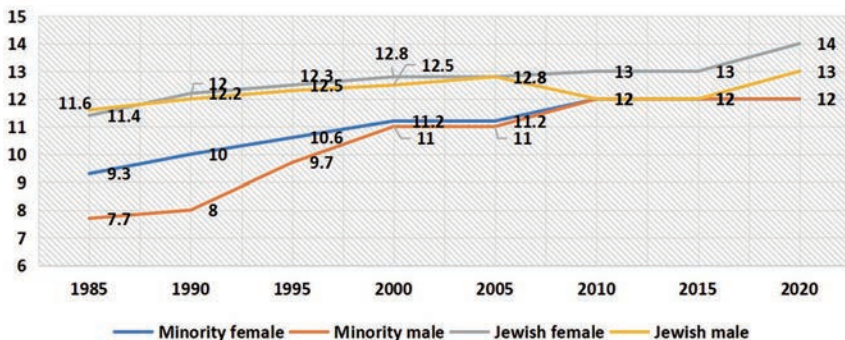
Prin urmare, din considerente metodologice, discuția se va concentra pe cinci subiecte: (1) vom analiza realizările școlare ale elevilor din sistemul de învățământ arab în comparație cu elevii din învățământul ebraic, de la etapa de învățământ elementar până la problematica lacunelor la testele internaționale. Vom examina decalajele de gen și din sectorul educației din societatea arabă. (2) Sunt descrise decalajele dintre sistemul de învățământ arab și sistemul de învățământ ebraic în aspectul bugetar, vom actualiza statutul socio-economic și datele despre condițiile de trai. (3) Vom discuta despre infrastructurile fizice și calitatea predării în educația arabă. (4) Vom analiza provocările existente în statutul educației de vârstă fragedă în societatea arabă, înțelegând importanța tratării acestei vârste. (5) Vom analiza



problema educației informale, care primește puțină atenție, dar contribuie mult la dezvoltarea individuală și socială.

La finele lucrării expunem concluziile despre integrarea membrilor minorității arabe în procesul decizional al sectorului public. Incluziunea acestor membri minoritari în astfel de procese este o parte obligatorie a modelului corect de creare a integrării depline și le va da sentimentul că sunt într-adevăr parteneri în luarea deciziilor pe probleme sociale legate de modul lor de viață în statul Israel. În fiecare subiect, vom examina situația actuală și schimbările de-a lungul anilor încercând să identificăm evoluția educației în rândul populației arabe din Israel în general și în rândul femeilor arabe în special. Studiul conține și recomandări pentru schimbarea politicii bazate pe analiza propusă. Este important de subliniat faptul că aceste recomandări sunt o parte inseparabilă a recomandărilor pentru schimbarea politicilor din alte publicații din această serie. O schimbare durabilă care va reduce decalajele în educație și ocupație trebuie să se bazeze pe o soluție cuprinzătoare și pe programe, și activități pe termen lung. Diferite tendințe sunt evidente în realizările populației arabe din Israel. Aurel constată că este evident că în ultimul deceniu se constată o creștere semnificativă a nivelului de educație al tinerilor arabi, bărbați și femei [8]. Cu toate acestea, datele arată că există încă decalaje mari între ei și tinerii evrei și între diferitele grupuri din societatea arabă. Autorul își propune să analizeze decalajele dintre populația minoritară arabă în general și populația evreiască [1].

**1.1. Creșterea numărului de studenți.** Una dintre cele mai impresionante expresii ale creșterii nivelului de educație în societatea arabă este saltul în indicele medianilor anilor de studiu. A crescut de zece ori în decurs de cinci decenii, de la 2,1 la începutul anilor 1960 la 12 în 2019. Este o îmbunătățire mai impresionantă decât cea a populației evreiești în aceeași perioadă – de la 4,8 la 13. În prezent, mediana anilor de studiu în ambele populații este aproape identică. Din figura 1 putem afla că diferența dintre femeile și bărbații arabi în media anilor de studiu, care până la începutul anilor 1990 era de aproximativ doi ani, s-a redus până când a fost ștersă total în 2010.



**Figura 1: mediana anului de studiu între 15 ani +, pe grupuri de populație și ani selectați 1985-2020**

Sursa: [18]

Îmbunătățirea realizărilor studenților în sistemul de învățământ arab este atât calitativă, cât și cantitativă. Datele Biroului Central de Statistică [18] arată că în anii 2000-2020 numărul studenților din învățământul secundar arab s-a dublat de la 95 mii în anul de studii 1999-2000 la 186 mii în anul de studii 2019-2020. Tot pentru că aplicarea legii învățământului obligatoriu până în clasa a XII-a a redus abandonul școlar din învățământul arab. Rata de creștere a numărului de studenți din învățământul secundar arab (96%) este foarte mare în comparație cu rata din învățământul secundar ebraic (aproximativ 17%), o parte din creștere poate fi referită la reducerea abandonului școlar, dar cea mai mare parte este rezultatul creșterii populației în vârstele relevante. În anii 2000-2020, a existat o creștere de 68% în grupa de vârstă 12-17 ani în societatea arabă, față de doar 20% în societatea evreiască, saltul mai mare al numărului de elevi din învățământul secundar a fost în rândul fetelor beduine, care s-au triplat în aceeași perioadă (de la 6.600 în anii de studii 1999-2000 la 19.900 în anul de studii 2019-2020).

**1.2. Teste de eficiență școlară și indice de creștere (teste naționale) și teste internaționale.** Ministerul Educației măsoară și evaluează realizările elevilor din ciclul primar și liceal folosind teste SEGI (Testul Meitzav) în care elevii din clasele a V-a și a VIII-a sunt testați în fiecare an începând cu anul 2008. Testul examinează abilitățile cognitive ale elevilor. Rezultatele testelor sunt menite să ajute Ministerul Educației să

monitorizeze tendințele naționale. Testele indicelui de eficiență și creștere școlară examinează cunoștințele mai multor discipline: limba maternă (ebraică în învățământul ebraic și arabă în învățământul arab), engleză, matematică, știință și tehnologie (doar pentru clasa a VIII-a).

Figura 2 prezintă notele testelor cu indice de eficiență la limba maternă, engleză și matematică ale elevilor din clasa a V-a în anii 2008, 2012 și 2017, pe grupe de populație, după cum se poate observa, atât în rândul vorbitorilor de arabă, cât și al vorbitorilor de ebraică, există o tendință de îmbunătățire în toate disciplinele. Îmbunătățirea populației arabe este mai mare la toate disciplinele, așa că, deși în 2008 existau decalaje mari între vorbitorii de ebraică și vorbitorii de arabă la matematică și engleză, până în 2017, decalajul la limba engleză s-a redus complet, iar la matematică s-a redus considerabil. Cu toate acestea, există încă un decalaj între cele două populații. Spre deosebire de matematică și engleză, la proba de limbă maternă, metoda de standardizare nu este uniformă, așa că este greu de comparat testele în ambele limbi. Deși, se poate observa că, chiar și în limbă, îmbunătățirea în rândul vorbitorilor de arabă este mai mare decât îmbunătățirea în rândul vorbitorilor de ebraică în anii discutați (92 de puncte în rândul vorbitorilor de arabă față de 50 de puncte în rândul vorbitorilor de ebraică).

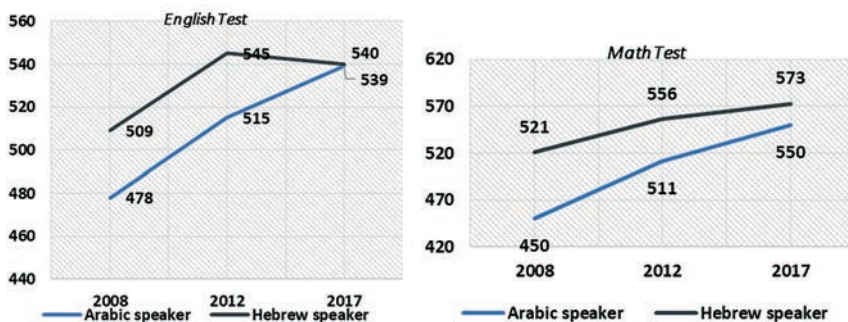


Figura 2. Realizările elevilor pe disciplină, grupuri de populație și ani selectați, 2008-2017

Sursa: [18; 23]

Prin urmare, compararea notelor naționale de testare ale populației arabe cu notele populației evreiești arată că decalajele dintre cele două grupuri

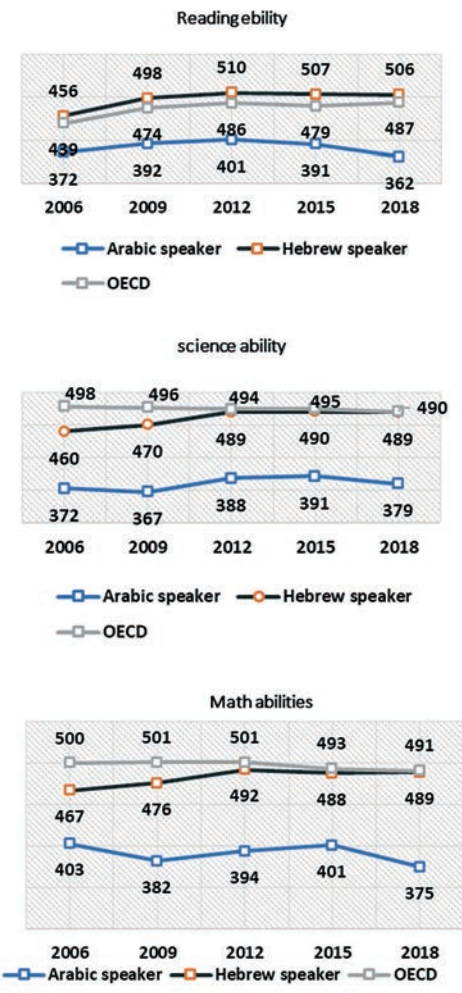
au scăzut de-a lungul anilor. Datele indică însă că există încă disparități, mai ales la matematică în clasa a V-a. Lavy susține că datele importante care nu sunt încorporate în graficele de mai sus sunt statutul socio-economic al elevilor și efectul acestuia asupra notelor la test [22, P.640]. Supravegherea statutului socio-economic al studenților arată că la majoritatea disciplinelor nu există aproape disparități între populații. De exemplu, printre elevii de clasa a VIII-a cu statut socio-economic scăzut la matematică.

În acest context, nici datele Israelului în comparațiile internaționale nu sunt măgulitoare. Conform testului PISA (Programul pentru Evaluarea Internațională a Studenților) al OCDE, care se desfășoară la fiecare trei ani în rândul elevilor de 15 ani din întreaga lume, Israelul este lider în distribuția notelor între toate țările participante la cele trei discipline de alfabetizare testate - știință, lectură și matematică. Israelul se remarcă, de asemenea, prin diferența de note dintre studenții din sistemul de învățământ arab și studenții din sistemul de învățământ ebraic și dintre studenții din medii socio-economice diferite [Asher]. La ultimul test din 2018, disparitățile au atins un vârf (figura 3). Aceste date deosebit de îngrijorătoare au luat în considerare rata studenților cu dificultăți în toate cele trei domenii de alfabetizare: în rândul vorbitorilor de arabă, au existat 53% dintre elevii cu dificultăți, comparativ cu 12% în rândul vorbitorilor de ebraică.

Teste internaționale suplimentare care au fost efectuate în ultimii ani, cum ar fi: testul TIMES în 2015 și testul Pirls - în 2016, exprimă, de asemenea, disparitățile din mediul sectorial și socio-economic. Aceste constatări subliniază situația dificilă a sistemului de învățământ arab și schimbarea profundă necesară. Nu este mai puțin important să comparăm grupurile din interiorul populației arabe și între sexe. O examinare combinată a schimbărilor înregistrate de studenți și bărbați în diferite grupuri din societatea arabă de-a lungul anilor și a disparităților acestea va oferi o imagine mai bună și o mai bună înțelegere.

O analiză realizată de centrul Taub, un centru național de cercetare în domeniul politicilor sociale, în 2018 [34], a indicat că cea mai mare parte a disparității dintre studenții din cele două sisteme de învățământ se explică prin mediul lor socio-economic. De fapt, atunci când se monitorizează mediul socio-economic al studenților din societatea arabă, se dovedește că notele lor de înmatriculare sunt mai mari decât cele ale studenților din comunitatea evreiască. Și în rândul băieților, avantajul studenților evrei este redus semnificativ, și este de doar câteva procente. Potrivit analizei,

examinarea decalajului dintre arabi și evrei pentru eligibilitatea diplomei de bacalaureat pentru studii universitare și notele medii la examenele de înmatriculare arată rezultate similare. Totuși, cercetările economistului șef de la Ministerul Finanțelor au arătat că, chiar dacă mediul socio-economic al studentului este monitorizat, șansele studenților arabi de a fi eligibili pentru o diplomă de bacalaureat (diploma de absolvire a liceului în Israel) sunt mai mici decât a studenților evrei. Cea mai notabilă diferență a fost între șansa studenților arabi de a avea cinci teste la nivel de unități de studiu în studiile engleze și șansa colegilor lor evrei. Cercetarea a mai constatat că elevele din învățământul arab, cu atât mai mult studenții de sex masculin, au șanse mai mici de a susține examenele de înmatriculare și de a fi eligibile pentru o diplomă decât elevii evrei, având în vedere rezultate similare la testele SEGI (Meitzav) de clasa a VIII-a. Aceasta înseamnă că între clasa a VIII-a și clasa a XII-a, disparitățile dintre grupurile de populație în ceea ce privește rezultatele educaționale sunt în creștere, constatare care nu este deloc surprinzătoare când se ține cont de discriminarea bugetară a liceelor din învățământul arab. În plus, datorită statutului socio-economic al societății arabe, chiar și investiția



**Figura 3. Note medii PISA în Israel, pe disciplină, grupuri de populație și ani selectați, 2006 – 2018**  
 Sursa: [18; 23]

financiară a părinților în educație este mai mică decât în societatea evreiască. Acest fapt crește și disparitățile dintre cele două grupuri de populație și crește pe măsură ce copilul crește.

## **2. Decalajele bugetare între sistemul de învățământ al minorității arabe și cel al învățământului ebraic**

Când a fost înființat statul, nivelul infrastructurii în sistemul de învățământ arab era foarte slab [17, 3]. Până la mijlocul anilor '50 a secolului trecut, a existat un singur liceu arab de stat, în Nazaret, iar mai multe licee creștine private au fost înființate de către biserică chiar înainte de înființarea Statului Israel. Școlile private au fost definite drept „recunoscute neoficiale”, adică statul le-a recunoscut existența pentru a avea învățământul obligatoriu, dar nu făceau parte din învățământul de stat. Costul studiilor a fost foarte mare și mulți studenți, care absolviseră opt ani de învățământ primar (conform legii învățământului obligatoriu de la acea vreme) au renunțat la studiile liceale în afara localității și au ajutat la întreținerea familiei. Majoritatea celor care doreau să-și continue studiile în liceul de stat au fost nevoiți să studieze în școlile din apropierea orașelor evreiești. Agbaria adaugă că este incontestabil că existența, sau lipsa acestora, a infrastructurilor, este factorul cel mai real în acordarea dreptului legitim la educație al fiecărui copil [2].

Pe lângă deschiderea de grădinițe, școli primare, școli gimnaziale și licee, au fost înființate și alte instituții de învățământ, precum centrele comunitare destinate activităților după orele de program. Punctul de cotitură a fost în timpul guvernelor Rabin și Peres, în 1992-1996, când educația a fost pusă pe primul loc [29, p. 4]. În acest moment, bugetul educației pe cap de locuitor în societatea arabă a avut o creștere reală de 45%, mai mult decât toate guvernele de după. Aceste guverne au introdus o politică de acțiune afirmativă și au adăugat ore de învățare și săli de clasă în educația elementară în societatea arabă. După înființarea autorității de dezvoltare economică a sectorului minoritar în 2007 și în cursul ultimului deceniu, guvernele israeliene au aprobat mai multe programe perene de buget pentru localitățile arabe în diverse domenii, inclusiv educație.

Cel mai cunoscut program este cel cincinal 2016-2020, aprobat prin hotărârea Guvernului nr. 922 în decembrie 2015. Programul a bugetat 15 miliarde NIS (4,3 miliarde euro) pentru dezvoltarea socială și economică a localităților arabe în domeniile educației, transporturilor, industriei și comerț, ocupație, locuințe, cultură și securitate internă. Programul a dedicat

185 milioane NIS (53 milioane euro) pentru educație și 925 milioane NIS (264 milioane euro) pe cinci ani. În plus, Ministerul Educației a aprofundat bugetul diferențial în școlile primare și gimnaziale, a alocat în cinci ani 8,5 miliarde NIS (2,5 miliarde euro). Mulți cercetători au depus eforturi semnificative pentru a descrie diferite aspecte ale distribuției resurselor educaționale în Israel pe secțiuni socio-economice și sectoriale [23, p. 18].

Până în 2015, când a fost lansat sistemul „transparență în educație”, Ministerul Educației n-a pus la dispoziție publicului sau cercetătorilor date concentrate și transparente privind repartizarea bugetului educației. Așadar, este greu de obținut o imagine largă și sigură a repartizării bugetului în anii 2011-2012, primul an care este disponibil pentru analiză în sistemul „transparenței în educație”. Mai mult, chiar dacă deja în 2013, o hotărâre de guvern impune fiecărei autorități locale să dezvăluie datele resurselor transferate către instituțiile de învățământ, până în prezent această decizie n-a fost încă implementată și, prin urmare, este dificil de estimat bugetul total pentru educație al fiecărei instituții de învățământ. În plus, principiile diviziunii bugetului educației, în special coșurile suplimentare, nu sunt suficient de transparente și este dificil de analizat, și monitorizat distribuția resurselor. Examinând constatările cercetătorilor care au reușit să culegă informații despre alocarea bugetului pentru educație, aducem câteva concluzii interesante.

Cu toate acestea, este important de menționat că cercetările au fost efectuate cu aproximativ un deceniu în urmă. Unele cercetări indică faptul că cea mai mare parte a bugetului educației, care se exprimă în numărul de ore, numărul de elevi la clasă, raportul dintre numărul de profesori și numărul de elevi din școală etc., nu este distribuit diferențiat. Și anume, nu există o diferență reală între bugetele pe care Ministerul Educației le aloacă școlilor din diferite clase, sectoare sau minorități socio-economice. Alte cercetări [6; 14] au constatat că la etapa de învățământ elementar, sistemele de învățământ arab și ultraortodox sunt discriminate în numărul de ore săptămânale pe clasă, iar învățământul religios de stat este privilegiat. Dacă adăugăm și faptul că bugetul educației vine și de la autoritățile locale, vom constata că bugetul educației în Israel este regresiv. Și anume, chiar dacă Ministerul Educației acționează într-o oarecare măsură pentru a reduce decalajele, municipalitățile puternice investesc sume generoase în educație, în timp ce municipalitățile slabe nu pot face acest lucru, iar decalajele de investiții per student se extind, deoarece majoritatea municipalităților arabe din Israel au dificultăți economice.

Discriminarea bugetară și bugetele insuficiente, municipalitățile grupurilor minoritare sunt în cea mai mare parte afectate. „Plățile parentale”, plățile pe care gospodăriile le achită în sistemul de învățământ pentru consolidarea orelor de învățare, acordate de Ministerul Educației, tind să aibă, de asemenea, o distribuție regresivă: părinții cu o stare economică mai bună investesc multe resurse în îmbogățirea educației copiilor. Acest lucru sporește inegalitatea de șanse în sistemul de învățământ. Ministerul Educației este conștient de decalajele bugetare pentru educație și de consecințele acestora, iar în ultimii ani a introdus, chiar dacă parțial, modificări necesare pentru reducerea acestora.

După cum am menționat, în 2014 Ministerul Educației a decis extinderea bugetării diferențiale, care era obișnuită până atunci în școlile primare și gimnaziale. Acest sistem de bugetare determină componentele bugetare pentru școlile primare și gimnaziale în funcție de indicele de creștere al fiecărei școli. Indicele de educație determină, de exemplu, mărimea clasei și orele standard săptămânale de școală. Cu cât indicele de educație al școlii este mai mare (și anume populația școlară este mai slabă din punct de vedere socio-economic), cu atât este mai mic numărul de elevi la clasă și cu atât este mai mare numărul de ore de educație. În licee, spre deosebire de școlile primare și gimnaziale, nu există o bugetare diferențială, de aceea disparitățile de la această etapă de educație sunt mult mai mari decât disparitățile din școlile primare și gimnaziale.

Următoarea parte va descrie diferențele dintre studenții din populația arabă și studenții din populația evreiască în ceea ce privește investițiile în educație din principalele surse bugetare, sistemul oficial de învățământ, autoritățile locale și investiția părintelui. Totuși, trebuie menționat că n-am reușit să obținem informații care să ne permită să comparăm toate sursele bugetare. O anchetă cu oficiali din Ministerul Educației a indicat că nici aceștia n-au un factor care să fie responsabil pentru includerea tuturor surselor bugetare. Constatările din fiecare dintre sursele de investiții bugetare în educație sunt: studenții din societatea arabă nu primesc aceleași resurse ca și colegii lor evrei.

## **2.1. Politica bugetară în institutelor de învățământ primar**

Potrivit datelor Ministerului Educației pentru anul de studii 2017-2018, 87,3% dintre elevii de școală elementară din învățământul arab (circa 172 mii din aproximativ 199 mii) se află în „populațiile de îngrijire” scăzute din Israel, față de doar 16% (aproximativ 85 mii din aproximativ



534 mii) în educația ebraică. În plus, nu există o singură școală elementară arabă care să fie clasificată în indicele de educație superior, în timp ce în educația ebraică 41% dintre școli sunt clasificate ca atare. Pentru a estima nivelul de egalitate al bugetelor în sistemele de învățământ arab și ebraic, am comparat investiția per elev în funcție de clasificarea de educație a școlii sale. Iată câteva constatări interesante din disparitățile bugetare:

2.1.1. În primul rând, există un decalaj în bugetarea tuturor indicilor de nutrire în favoarea sistemului de învățământ ebraic. Și mai rău, decalajele dintre sistemele de învățământ cresc pe măsură ce indicii de nutrire scad.

2.1.2. În indicele de educație inferior, diferențele sunt de până la o medie de 16% între educația ebraică și cea arabă (2017-2018).

2.1.3. În ceilalți indici de nutrire, decalajele bugetare sunt mai mici, dar sunt încă de aproximativ 10%.

**2.2. Politica bugetară în institutele de învățământ gimnaziale.** Extinderea orelor distribuite diferențiat pentru a beneficia clasele inferioare se aplică și în școlile gimnaziale. Ca și în școlile elementare, majoritatea școlilor gimnaziale din învățământul arab sunt evaluate cu indici de educație scăzuți: 88% dintre studenții din învățământul arab (aproximativ 74 mii din aproximativ 83 mii - 2019) fac parte din indicii de educație inferiori (slab și mediu-slab), față de doar 17% (circa 34 mii din 206 mii) din învățământul ebraic elevi. Mai mult, nu există o singură școală gimnazială arabă care să fie clasificată în cei doi indici superiori (mediu-puternic și puternic), în timp ce în învățământul ebraic 61% din studiul elevului în institute care sunt clasificate ca atare [10; 30]. Datele Biroului Central de Statistică [18] indică faptul că diferențele dintre sistemul de învățământ arab și sistemul de învățământ ebraic în ceea ce privește costul pe elev la etapa de gimnaziu, conform indicilor de educație, ca și în școlile primare, și în școlile gimnaziale, cele mai mari decalaje sunt în cel mai slab indice de nutrire.

Până în 2015-2016, disparitățile au fost uriașe și au reprezentat un suprabuget cu 40%-50% mai mult în sistemul de învățământ ebraic. În 2016-2017, decalajul s-a redus puțin, dar a fost încă de 36%, adică o medie de 7.417 NIS (*2.150 de euro*) mai mult pe elev în sistemul de învățământ ebraic. În anul de studiu 2017-2018, decalajul a continuat să se reducă, dar a fost încă de 28%, ceea ce reprezintă o medie de 6.411 NIS (*1.830 de euro*) mai mult per student. Chiar și în indicele mediu-scăzut și mediu, decalajele sunt semnificative. În 2017-2018, după o anumită reducere, a fost de 22%.

Datele arată, de asemenea, că alocarea diferențială a resurselor este în principal în sistemul de învățământ ebraic. O elevă din sistemul de învățământ ebraic cu indice de educație scăzut primește în medie de 1,5 ori mai mult decât colegii ei cu indicele mediu, în timp ce o studentă din sistemul de învățământ arab cu indice de educație scăzut primește doar o medie de 1,1 ori mai mult decât egalul ei de pe indicele mediu.

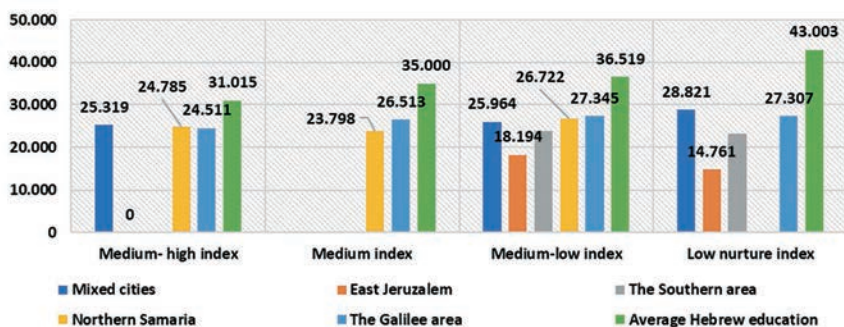
### **2.3 Politica bugetară în instituțiile de învățământ liceal**

Spre deosebire de școlile primare și gimnaziale, în liceu nu exista un sistem de bugetare diferențială, iar alocarea bugetară se datorează unor criterii precum profilul instituției, cursurile de studii ale elevilor, profilul profesorului în școală, aplicarea reformei „Oz La'tmura” etc. și anume, bugetul educației la licee nu este progresiv și, în multe cazuri, școlile puternice primesc bugete mari pentru că au cursuri de studii scumpe și profesori foarte experimentați. Datele Ministerului Educației [23] și Biroului Central de Statistică [CBS] arată că principalii perdanți ai acestui model sunt liceele din învățământul arab, că, deși majoritatea se află pe un indice de educație scăzut, bugetul lor este la fel ca liceele cu indice de nutrire puternic (și uneori chiar mai mici). O hotărâre de guvern din august 2016 a determinat Ministerele Educației și Finanțelor să înființeze o echipă interdepartamentală care a trebuit să propună un model de bugetare diferențială pentru licee; această echipă n-a fost încă înființată și nu este clar dacă un astfel de model este încă planificat.

În anul de studii 2018-2019 a existat un pilot de bugetare diferențială într-o sută de licee din învățământul arab, amplasarea orelor alocate diferențiat nu poate fi determinată și nu este clar dacă acest pilot va fi extins la toate liceele. Autoritățile locale pot alege dacă să opereze liceele sau să dea responsabilitate rețelelor de licee. Din cauza lipsei de resurse, multe municipalități slabe tind să aleagă a doua opțiune. Când liceul este operat de rețeaua liceului, statutul său este „recunoscut neformal”, dar spre deosebire de școlile primare în acest statut care obțin doar 75% din buget, în liceu bugetarea este aceeași pentru instituțiile cu statut juridic diferit. Multe licee din învățământul arab fac parte din rețelele de licee.

Datele arată o imagine sumbră: decalajul dintre educația arabă și educația ebraică din licee este mult mai semnificativă decât decalajul din școlile primare și gimnaziale. Și aici, este afișat în principal indicele de nutrire inferior, cu cât indicele de îngrijire este mai mic, cu atât decalajele sunt

mai mari. În anii 2012-2018 decalajele au fost de cel puțin 34% din costul mediu pe elev în cei trei indici de nutriție de la mic la mediu, dar este foarte deranjant faptul că decalajele cresc de-a lungul anilor. În 2017-2018, o studentă cu indice de educație scăzut în sistemul de învățământ ebraic a fost bugetată în medie cu 18.357 NIS (5.244 euro), cu 77% mai mult decât o studentă în învățământul arab. Acesta este un decalaj nerezonabil care creează o realitate de privare extremă. Întrucât 87% dintre studenții din sistemul de învățământ arab (aproximativ 90 mii din aproximativ 102 mii) se află pe indici mici și medii-scăzuți, majoritatea studenților arabi sunt subbugetați. Acest fapt are un impact direct asupra realizărilor lor.



**Figura 4. Costul mediu pe elev în cadrul liceului de educație a minorităților arabe, comparație cu educația ebraică, după indicele de creștere, 2018 (în NIS)**  
*Sursa: [18; 23]*

Cifra indică faptul că liceele din Ierusalimul de Est sunt defavorizate în costul mediu pe elev în comparație cu instituțiile similare din Galileea, din sud, Triunghiul și din orașele mixte. Decalajul este de aproximativ mii de șekeli per student și este vizibil mai ales în indicii scăzuți, unde este cuprins între 57% și 95% (figura 4). În Ierusalim s-au remarcat, de asemenea, cele mai mari decalaje între educația arabă și educația ebraică – un student în educația ebraică primește cu 61%-121% mai mult decât colegii lui din educația arabă. Liceele din orașele mixte obțin cel mai mare buget per elev în învățământul arab, dar există încă un decalaj între ele și învățământul ebraic: aproximativ 12% în indicele mediu-înalt și 55% în indicele scăzut. Liceul în învățământul ebraic din sud în indicele mediu-scăzut va obține cu 54% mai mult decât în învățământul arab, iar în indicele scăzut decalajul

este și mai mare - de 73%. În Galileea, diferențele dintre educația ebraică și educația arabă sunt între 39% (în indicele mediu-înalt) și 93% (în indicele scăzut) pentru educația ebraică [18].

## **2.4 Politica de bugetare a educației pentru autoritățile locale minoritare**

Pe lângă bugetul alocat de Ministerul Educației, școlile pot primi finanțare din alte trei surse: autoritățile locale, plățile părinților și organizațiile din sectorul terț. Ca urmare a implicării recente în creștere a entităților neguvernamentale în furnizarea de servicii guvernamentale, inclusiv educație, a apărut o dezbatere publică plină de viață cu privire la pericolele inerente creșterii inegalității între grupurile slabe și puternice de populație. Creșterea finanțării neguvernamentale nesupravegheate a sistemului de învățământ ar putea fi regresivă și ar putea submina politica de acțiune afirmativă introdusă de Ministerul Educației (cel puțin în școlile primare și liceale).

Mai multe studii, consacrate ultimului deceniu, evaluează amploarea contribuțiilor autorităților locale în sistemul de învățământ pentru a examina subiectul dacă autoritățile puternice profită de prosperitatea lor pentru a îmbunătăți calitatea și amploarea educației în instituțiile aflate în responsabilitatea lor. Ben Bassat și Dahan au constatat că în 2015 autoritățile locale puternice cheltuiesc de două ori mai mult pentru educație decât autoritățile slabe [15].

Shmueli & Khamaisi au constatat decalaje uriașe între autoritățile puternice, care cheltuie mai mult și cele ale autorităților slabe, astfel încât puținul diferențial introdus de Ministerul Educației a fost complet anulat [31]. Cu toate acestea, MAI a comentat că datele financiare furnizate de autoritățile locale nu sunt suficient de fiabile pentru a determina cheltuielile totale pentru educație per elev. Un alt mecanism care creează un decalaj între nivelul serviciilor de educație în autoritățile locale puternice și nivelul acestora în cele slabe - este metoda de finanțare prin potrivire. Bugetele ajută la întreținerea școlii și la nevoile pedagogice periferice ale profesioniștilor, cum ar fi psihologii, ofițerul obișnuit de prezență la școală, secretarele, personalul de întreținere a școlii și altele asemenea. Cu toate acestea, primirea acestor bugete este condiționată de o finanțare aferentă autorității locale între 10% și 32%, iar majoritatea autorităților arabe se află la ultimul nivel al scalei socio-economice a Biroului Central de Statistică [11], probabilitatea ca aceste autorități să aloce bugete pentru aceste ser-

vicii este redusă. Prin urmare, nu este de mirare că mai multe rapoarte de-a lungul anilor au indicat o lipsă gravă de psihologi și consultanții educaționali în sistemul de învățământ arab.

#### **2.4.1 Cheltuielile autorităților locale în susținerea educației minorităților**

După cum s-a văzut, autoritățile locale puternice reduc impactul bugetărilor progresive a sistemului de învățământ. Cheltuielile gospodăriilor pentru educație au un efect similar, deoarece părinții capabili financiar vor căuta, în general, să îmbunătățească educația copiilor prin mijloace suplimentare față de cele oferite de guvern. În 2018, gospodăriile au cheltuit 5,26 miliarde NIS (1,5 miliarde euro), ceea ce reprezintă 23,9% din totalul cheltuielilor naționale pentru educație. Aceste cheltuieli au loc în două moduri principale: (a) plățile părinților către sistemul de învățământ guvernamental sau autoritatea locală pentru finanțarea programelor de studii adăugate la programa standard, precum și pentru finanțarea excursiilor, petrecerilor de absolvire și a programelor culturale; (b) Cheltuieli private: plata pentru îndrumări private, programe de îmbogățire educațională și echipamente (cărți, materiale de scris etc.). Cheltuielile private nu trec prin Ministerul Educației și nici prin autoritatea locală și, prin urmare, statul n-are dreptul să se amestece în ele. Cu toate acestea, este responsabilitatea statului să monitorizeze plățile părinților, care se ridică la mii de NIS pe an, pentru a reduce pe cât posibil decalajele în educație, iar de la bun început decalajul dintre grupurile majoritare (evreiești) și minoritare (societatea arabă) va crește.

#### **2.4.2. Sectorul al treilea și sectorul de afaceri: participarea la bugetul pentru educație al societăților minoritare**

A treia sursă neguvernamentală (pe lângă autoritățile locale și plățile părinților) pentru bugetarea orelor de studiu și îmbogățirea în sistemul de învățământ este activitatea sectorului al treilea și a sectorului de afaceri. Creșterea implicării organizațiilor și asociațiilor private în sistemul de învățământ durează de mai bine de un deceniu. Companiile de afaceri promovează proiecte specifice, organizațiile filantropice contribuie în măsura potrivită pentru ele și în funcție de domeniul lor preferat, iar organizațiile non-profit își promovează agenda educațională, bazată pe valori sau cultură. Aceste organizații finanțează activități specifice care servesc obiectivelor și intereselor care nu derivă întotdeauna dintr-o gândire pedagogică

cuprinzătoare și, de obicei, nu sunt supuse supravegherii profesionale [7; 12]. În rândul publicului arab, există voci care solicită utilizarea sprijinului organizațiilor și asociațiilor. Acest lucru rezultă din criticile lor la adresa autorităților guvernamentale centrale și locale, discriminarea continuă și nerespectarea promisiunilor, și criticile la adresa funcționarilor de la nivel local și școlar care exprimă slăbiciune, și predare față de instituție.

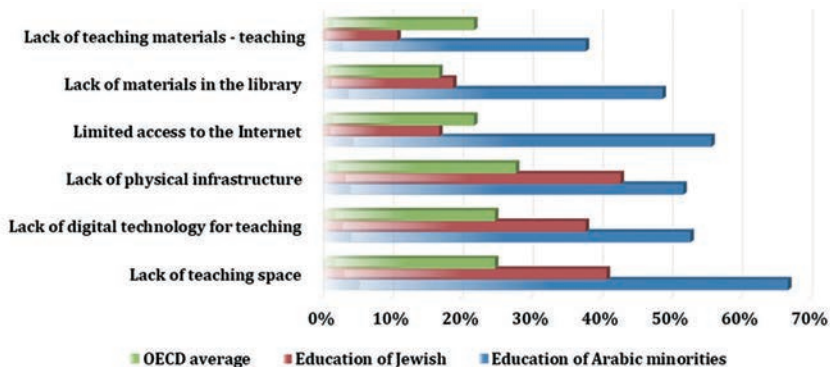
Aceste voci cred că asociațiile și factorii externi pot fi folosiți pentru a îmbunătăți educația arabă, și pentru a compara condițiile cu cele din sectorul evreiesc. Pe de altă parte, există cei care susțin, în principal directori și inspectori școlari, că intrarea asociațiilor externe în școli și privatizarea educației vor avea consecințe sociale grave, și vor duce la creșterea decalajelor între populația slabă, și cea puternică din comunitatea arabă. Deja în deceniul precedent s-a constatat chiar un decalaj considerabil între populațiile slabe din ambele sectoare. În anii 2001-2009, asociațiile au finanțat 4,4 ore pe săptămână în școlile de educație ebraică din mediul socio-economic slab și doar 5,1 ore pe săptămână și-au finanțat omologii din învățământul arab.

## **2. Infrastructura fizică și calitatea predării în societatea minorității arabe**

Decalajele dintre sistemul educațional arab și ebraic, și discriminarea față de educația arabă nu sunt exprimate doar în bugete și orele de studiu. O altă problemă majoră care reflectă aceste lacune este starea infrastructurii și condițiile fizice din instituțiile de învățământ. Spre deosebire de modul în care sunt repartizate bugetele, după cum s-a relevat în 2015, informațiile despre infrastructurile fizice nu sunt colectate și analizate de către Ministerul Educației într-o manieră ordonată; prin urmare, informațiile puse la dispoziția publicului sunt sporadice și parțiale. În ciuda impactului infrastructurii și dotărilor fizice asupra performanței elevilor, asupra nivelului de violență și asupra nivelului de siguranță, mai ales în sectoarele mai slabe, se pare că Ministerul Educației n-are proceduri clare și ordonate pentru înființarea sălilor de sport și câmpuri, laboratoare de calculatoare, biblioteci și curți. Chiar și atunci când există standarde, rareori sunt multe care sunt implementate în practică. Un raport din 2014 al Asociației Sikkuy [26] a integrat date din diverse surse pentru a face o imagine a infrastructurii fizice din sistemul de învățământ arab. Raportul a enumerat o serie de deficiențe grave pentru a descrie situația din educația arabă, indicând o lipsă de infrastructură

în instituțiile de învățământ arabe. Lipsa sălilor de clasă este deosebit de remarcabilă: există un decalaj uriaș între numărul de săli de clasă pe care Ministerul Educației le recunoaște ca fiind lipsite și rata realizării bugetului și construcției. Soluțiile propuse: ridicarea clădirilor provizorii, închirierea clădirilor care nu sunt destinate învățării și aglomerarea în clădirile de învățământ existente. De asemenea, s-au găsit decalaje reale între educația arabă și educația ebraică în ceea ce privește numărul de calculatoare per student și numărul de biblioteci, și facilități sportive.

Studiul TALIS 2016 [33], în care administratorii și profesorii au abordat mediul școlar, a evidențiat un decalaj în infrastructură între educația arabă și cea ebraică. Figura 5 rezumă principalele puncte ale rapoartelor directorilor despre lipsa infrastructurii care dăunează capacității școlii de a oferi instruire de calitate. Figura arată că directorii din învățământul arab întâmpină mult mai multe dificultăți, dintre care cele mai proeminente sunt lipsa de spații pentru predare, infrastructura fizică și lipsa tehnologiei digitale pentru predare. În general, proporția profesorilor care au indicat nevoia de a îmbunătăți clădirile și dotările școlare și de a investi în TIC este mai mare în educația arabă decât în cea ebraică. Este interesant de observat că, deși în rândul populației arabe există un grad ridicat de satisfacție cu egalitatea în furnizarea serviciilor sistemului de învățământ, rata de satisfacție cu condițiile fizice din cadrele educaționale este mai mică în rândul acestei populații comparativ cu populația generală.



**Figura 5: Rata directorilor care au raportat lipsă de resurse care dăunează capacității școlii de a oferi instruire de calitate (în %), pe grupuri de populație, în 2016**  
*Sursa: realizat de autori din [33]*

Situația este și mai dificilă în două zone care suferă de lacune în toate domeniile educației: Negev și Ierusalimul de Est. În așezările beduine din Negev în general, și în satele nerecunoscute în special, există un conflict funciar între populație și stat. Acest conflict are un impact direct asupra construcției instituțiilor de învățământ. În treizeci și cinci de sate nerecunoscute, în care locuiesc aproximativ 70 de mii de locuitori, există doar 10 școli primare și nici măcar o școală secundară. Pentru a ajunge la cea mai apropiată școală, elevii trebuie să meargă kilometri pe jos, depind de mijloacele de transport, care merg adesea pe drumuri de pământ. Sistemul scump de transport, încredințat cu transportul a mii de băieți și fete din satele nerecunoscute către școlile din consiliile regionale beduine din Negev, împovărează sistemul de învățământ din consiliile regionale. Consiliile sunt nevoite să suporte o povară bugetară pentru a oferi servicii de educație rezidenților care nu sunt în responsabilitatea lor.

Ministerul Educației și Municipiul Ierusalim-ului subestimează investiția bugetelor în infrastructură și construcții în Ierusalimul de Est și, conform estimărilor, lipsesc aproximativ două mii de săli de clasă, aproximativ jumătate din totalul de 1.815 săli de clasă construite în sistemul de învățământ oficial sunt departe de a fi în stare bună. În cel mai bun caz, din cauza acestui deficit sever, mulți studenți trec de la sistemul de învățământ formal la învățământul privat costisitor. În cel mai rău caz, studenții nu sunt înscriși la studii - conform estimărilor, aproximativ 18.600 de elevi și elevi, adică mai mult de 14% dintre copiii din Ierusalimul de Est, nu sunt înscriși într-un cadru educațional cunoscut (corect la 2020). Momentan, ritmul de construire a sălilor de clasă nu ajunge din urmă cu ritmul de creștere al populației, așa că dacă Ministerul Educației și Municipiul Ierusalim-ului nu intervin în această problemă, problema se va agrava. După cum se arată în Tabelul 1, cea mai gravă lipsă de săli de clasă este în Ierusalimul de Est și în învățământul beduin. Deși Ministerul Educației a recunoscut necesitatea construirii acestora, rapoartele privind planificarea construcțiilor și ritm real de construcție în sectoarele de învățământ examinate pun la îndoială progresul necesar pentru a elimina decalajele.



**Tabelul 1. Numărul de săli de clasă necesare pentru a fi înființate pentru minoritatea arabă, pe sex, 2020**

Zona de reședință	Numărul lipsei de clasă	Lipsa totală a tuturor (în %)	Totalul elevilor de vârstă școlară a tuturor elevilor din învățământul arab
East Jerusalem	1,945	44.6%	17.2%
Arab society (Not including East Jerusalem)	1,062	24.4%	53.6%
Bedouin society	1,176	27%	21.8%
Druze society	178	4.1%	7.5%

*Sursa: realizat de autori din [23; 1]*

### **3.1. Examinarea calității predării în instituțiile educaționale în cadrul societății minorităților arabe**

Unele constatări indică faptul că calitatea predării în sistemul educațional israelian, în general, și în sistemul de învățământ arab în special, este caracterizată de o tendință descendentă. Calitatea relativ scăzută a predării în Israel este atribuită mai multor factori principali:

- Programul lung de lucru al profesorilor;
- Rația ridicată a orelor de predare față în față și a orelor totale de lucru (care constă și în pregătiri profesionale, planificarea planurilor de lecție, verificarea testelor și a sarcinilor etc.);
- Cursuri aglomerate;
- Lipsa cadrelor didactice profesionale pregătite corespunzător.

În plus, unele dintre constatări arată că sistemul de învățământ nu este capabil să atragă personal de calitate, deoarece salariul profesorilor debutanți este mai mic decât media pe piața muncii israeliană și este printre cele mai scăzute din țările OCDE, în timp ce volumul de muncă impus profesorilor din Israel este relativ mare. Unii cercetători [7;14;24] consideră că calitatea predării este cel mai important factor în determinarea calității învățării și a efectelor sale pe termen lung. În plus, o analiză a studiilor publicate recent de Institutul de Formare a Profesorilor arată o legătură între dezvoltarea profesională a profesorilor și calitatea predării. Dezvoltarea profesională contribuie la sentimentul de valoare și autoeficacitate al profesorilor și la bucuria și satisfacția lor față de munca lor.

Nu numai că calitatea predării este un factor important în determinarea calității învățării, dar studiile arată că influența mediului de predare și calitatea profesorilor este mai mare în rândul elevilor din medii defavorizate. Prin urmare, investiția în ele este extrem de importantă. De exemplu, un raport cuprinzător al Ministerului American al Educației a constatat că îmbunătățirea calității echipelor educaționale a fost mijlocul cel mai eficient de îmbunătățire a performanței elevilor, în special pentru elevii care provin din medii defavorizate și ale căror rezultate au fost scăzute. Studiile care examinează efectul reducerii numărului de elevi la clasă au arătat, de asemenea, că acest pas ajută la îmbunătățirea abilităților cognitive, abilităților emoționale și a realizărilor academice viitoare ale elevilor, în special în rândul studenților tineri și studenților din medii defavorizate. De aceea, nivelul de predare și al profesorilor are o importanță diferită în învățământul arab, unde majoritatea elevilor provin din familii cu statut socio-economic scăzut. O analiză a Băncii Israelului cu controlorul de stat [32] a arătat că nivelul profesorilor din Israel în materie de matematică și citire este scăzut atât în comparație cu alte țări OCDE, cât și în comparație cu populația generală din Israel (locul 29 din 34), măsurată prin ancheta internațională a competențelor (26).

Datele arată că calitatea predării și a profesorilor din educația arabă este sub nivelul lor în educația ebraică. Cu toate acestea, cel puțin unii dintre indici s-au îmbunătățit în ultimii ani. De exemplu, în anul școlar 2010-2011, doar 13,7% dintre profesorii din învățământul arab aveau o diplomă de master sau mai mare, față de 26,9% din învățământul ebraic. Până în anul școlar 2018-2019, decalajul s-a redus cu aproximativ 5%, 31% în educația arabă, comparativ cu 36% în educația ebraică. Cu toate acestea, este încă un decalaj real. În ceea ce privește vechimea personalului didactic, în ultimul deceniu decalajele dintre sistemele de învățământ s-au redus. Dacă în 2010-2011, 6,45% dintre profesorii din învățământul arab aveau o experiență relativ mică de 10 ani sau mai puțin, față de 29% în învățământul ebraic, în anul universitar 2018-2019 decalajul s-a redus la 1%. Numărul mediu de elevi per profesor se îmbunătățește, dar există încă un decalaj între educația arabă și cea ebraică.

### **3.2. Curriculum-ul**

Una dintre principalele pretenții împotriva sistemului de învățământ israelian este că programa sa nu este adaptată secolului XXI. Nu oferă stu-

denților abilitățile necesare pentru actuala piață a muncii și nu-i pregătește pentru viitoarea piață a muncii. Nu există astăzi un acord larg cu privire la setul de abilități care ar trebui să fie împărțite studenților pentru a-i pregăti corespunzător pentru viață și piața muncii în secolul XXI. Există două motive principale pentru dezacordul pe această temă: incertitudinea mare cu privire la natura schimbărilor sociale și tehnologice așteptate și dificultatea de a defini conținutul competențelor. Cu toate acestea, toată lumea este de acord că abilitățile care sunt considerate unice pentru oameni și este puțin probabil să fie înlocuite de mașini, sunt importante pentru cei care doresc să se integreze pe piața muncii actuală și viitoare. Aceste abilități includ gândirea critică (spre deosebire de memorarea informațiilor), rezolvarea problemelor într-un mediu digital, managementul informațiilor, colaborarea și munca în echipă, conștientizarea etică, legală și culturală.

De la sfârșitul secolului al XX-lea, au fost făcute multe propuneri de reforme în sistemul de învățământ israelian, căutând să ofere studenților abilități care să se potrivească secolului 21 și, mai ales, să implementeze metode pedagogice care promovează gândirea de ordin superior. Cu toate acestea, multe dintre reforme n-au fost niciodată implementate, iar cele care au fost implementate, de obicei, n-au adus o schimbare pedagogică reală. În sistemul de învățământ arab, problema este dublă - nu numai că sistemul de învățământ în ansamblu nu este adaptat la cerințele secolului XXI, dar și multe componente ale acestuia nu sunt adaptate la nevoile specifice ale populației arabe din Israel. Cel mai evident dezavantaj se referă la studiile lingvistice. Limba are aspecte sociale și cognitive, este o componentă centrală a identității culturale și naționale. Infrastructura lingvistică dobândită prin învățarea limbii materne este folosită și pentru a dobândi cunoștințe lingvistice în alte limbi. Învățarea limbii arabe este așadar de mare importanță atât din punct de vedere academic, cât și din punct de vedere al dezvoltării identității sociale a studenților.

### **3.1.1. Studii lingvistice în cadrul comunității arabe, în limba arabă**

Una dintre principalele probleme cu care se confruntă studenții în sistemul de învățământ arab este multitudinea de limbi pe care trebuie să le învețe [10]. În primul rând, elevii vin la școală folosind limba arabă vorbită, dar li se cere să învețe araba literară, care este complet diferită, ca limbă nouă. Adică, spre deosebire de elevii din învățământul ebraic, care vin la școală dotați cu cunoștințe lingvistice ale limbii ebraice, în principal oral

și li se cere să învețe în principal limba scrisă, elevii din învățământul arab au obligația să dobândească cunoștințe lingvistice de bază în limba arabă literară: nu numai citit și scris dar și gramatică, sintaxă și chiar pronunție [1; 11].

### **3.1.2. Studii lingvistice în comunitatea arabă – limba ebraică**

Studentii instituțiilor de învățământ arabe trebuie să învețe alte două limbi: ebraică și engleză. Ebraica este limba principală a majorității evreiești, limba academică, limba folosită de majoritatea mijloacelor de comunicare scrise și electronice, limba comerțului și a pieței muncii. Cunoașterea limbii ebraice este de o importanță crucială pentru cetățenii arabi din Israel și stăpânirea ei este necesară pentru integrarea lor socială, culturală și economică. Cunoașterea limbii ebraice este deosebit de importantă pentru cei care doresc să se integreze pe piața muncii. De rezultatele acestui proces depinde rata de participare pe piața forței de muncă a arabilor și femeilor arabe: cei care au raportat cunoașterea limbii la nivel de vorbire, citire au posibilități mai mari de integrare în comunitate, decât cei care nu cunosc bine limba ebraică sub aspectele menționate.

Cercetările care au examinat perspectivele de angajare și îmbunătățirea salariului femeilor și bărbaților arabi cu diferite niveluri de cunoaștere a limbii ebraice arată că o bună cunoaștere a ebraicii sporește șansele de angajare, în special în rândul femeilor, și oferă un salariu considerabil mai mare în comparație cu cei al căror nivel de ebraică este scăzut, chiar și atunci când se controlează variabilele de fundal [2]. Cu alte cuvinte, bariera lingvistică este una cheie în calea participării pe piața muncii și a avansării în carieră. Oricum ar fi, multe studii indică diversele avantaje ale dobândirii unei limbi la o vârstă fragedă, inclusiv o mai bună abilitate în pronunție, comunicare față în față și gramatică [14; 17].

În plus, învățarea unei a doua limbi este importantă pentru dezvoltarea unei atitudini pozitive față de studiile lingvistice, deschide o fereastră către culturi străine și promovează limba și conștientizarea lingvistică. Până de curând, elevii arabi din Israel au început să învețe ebraica în clasa a doua sau a treia, cu 4-5 ore săptămânale. Ei au continuat să studieze ebraica de-a lungul anilor de școală până la examenul de bacalaureat în clasa a XII-a. În 2015, a fost implementată o reformă și a fost lansat programul „Ebraică pe Continuum”. În urma reformei, studiile de limba ebraică se desfășoară și de la grădiniță până în clasa a II-a într-un program numit „Degustarea

ebraică”. În alte grupuri, au fost adăugate ore de studiu. În clasele 1 și a 2-a, ebraica se predă două ore pe săptămână, în clasele a 3-a - 9-a cinci ore pe săptămână, iar în clasele a 10-a - XII-a ebraica se predă în funcție de numărul de puncte luate de elev. În cadrul reformei „Ebraica pe Continuum”, în învățământul arab a fost adăugată o unitate obligatorie în ebraică, iar astăzi, pentru a îndeplini cerințele obligatorii pentru obținerea unui certificat de înmatriculare, trebuie să studiezi nivelul de 3 puncte în ebraică. Unitatea adăugată examinează elevii vorbind. Cu toate acestea, de la începutul anilor 2000, și cu atât mai mult din 2015, s-a înregistrat o scădere bruscă a proporției de studenți arabi care iau matricula cu 4-5 puncte de studiu la ebraică și promovează examenul - de la 68% în 2003 la 50% în 2015 la un nivel scăzut de 23% în 2018.

### **3.2.3. Studii lingvistice în comunitatea arabă: limba engleză**

Limba engleză este considerată principala limbă internațională din lume, iar cunoașterea și stăpânirea acesteia constituie o condiție necesară pentru îndeplinirea multor acțiuni în viața adolescenților și adulților din sfera muncii, mediul academic, mass-media și cultură. O slăbiciune majoră dezvăluită în mai multe teste, la diferite etape ale educației este nivelul de alfabetizare în limba engleză a studenților din învățământul arab. După cum am arătat, în scorurile testelor interne naționale (Figura 2) pentru clasele arabe, a existat un decalaj de 46 de puncte între populații. Stăpânirea limbii la nivel înalt oferă multe oportunități de dezvoltare pe piața locală și globală a forței de muncă. Pe de altă parte, lipsa de stăpânire a limbii poate constitui o barieră în calea dobândirii de studii superioare, cunoștințe generale și progres într-o carieră profesională. Prin urmare, această materie este definită ca fiind una dintre disciplinele de bază din sistemul de învățământ. În educația arabă, engleza este a treia (și chiar a patra) limbă, după araba (vorbită și literară) și ebraică.

## **3.2. Cadre educaționale și programe de studiu, care nu sunt sub controlul și supravegherea Ministerului Educației din Israel**

Ca parte a politicii pluraliste practicate de Ministerul Educației din Israel, instituțiile de învățământ din Ierusalimul de Est (doar) au opțiunea de a alege un alt curriculum - curriculumul iordanian [XX]. Potrivit lui Al Haji [3], din anul școlar 1976 – 1977, elevilor arabi din școlile publice din Ierusalimul de Est li se permite să aleagă între programa israeliană și

programa iordaniană care a fost folosită până la anexarea Ierusalimului de Est [3]. La aproximativ patru ani de la înființarea Autorității Palestiniene, a început procesul de elaborare al noilor manuale palestiniene și acestea au început să fie folosite în școlile din limitele acesteia. Prima ediție a fost actualizată de atunci la câțiva ani și a înlocuit manualele iordaniene și egiptene pe care elevii le foloseau înainte. Potrivit unui document al Centrului de Cercetare și Informare al Knesset, în anul universitar 2017-2018, școlile au funcționat în cadrul educației arabe din Ierusalimul de Est, dintre care unele funcționau numai conform curriculum-ului palestinian. 89% dintre elevii din învățământul primar și 67% dintre elevii din învățământul secundar din Ierusalimul de Est studiază în școli care predau numai conform curriculum-ului palestinian.

Rata de eligibilitate pentru un certificat de înmatriculare palestinian în rândul acestor studenți este considerabil mai mare decât rata de eligibilitate pentru certificatul de înmatriculare israelian. Un raport al Controlorului de Stat din Israel [32] a subliniat incompetența Ministerului Educației în predarea limbii ebraice în educația arabă din Ierusalimul de Est [32]. În raport, s-a constatat că în instituțiile care predau conform programului palestinian, numărul de ore alocate studiului limbii ebraice este semnificativ mai mic decât numărul de ore standard în învățământul arab în Israel, iar această tendință se complică cu reducerile făcute în ultimii ani. Aproximativ 43% din cele 445 milioane NIS (127 milioane euro) alocate domeniului educației în planul cincinal de dezvoltare al Ierusalimului de Est, este condiționată de studierea programului israelian – iar acest fapt ar putea micșora șansele studenților Ierusalimului de Est să dezvolte capitalul uman și să se integreze în învățământul superior și pe piața muncii israeliană.

#### **4. Provocări atestate în educația timpurie din societatea minorităților naționale, societatea arabă**

Studiile documentelor de politică se concentrează de obicei pe educația elementară și mai sus, iar multe se ocupă de consecințele diferențelor de vârstă școlară asupra inegalității pe piața muncii și a nivelului veniturilor [17; 22; 28]. Totuși, educația timpurie de calitate are un rol important, iar studiile efectuate în întreaga lume arată că investiția în educație la vârstele preșcolare are cel mai mare profit, iar consecințele sale sociale, economice și cognitive sunt de amploare. Educația la vârstele: de la naștere până la 5 ani, este de cea mai mare importanță pentru dezvoltarea copiilor, iar cei

care se află într-un cadru substandard, în special cei care n-au nici un cadru, vor avea dificultăți în dobândirea instrumentelor de bază și aptitudini care le vor servi mai târziu în viață.

**Cadrele preșcolare și grădinițele au un dublu rol:** de a oferi un mediu pentru dezvoltarea emoțională, cognitivă și socială a copiilor mici, de a permite femeilor, care poartă de obicei povara creșterii copiilor, să părăsească casa și să se integreze pe piața muncii peste orar. În absența accesibilității geografice sau economice a cadrelor de învățământ preșcolar și de îngrijire a copiilor, majoritatea mamelor sunt forțate să renunțe la participarea pe piața muncii și să aibă grijă de copiii înșiși. Studiile din întreaga lume arată că investițiile în educația timpurie pot dezvolta foarte mult abilitățile persoanei, abilitățile cognitive, emoționale și sociale, în special la copiii din familii din medii dezavantajate. Pe termen lung, le poate îmbunătăți oportunitățile educaționale și de angajare. Israelul are o lege obligatorie a educației de la vârsta de 3 ani și, prin urmare, există o diferență semnificativă între modul în care statul gestionează și bugetează mediile preșcolare (0-2) și modul în care gestionează și bugetează grădinițele (3-5). Potrivit datelor Biroului Central de Statistică [18] pentru 2018, doar 18% dintre copiii arabi cu vârsta cuprinsă între 0-2 ani au fost înscrși într-un cadru educațional (privat sau public). Comparativ cu 68% dintre copiii evrei. Mai mult, 6,8% dintre copiii arabi de 0-2 ani stau într-un cadru public recunoscut al Departamentului de Creșe și Creșe din cadrul Direcției Muncii și Ocupării Forței de Muncă, față de 22,2% din comunitatea evreiască. Adică, tocmai în societatea arabă, unde aproximativ jumătate (50%) din familii se află sub pragul sărăciei, există o penurie severă de centre de zi și o rată deosebit de scăzută a copiilor mici care studiază în aceste locuri. După cum s-a menționat, lipsa unor cadre supravegheate cu un program educațional de calitate, în care nivelul de îngrijire și educație să răspundă nevoilor de dezvoltare ale copiilor, afectează în principal copiii din medii socio-economice dificile.

În 2017, a fost promulgată Legea Consiliului Copilăriei pentru a reglementa politica de educație și îngrijire a copiilor preșcolari (0-6) și pentru a promova dezvoltarea lor fizică, emoțională și educațională. Cu toate acestea, întârzierile în înființarea unui consiliu național pentru problema respectivă și lipsa de claritate cu privire la independența activităților sale au împiedicat promovarea problemei. Reprezentarea aproape de zero a populației arabe în consiliu cu siguranță nu ajută la încercarea de a oferi un

răspuns adecvat la deficitul sever de centre de zi din comunitățile arabe și la obstacolele în calea construirii acestora. Întârzierile menționate vor avea efecte negative imediate asupra dezvoltării copiilor mici și preșcolari în societatea arabă, dar le vor afecta și viața de adulți. Este important de menționat că investiția necesară pentru corectarea discriminării crește doar odată cu vârsta, iar eficacitatea acesteia scade. De aceea, investițiile în instruirea cadrelor preșcolare în comunitățile arabe sunt extrem de importante. Eficiența infrastructurii și a profesioniștilor de calitate, revenirea lor sunt nemăsurat de ridicate la o vârstă fragedă, așa că această problemă trebuie abordată urgent [29].

#### **4.1. Cadre obligatorii de educație preșcolară în societatea beduină**

De la vârsta de 3 ani, statul are datoria de a oferi copiilor un cadru educațional gratuit. Cu toate acestea, în realitate, ministerele guvernamentale nu lucrează pentru aplicarea integrală a legii și, prin urmare, în comunitățile arabe, și în special în cele beduine din Negev, există o lipsă de grădinițe.

Potrivit datelor Ministerului Educației, în anul școlar 2017-2018, aproximativ 4.700 copii cu vârsta cuprinsă între 3-5 ani, reprezentând aproximativ 20% din totalul copiilor din așezările beduine din Negev, n-au frecventat grădinița [23]. Rata este deosebit de scăzută în consiliile regionale din El Kasum și Neve Midbar, unde 32% dintre copiii de vârstă preșcolară nu se înscriu într-un cadru formal. Rata scăzută de înscriere la grădinițe se datorează în mare măsură incapacității statului de a planifica, bugeta și construi grădinițe, în special în consiliile regionale menționate. În anii 2011-2017 s-a bugetat construcția a 172 de clase de grădiniță în așezările beduine din Negev, dar au fost construite efectiv doar 88% (51). În Consiliul Regional Al Kasum, unde a fost bugetată construcția a 26 de săli de clasă de grădiniță, în această perioadă au fost construite efectiv doar 6 săli de clasă (23%). Pe lângă lipsa severă de grădinițe din așezările beduine din Negev, există 24 de sate beduine nerecunoscute, fără grădinițe. Deși amendamentul 40 la Planul general al districtului de sud permite înființarea de centre de servicii esențiale destinate educației, bunăstării și sănătății, și chiar dacă în virtutea acestui amendament centrele de servicii esențiale funcționează în prezent în zece sate nerecunoscute, statul nu construiește grădinițe suplimentare în aceste sate nerecunoscute, se angajează în schimb să asigure transportul. Cu toate acestea, transportul copiilor din aceste grupe de vârstă nu este recomandat nici din punct de vedere



al siguranței, nici din punct de vedere al dezvoltării. Mai mult, s-a susținut că Ministerul Educației își încalcă obligațiile de finanțare a sistemului de transport, deoarece nu transferă fonduri către Consiliul Regional Neve Midbar, care deservește unele dintre satele nerecunoscute. Situația arată că mai mulți copii rămân în afara sistemului educațional, uneori până la școala elementară. Ne confruntăm cu o situație care dăunează pregătirii copiilor pentru școală, întârzie dezvoltarea abilităților cognitive și emoționale, și obligă unul dintre soți, de obicei mama, să rămână acasă pentru a avea grijă de copii, dăunând astfel capacității mamei de a se integra în travaliu, piață.

#### **4. Integrarea social-educatională a minorității naționale arabe prin formele educației informale**

De la mijlocul secolului XX, interesul lumii pentru educația informală a crescut atât în cercetare, cât și în domeniul public-politic. Această educație se caracterizează printr-o atmosferă de libertate și timp liber, o relație între egali, flexibilitate instituțională și un program în care experiența este componenta principală. Educația informală face posibilă precizarea unor forme spontane și originale de exprimare pe care educația formală nu le permite neapărat. Flexibilitatea organizațională a educației informale și programele pe care le oferă răspund nevoilor, valorilor și tradițiilor unei varietăți de grupuri de populație și comunități. Prin urmare, nu este de mirare că importanța educației informale și efectele sale pozitive, în special în rândul populațiilor marginalizate, sunt recunoscute clar de instituțiile și studiile din întreaga lume. Câteva concluzii cheie care reies din aceste studii [5; 11; 16].

1. Activitățile cadrelor de educație informală contribuie la eradicarea analfabetismului în rândul tinerilor care întâmpină dificultăți în integrarea în sistemul formal de învățământ din țara lor din cauza dificultăților lingvistice și a barierelor culturale. Programul este atribuit faptului că educația informală este adaptată la cultura originală a membrilor grupului slab;

2. Aceste activități împuternicesc membrii grupului, le insuflează un sentiment de autoeficacitate și îi încurajează să se integreze în țara lor, în segmentul social și economic;

3. Reduc comportamentele riscante la adolescenți.

Concluziile sunt valabile și pentru minoritatea arabă din Israel. Agbaria [2] consideră că educația informală este concepută pentru a satisface două nevoi derivate din situația minorității [2]. 1. Nevoia de control, mai

ales când este vorba de un grup de oameni din marjele politice și sociale ale țării; 2. Nevoia de autonomie, autonomie culturală în special. Spațiul autonom este conceput pentru a permite unei comunități să-și mențină limba și obiceiurile, să-și formuleze propriul discurs, în propria sa limbă. În Hotărârea Guvernului 922 s-a stabilit că investițiile în educația informală ar trebui să fie fără precedent. Trebuie subliniat faptul că este dificil să se evalueze cu exactitate sfera impactului deciziei asupra educației informale în societatea arabă, deoarece planul n-a fost încă pe deplin implementat și, în orice caz, este nevoie de câțiva ani pentru a evalua schimbările de amploare.

Un raport al Academiei Israeliene de Științe și Științe Umaniste 2 a constatat decalaje mari între nivelul de dezvoltare al educației informale în societatea arabă și nivelul acesteia în societatea evreiască. Decalajele s-au exprimat în numărul de activități, calitatea acestora și lipsa vizibilă a infrastructurii fizice în comunitățile arabe (terenuri de sport, centre comunitare și clădiri destinate activităților de tineret). Până la adoptarea Rezoluției 922, societății arabe i-au fost alocate puține resurse în domeniul educației informale și n-a fost investită o gândire incluzivă și unificată în aceasta. Cele mai multe resurse au fost direcționate către educația formală, iar cadrele, preocupate de educația informală n-au primit nicio atenție instituțională, ci au funcționat în principal în condiții filantropice sau prin Asociația Israeliană a Centrelor Comunitare și mișcările de tineret, care sunt legate de societatea civilă. Au fost create „insule și inițiative” de cunoaștere profesională, dar n-a existat niciun organism care să le coordoneze sau să le ghideze după linii directoare uniforme.

Decalajele în educația informală dintre comunitățile arabe și evreiești provin și din incapacitatea autorităților locale arabe de a aloca resurse în acest scop. În comunitățile evreiești, autoritățile locale au un rol central în activitățile de educație informală, dar autoritățile locale din comunitățile arabe suferă de ani de zile din cauza discriminării bugetare în finanțarea proiectelor sau în dezvoltarea infrastructurii pentru aceste activități. Prin urmare, n-a fost creată nicio infrastructură pentru educația informală, iar situația lor socio-economică precară a împins aceste activități la partea de jos a scalei de prioritate, sub educația formală și bunăstarea.

În primul rând, resursele direcționate către educația informală în societatea arabă sunt insuficiente. Nu este suficient să promiți alocarea bugetelor așezărilor arabe în funcție de proporția lor în populație pentru a corecta de-

calajele istorice dintre societățile arabe și cele evreiești. În plus, ipoteza că suplimentul bugetar va proveni din bugetele autorităților locale arabe, care oricum sunt epuizate din cauza situației lor socio-economice, este inaplicabilă. Ar trebui amânat până când aceste autorități sunt suficient de puternice și până când se va schimba atitudinea lor față de educația informală. În al doilea rând, principiile de alocare a resurselor educației informale nu garantează că societatea arabă va primi un buget conform proporției sale în populație. Cea mai mare parte a bugetului destinat educației informale este transferată organizațiilor societății civile, astfel încât este dificil de monitorizat metoda de alocare și de asigurat ponderea societății arabe. Starea infrastructurii fizice care ar putea servi drept bază pentru activitățile educaționale informale este încă sub standard. În ciuda progreselor înregistrate în urma Rezoluției 922, încă nu există suficiente centre comunitare, terenuri de sport și clădiri destinate orelor și activităților de educație informală. Această situație împiedică dezvoltarea domeniului chiar și atunci când există voință din partea autorităților locale. De asemenea, multe centre comunitare din comunitățile arabe sunt mici, învechite, iar starea lor generală este precară și nu permite să se desfășoare suficiente activități. În fine, deși s-a înregistrat o oarecare îmbunătățire a situației educației informale în societatea arabă, mulți tineri, în special cei de vârstă de liceu, nu participă la astfel de activități. Mulți liceeni din învățământul arab n-au un cadru care să-i ajute să facă tranziția de la liceu la studii superioare sau de formare profesională sau tehnologică, în drumul lor de integrare pe piața muncii.

Examinând integrarea minorității naționale-arabe în sistemul social-educational, constatăm că educația este unul dintre principalele instrumente de mobilitate socială în epoca modernă. În sistemul educațional, indivizii dobândesc diverse abilități sociale și cognitive care îl ajută să se integreze în mediul său social și economic. Această înțelegere este răspândită în rândul publicului israelian larg și, prin urmare, diferite grupuri din societate, de clasă, naționale, religioase sau altele, luptă constant pentru resurse și realizări în acest domeniu. Rolul unui sistem de învățământ care pune preț pe reducerea decalajelor sociale este de a crea șanse egale. Aceasta se bazează pe conceptul că puterea unei politici educaționale care vizează reducerea decalajelor în educație va contribui la reducerea viitoare a inegalității sociale și economice.

Similar altor studii privind starea educației în Israel, acest capitol indică, de asemenea, eșecuri sistemice în sistemul de învățământ, care duc la

lacune în egalitatea de șanse și dăunează realizărilor societății arabe. Cercetătorii în domeniul educației sunt unanimi în ceea ce privește soluția la decalajele socio-economice o oferă investițiile în educația secțiilor slabe și marginalizate ale societății. Cu toate acestea, analiza investițiilor în educația arabă, în ceea ce privește bugetele, infrastructura fizică și calitatea predării, dezvăluie că, deși s-au înregistrat unele îmbunătățiri în ultimii ani, drumul spre eliminarea decalajelor este încă lung.

Studiul pune în valoare unele tendințe pozitive în realizările societății arabe din Israel în domeniul educației. Alături de acestea, decalajele sunt încă evidente între aceste realizări și cele ale societății evreiești, de la etapa de școală elementară până la învățământul superior. Aceste decalaje n-au fost create aleatoriu, ci sunt produsul discriminării bugetare de lungă durată a instituțiilor de învățământ din societatea arabă – de la preșcolar până la liceu. Datorită rolului crucial pe care îl joacă educația în părăsirea marginalizării sociale, discriminarea continuă a educației arabe nu va fi dăunătoare doar pentru societatea arabă, ci pentru întreaga societate israeliană. O integrare egalitară a societății arabe în economia și societatea israeliană trebuie să crească din adevărata egalitate de șanse în sistemul public de învățământ încă din primele etape. Este evident că în ultimii ani multe instituții ale statului au ajuns la această concluzie și recunosc potențialul inerent al comunității arabe. Acest lucru se exprimă și în creșterea resurselor publice investite în educația arabă în ultimii ani. Totuși, pentru ca această tendință să dea roade, ea trebuie să continue și să se extindă pentru a aduce o corectare profundă, este necesară o politică clară și holistică a Ministerului Educației și cooperarea tuturor părților relevante. Pentru a evidenția schimbarea modelului sunt necesare îmbunătățiri sub aspectul integrării comunității arabe în societatea israeliană, tocmai în segmentele social-educative.

Primii muguri ai recunoașterii de către guvernul israelian a problemei care implică excluderea populației arabe din administrația publică și necesitatea unei acțiuni proactive pentru integrarea acestora în diferitele trepte ale funcției publice, au apărut încă din anii '70, când un comitet public prezidat de către Comisarul Serviciului Public a recomandat rezervarea a 24 de posturi pentru comunitatea arabă. Din diverse motive, aceste decizii n-au fost puse în aplicare, iar în 1989, comitetul public-profesional pentru o examinare cuprinzătoare a funcției publice și a entităților susținute de bugetele de stat (Comitetul Kubersky) a fost din nou solicitat să abordeze

problema. În cadrul acestui comitet, a fost numită o subcomisie care să examineze „statutul minorităților în serviciul de stat și în serviciile publice”, aproape jumătate dintre ai cărui membri erau arabi (însuși Comitetul Kubersky nu includea reprezentanți arabi) și a examinat gradul de reprezentare arabă în opt ministere guvernamentale și a formulat recomandări pentru promovarea problemei - subliniind importanța scopurilor integrării într-un stat democratic. În urma recomandărilor Comitetului Kubersky și în ciuda reticenței subcomitetului de a recurge la acțiuni afirmative, în 1993, guvernul Rabin a lansat o operațiune de integrare a arabilor și druților în serviciul public, care s-a bazat, în primul rând, pe alocarea locurilor de muncă desemnate acestor populații.

Astfel, la 14 iunie 1993, Comitetul Ministerial de Coordonare și Administrare a decis completarea serviciului de stat cu 130 locuri de muncă pentru angajații din comunitatea arabă și a druzilor (o sută pentru arabi și treizeci pentru druzi), cu scopul de a integra „arabii educați la un nivel superior în serviciul de stat”. Decizia a afirmat că, în lipsa unei opinii juridice contrare, nu există nicio greșeală legală în „acțiunea afirmativă”. Decizia a abordat, de asemenea, necesitatea de a integra examinatorii arabi în comitetele de licitații ale serviciului public și de a lucra pentru integrarea arabilor în corporațiile statutare. Cu toate acestea, în ciuda acestor realizări, arabii au continuat să sufere de o subreprezentare gravă în serviciul public, iar în 2000 Comisia de anchetă de stat a investigat ciocnirile dintre forțele de securitate și civilii israelieni din octombrie 2000 (Comitetul Or) și a luat în considerare sub-reprezentarea ca una dintre manifestările clare ale discriminării ce stau la baza evenimentelor violente. Comitetul a subliniat în mod deosebit excluderea aproape completă a populației arabe din centrele decizionale și birourile guvernamentale de elaborare a politicilor, menționând că în 2000 arabii ocupau doar 1% din funcțiile de conducere din serviciul public (jumătate dintre ei erau judecători) și niciunul în guvern, biroul avea un director general arab. Începând cu anul 2000, au fost implementate obligații statutare pentru a promova reprezentarea adecvată a populației arabe în serviciul public, în companiile guvernamentale, corporațiile publice și alte organisme enumerate în lege. Mai târziu, vom descrie aceste obligații statutare asupra politicii care au ghidat guvernul în promovarea problemei de-a lungul anilor și asupra situației actuale în aceste organisme. Se pare că, în ciuda progreselor realizate, lipsa unei politici guvernamentale țintite pe integrarea populației arabe în procesele de luare

a deciziilor dă de fapt semnalele sale în excluderea efectivă a societății arabe din multe centre decizionale din administrație publică.

Nu toate deciziile guvernamentale la această temă au fost implementate pe deplin, dar efortul de creștere a ponderii lucrătorilor arabi în serviciul public a dat roade, iar în 2016, cu patru ani întârziere, obiectivul general a fost atins. Conform datelor actualizate ale Comisiei Serviciului Public, în 2022, aproximativ 11,7% dintre angajații din serviciul public sunt arabi sau druzi (conform datelor Biroului Central de Statistică, minoritatea arabă ajunge la aproximativ 21% din populația totală a Israelului). Aceasta este, fără îndoială, o realizare impresionantă, care indică modul în care stabilirea unor obiective obligatorii poate conduce la o schimbare reală în domeniu. Totuși, mărturisește și limitările politicii adoptate, care n-a luat în considerare în mod adecvat necesitatea unei acțiuni active pentru spargerea plafonului de sticlă și realizarea obiectivelor integrării. O mare parte a schimbării este atribuită creșterii semnificative a reprezentării arabe în sistemul guvernamental de sănătate în ultimii ani (64,6%) a lucrătorilor arabi și druzi angajați în serviciul public. În multe birouri guvernamentale, pe de altă parte, n-a existat nicio schimbare majoră în ultimii ani, iar în unele proporția arabilor continuă să fie negliabilă.

Potrivit raportului de control al Comisiei din 2020, dintre cele 14 ministere și unități care în octombrie 2018 au atins ținta de 10% a guvernului, doar trei se aflau în afara sistemului de sănătate: Ministerul de Interne (ai cărui angajați majoritatea sunt în Divizia Comunități Religioase, care oferă servicii religioase cetățenilor neevrei); Biroul de Cooperare Regională (care este un exemplu neobișnuit de birou foarte mic, cu o proporție relativ mare de angajați arabi) și Ministerul Bunăstării și Afacerilor Sociale [28]. De atunci, la destinație au ajuns și Ministerul Justiției și alte șapte unități din sistemul sanitar. Privind datele fără sistemul de sănătate, devine clar că proporția arabilor și druzilor în ministerele guvernamentale și unitățile lor de sprijin, principalele centre de decizie din sectorul public, este încă de doar aproximativ 8,2%, o creștere modestă față de 2004, când a fost raportat (excluzând sistemul de sănătate) la 4,53%.

### **Excluderea continuă la nivelele de conducere superioară**

Actuala politică de integrare, care nu abordează în mod adecvat subreprezentarea la nivele decizionale, arată semnele și în excluderea efectivă a populației arabe din funcțiile de conducere ale ministerelor guvernamenta-

le. Potrivit datelor Comisiei Serviciului Public din Israel pentru anul 2020, reprezentanții minorității arabe reprezintă doar 3,5% din angajații de la nivelul superior din serviciul public, 7% din nivelul intermediar; 10,3% din nivelul de junior management. Mai mult, niciun birou guvernamental nu este condus de un CEO din societatea arabă, cu excepția „proiectorului” pandemiei de COVID-19, medic de profesie. Cu toate acestea, în ciuda lipsei unei politici guvernamentale concentrate pe acest subiect, în ultimii ani, Comisia Funcției Publice a luat măsuri demne de remarcat care ar putea da rezultate în viitor. De exemplu, ca parte a reformei serviciului public, s-au făcut eforturi pentru a crea rezerve manageriale profesionale pentru a ocupa funcții de conducere în viitor și se fac eforturi pentru integrarea arabilor în aceste programe. Comisia lucrează, de asemenea, pentru a încuraja ministerele să colecteze informații cu privire la nivelul de vechime al angajaților lor arabi și să desemneze candidați pentru posturi influente. În unele ministere, de exemplu, Ministerul Finanțelor și Ministerul Justiției, unde mai mulți angajați arabi au fost numiți recent în funcții de conducere care influențează elaborarea politicilor, este vizibilă schimbarea despre care am vorbit anterior.

**În concluziile** studiului, autorii doresc să ofere recomandări care să avanseze un proces de reformă interdisciplinară a întregului minister al guvernului și al afiliaților acestora, o schimbare de percepție, care va fi, în primul rând, eficientă pentru procesul de integrare a societății minorităților arabe în interiorul Israelului. În acest context, recomandăm următorii pași pentru îmbunătățirea modelului de integrare a comunității arabe, a beduinilor în domeniile educației:

### **1. Politica-cadru de bugetare a educației**

1.1. Bugetarea diferențială în școlile primare și licee. Reforma bugetului diferențial în școlile primare și gimnaziale trebuie finalizată prin creșterea procentului de ore alocate diferențiat de la 13% și 22% la 25% conform documentului guvernamental.

1.2. Trebuie luate măsuri pentru corectarea criteriilor de alocare a orelor și a coșurilor de îngrijire care discriminează școlile din învățământul arab.

1.3. În conformitate cu Hotărârea Guvernului 1844 din august 2016, trebuie constituită o echipă interministerială al cărei rol este de a elabora un model de bugetare diferențială în direcțiile superioare. Echipa interministerială este chemată să corecteze mecanismele care creează decalaje bugetare între educația arabă și educația ebraică.

1.4. Trebuie eliminată cerința Ministerului Educației privind finanțarea de potrivire a serviciilor periferice și conexe în autoritățile locale clasate în clusterelor 1-3 în clasamentul socio-economic al Biroului Central de Statistică.

1.5. În Ministerul Educației trebuie înființată o echipă a cărei sarcină ar fi monitorizarea numărului total de ore de studiu, finanțate de autoritatea locală, asociații și plățile părinților. Această echipă va examina dacă aceste mecanisme de bugetare nu subminează în mod fundamental politica de bugetare diferențială și decalajele dintre educația arabă și cea ebraică.

## **2. Infrastructura fizică și didactică**

2.1. Recomandăm alocarea bugetului construcției sălilor de clasă în învățământul arab în proporție de 30% din bugetul total pentru construcția de instituții de învățământ în Israel timp de zece ani sau până când toate sălile de clasă, recunoscute ca absente de Ministerul Educației, vor fi funcționale.

2.2. Trebuie să se întocmească o listă a infrastructurilor minime care ar trebui să fie la dispoziția fiecărei școli, profesor și elev din sistemul de învățământ din Israel, inclusiv infrastructurile fizice.

2.3. Diversificarea și extinderea posibilităților de dezvoltare profesională a profesorilor la disciplinele de bază în limba arabă. Stabilirea obligației de a progresa la un master sau mai mare în termen de 5 ani pentru profesorii care predau discipline extinse în diviziunile superioare.

## **3. Copilăria timpurie în cadrul minorităților arabe**

3.1. Trebuie alocat un buget dedicat pentru construirea de grădinițe în așezările și satele beduine nerecunoscute din Negev, astfel încât în termen de 3 ani să fie finalizată construcția tuturor sălilor de clasă de grădinițe, recunoscute ca fiind necesare conform datelor Ministerului Educației.

3.2. Trebuie creat un mecanism care să compenseze diferențele de oră dintre educația arabă și cea evreiască cauzate de o zi suplimentară de studiu în învățământul evreiesc.

3.3. Consiliul preșcolar a fost recent înființat, dar componența sa nu reprezintă în mod adecvat societatea arabă din Israel. Prin urmare, reprezentarea adecvată a societății arabe trebuie ancorată în lege, astfel încât cel puțin 20% dintre membrii Consiliului să fie din societatea arabă.

## **4. Educația informală în cadrul minorității arabe**

4.1. Trebuie dezvoltate mecanismele de supraveghere și controlul asupra calității capitalului uman în educația informală și adecvarea acestuia pentru ocuparea profesională, printre altele prin înființarea de comisii de



evaluare în numele autorităților locale. După aceea, se vor înființa și centre de evaluare în Galileea, Negev și Triunghi pentru a sorta candidații după criteriile care vor oferi stabilite în prealabil.

4.2. Formarea profesională va fi dezvoltată pentru a construi o rezervă de profesioniști de nivel înalt pentru educația informală în societatea arabă. Proporția participanților societății arabe la programul „Cadeți pentru educație informală” va fi de 50%.

4.3. În educația informală din societatea arabă trebuie dezvoltat un set de activități și conținuturi relevante pentru viitoarea piață a muncii.

Excluderea severă de care suferă populația arabă dăunează profund dreptului la egalitate, legitimității democratice a guvernului și încrederii publicului în acesta. Prin urmare, mai jos sunt recomandările pentru îmbunătățirea modelului de integrare a membrilor minorității arabe în sectorul public:

1. Ca prim pas, trebuie adoptată o nouă hotărâre de guvern care să stabilească obiectivele și calendarele actuale atât pentru reprezentarea populației arabe în funcționarea publică în ansamblu, cât și pentru integrarea acestora în funcțiile de conducere din ministerele guvernamentale și personalul școlii, din care sunt numiți mulți înalți funcționari.

2. Guvernul trebuie să desfășoare o activitate proactivă și sistematică pentru promovarea integrării populației arabe în gradele înalte și secundare ale funcției publice, iar în acest scop trebuie elaborat un plan de acțiune care să îmbine pe termen scurt și cel lung - măsuri pe termen.

3. Trebuie stabilit un obiectiv pentru o reprezentare crescută de 30% pentru candidații arabi în programele de cadeți și programele de rezervă de management. Comisia serviciului public operează o varietate de programe pentru a constitui rezerve de management pentru serviciul public, un program cheie fiind cadeții pentru serviciul public, un curs de șase ani de pregătire și plasare pentru deținătorii de licență remarcabili care doresc să se alăture serviciului public.

4. Având în vedere dubla excludere a celei de care suferă femeile arabe (atât ca aparținând unei minorități naționale discriminate, cât și ca urmare a faptului că sunt femei), este oportun să se stabilească obiective specifice pentru integrarea lor în procesele decizionale și să fie tratate cu atenție deosebită provocările, care apar în acest context.

Principiul egalității oferă credibilitate democrației în statul Israel, iar lupta pentru egalitate fundamentală între diferitele comunități, în general,

și între majoritatea evreiască și minoritatea arabă, este în plină desfășurare. Studiul a prezentat realitatea modelului de politică de încurajare a integrării populației arabe în societate, educație și sectorul public. Într-adevăr, datele prezentate constituie o dovadă semnificativă că mai avem un drum lung de parcurs. În ciuda angajamentului statului Israel încă de la începutul existenței sale față de egalitatea esențială între toți cetățenii țării, indiferent de religie, rasă și gen, concluziile acestui capitol dezvăluie o imagine sumbră și îngrijorătoare cu privire la situația ocupării forței de muncă în rândul populației arabe și decalajele dintre diferitele comunități. Concluziile arată, de asemenea, că acțiunile guvernului în această problemă au fost insuficiente și au fost chiar improprii și ineficiente. În practică, populația arabă suferă, în final, de pe urma discriminării continue. Vom fi optimiști și sperăm că, cu ajutorul implementării unor recomandări precum cele formulate și împreună cu un plan național, ordonat, viabil și implementat, societatea israeliană va reuși să integreze societatea arabă. O astfel de combinație va duce la succes, prosperitate educațional-socială, un model de succes pe latura ocupațional-economică, similar cu ceea ce se face în multe alte țări care au integrat minoritățile naționale.

### Referințe bibliografice:

1. ABU – ASBA, H., FRESCO, B. & ABU – NASRA, M. *Dropout of students in Arab, Bedouin and Druze education: Summary report*. Jerusalem: Published by the Ministry of Education in Israel, 2013. 71- 122 p. Retrieved from <https://ecat.education.gov.il>
2. AGBARIA, A. *Informal education in Palestinian society in Israel*. In: S. Rumi and M. Shmida (eds.), *Informal education in a changing reality*. Jerusalem: Magnes Press, 2017. 295-314 p.
3. AL -HAJJ, M. *Education among the Arabs in Israel: control and social change*. Jerusalem: Magnes Press, 2003. 92 – 113 p. Dan code: 45-231032. Retrieved from: <https://www.magnespress.co.il/book>
4. AMARIA, N., KRILL, G. *Barriers to the integration of the Arab population in the higher education system*. Jerusalem, Ministry of Finance, Chief Economist Division, September 2019.
5. ARGOV, A. *The Development of Education in Israel and Its Contribution to Long-Term Growth*. Jerusalem: Bank of Israel, Series of Discussions, Research Department, 2016. 12 – 31 p.
6. ARLOZOROV, M. *An Arab child is worth one-ninth of a Jewish child*. The Israeli Economic Journal - The Marker, 1. 2016.
7. ASHER, I. *School Autonomy Policy: Theoretical Background and Empiri-*

- cal, Ministry of Education. Tel Aviv: United Kibbutz, 2017. 76 – 83 p.
8. AUREL, H. D. Minority youth acculturation in third spaces: an ethnography of Arab-Palestinian high school students visiting the Israeli innovation sector. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 2020. DOI: [10.1080/1369183X.2020.1847055](https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1847055)
  9. AVINOAM, M., LEVI, H. Bedouin of the Negev and the State of Israel: On Culture, Environment and Policy. *Journal of Ecology and the Environment* 3 (1), 2012. 112-119 p.
  10. AYALON, H., & SHAVIT, Y. Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77(2), 2004. 103-120 p.
  11. AYMAN, K. AGBAIA, Y., HAZAR OBEID, S. Minority within minority” or a “minority of two majorities”: religious education and the making of Christian identity in Israel. *British Journal of Religious Education*, 2022. DOI: [10.1080/01416200.2021.2021504](https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2021504)
  12. BEERI – SULITZEANU, A., DARAWSHE, M. Teaching Arabic in Israel: A linguistic challenge in majority – minority relations. *Jewish Quarterly*, 55:2, 2008. 52-55 p. DOI: [10.1080/0449010X.2008.10707007](https://doi.org/10.1080/0449010X.2008.10707007).
  13. BEKERMAN, Z. *Shaping reconciliatory memory: Towards Palestinian Jewish Co-existence through Bilingual Education*. In Yotam Benziman (Ed.), *Memory Games: Concepts of Time and Memory in Jewish culture*, Van Leer Institute & Hakibbutz Hameuchad Publishing House, 2008. 231-249 p.
  14. BEN – PORAT, C., YONA, Y., & BASHIR, B. *Public policy and multicultural societies*. Jerusalem: Van Leer Institute, 2016. 118 – 139 p.
  15. BEN BASAT, A., DAHAN M. Social Rights in the Constitution and Economic Policy. (Position Paper 49 Israel Democracy Institute), 2004. 22 – 41 p.
  16. BEN-DAVID, D. *A Macro View of the Economy and Society in Israel*. In: D. Ben-David (Ed.), *State of the State Report: Society, Economy and Policy 2009*. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Research in Israel, 2010. 41- 47 p.
  17. BEN-PERETZ, M. *The Impossible Role of Teacher Educators in a Changing World*. First Published 2001.
  18. CENTRA BUREAU OF STATISTICS IN ISRAEL – CBS – data. <https://www.cbs.gov.il/he/pages/default.aspx>
  19. GAY, G. HOWARD, T.C. Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36:1, 2000. 1-16 p. Print ISSN: 0887-8730 Online ISSN: 1938-8101
  20. GRA, R. *The Book of Arab Society in Israel (8): Population, Society, Economy*. Jerusalem: Van Leer Institute, 2016. 161 – 175 p.
  21. HANDIN, A. BEN RABBI, D. Program to expand access to higher education for Arabs, Druze and Circassians in Israel. *Interim report on the student support system as of the end of the 2016-2015- school year, 2016*. 741-716 p.

22. LAVY, V. Does Raising the Principal's Wage Improve the School's Outcomes? Quasi-experimental Evidence from an Unusual Policy Experiment in Israel. *Scandinavian Journal of Economics*, vol 110 (4), 2008. 639-662 p. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2008.00555.x>
23. Ministry of Education - MOE – data. <https://edu.gov.il/heb/data/Pages/data.aspx>
24. NASASRA, M., BELLIS E. The Role of Bedouin Youth and Women in Resistance to the Israeli Praver Plans in the Naqab. *Middle East Critique*, 29:4, 2020. 395-419 p. <https://doi.org/10.1080/19436149.2020.1826715>
25. OECD – data – 2022. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance/educational-expenditure-by-source-and-destination\\_aab-cad48-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/education-at-a-glance/educational-expenditure-by-source-and-destination_aab-cad48-en)
26. PIAAC – 2022. <https://www.oecd.org/skills/piaac/onlineassessment/>
27. SABIRSKY, S. DAGAN – BOZAGLO, N. Objectives for the correction of education towards general promotion, The students in Israel. Tel Aviv: Adva Center, 2011. 117 – 132 p.
28. SABIRSKY, S. Education in Israel: The District of the Separate Tracks, 2019. Tel. Aviv: choices
29. SHAHOR, T., SIMONOVICH, J., SHARABI, M. Wage gap between men and women in Israel. *Israel Affairs*, vol 27 (5), 2021. 950-968 p. <https://doi.org/10.1080/13537121.2021.1968686>
30. SHEETRIT, S. Jewish and Democratic: A Test in Education: An Essay on Education, Nationalism, ethnicity and democracy. Tel-Aviv: Bimat Kedem Book Publishing, 2018. 56 – 71 p.
31. SHMUELI, D. F., KHAMAISI, R. Bedouin communities in the Negev: Models for planning the unplanned. *Journal of the American Planning Association*, 77(2), 2011. 109-125 p.
32. STATE COMPROLLER IN ISRAEL: 2017; 2018; 2020. <https://www.mevaker.gov.il/sites/Default.aspx/Pages/Publications/868.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
33. TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey, 2016. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics/talis-teaching-and-learning-international-survey-indicators\\_data-00698-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/data/oecd-education-statistics/talis-teaching-and-learning-international-survey-indicators_data-00698-en)
34. TAUB CENTER IN ISRAEL - The Taub Center for Social Policy Studies in Israel, 2022. <https://www.taubcenter.org.il/en/tag-research/demography/>
35. YAIR, G., KHATTAB, N. & BENAVIDOT, A. Heating the aspirations of Israeli and Arab youth. In Baker, D., Fuller, B., Hannum, E. & Werum, R. (Ed.) *Inequality Across Societies: Families, Schools and Persisting Stratification*. Research in the Sociology of Education, vol. 14, Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2003. 201-224 p. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S1479-3539\(03\)14009-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3539(03)14009-8).

# ÎN CĂUTAREA UNUI MODEL NAȚIONAL DE EDUCAȚIE CIVICĂ: experiența Ucrainei

Anatoliy KRUGLAȘOV<sup>16</sup>

**Rezumat:** *În acest capitol autorul abordează sistemic originea și evoluția ulterioară a educației civice în Ucraina. Autorul generalizează tendințele principale ale dezvoltării educației civice pentru întreaga perioadă a Independenței Statului. În primul rând, analizează câteva inițiative individuale și localizate ale unor promotori entuziaști de acest tip de educație, arătând evoluția conținutului politicilor și practicilor educaționale mai amănunțite și cuprinzătoare la nivel național. Capitolul cuprinde atât argumentele pro, cât și dezavantajele drumului pe care îl parcurge Ucraina către o abordare mai consolidată a educației civice. O atenție deosebită este acordată problemelor de securitate și impactului acestora asupra politicii educaționale. În al doilea rând, autorul se referă la inițiativele și experimentele locale și regionale din orașul și regiunea Cernăuți. Regiunea însăși se remarcă prin caracterul său multicultural, care necesită o atitudine deosebită și o atenție specială față de educația noilor cetățeni. Astfel de inițiative au fost caracterizate în detaliu, deoarece prezintă practici noi de experimentare a activităților de predare și învățare. În cele din urmă, unele concluzii conțin propunerile autorului.*

**Cuvinte cheie:** provocări ale Ucrainei, educație civică, amenințări la securitate, experimente educaționale, experiență regională.

## LOOKING FOR THE NATIONAL MODEL OF CIVIC EDUCATION: experience of Ukraine

**Abstract:** *The chapter considers the origin and further evolution of the Civic education in Ukraine. The author generalizes main trends of its development for the whole period of the State Independence. Firstly, he analyzes some individual and localized initiatives of some enthusiastic promoters of that type of education. How it grew up towards more thorough and comprehensive educational policy and practices nationwide. The chapter comprises both pros and cons of the road Ukraine's passes through towards more consolidated approach to the Civic education. Special atten-*

<sup>16</sup>Anatoliy KRUGLAȘOV, doctor habilitat în științe politice, profesor universitar, Universitatea Națională „Yiuri Fedkovich”, Cernăuți, Ucraina, [akruglas@gmail.com](mailto:akruglas@gmail.com)

*tion is devoted to the security issues and their impact on the educational policy. Secondly, the text turns to the local and regional initiatives and experiments in Chernivtsi City and region. The region itself is distinguished with its multicultural character that requires a peculiar attitude and special regard to the education of new citizens. Those initiatives have been characterized in details as far as they pose certain new practices of experimenting with teaching and learning activities. Finally, some conclusions are drawn out and certain proposals set forward by the author.*

**Keywords:** Ukraine's challenges, civic education, security threats, educational experiments, regional experience.

### **Introducere:**

Elaborarea unui sistem național de educație civică necesită politici direcționate de instituțiile statului, care să asigure formarea corespunzătoare a cadrului de reglementare legală; sprijin instituțional privind asigurarea cu drepturi depline a resurselor. Prin aceasta din urmă înțelegem atât finanțarea adecvată a procesului de satisfacere a nevoilor dezvoltării acestui domeniu de activități educaționale, de iluminare și informare, cât și formarea activă a cadrelor didactice capabile să realizeze calitativ, creativ și cu ajutorul tehnicilor educaționale, pedagogice moderne și metode de pregătire a cetățenilor Ucrainei pentru activitate socială și politică activă în cele mai dificile condiții ale stării actuale a statului nostru. Semnificația formării și dezvoltării cu succes a sistemului de educație civică pentru Ucraina cu greu poate fi supraestimată, deoarece din 2014 țara se află într-un război declanșat de Rusia. Și la 24 februarie 2022, acest război a intrat într-o nouă fază - o invazie pe scară largă a trupelor ruse pe teritoriul statului nostru sub falsul drapel al unei „operațiuni militare speciale”. În condiții extrem de dificile, nu numai autoritățile, organele de stat, instituțiile de autogovernare locală, ci și societatea civilă în ansamblul său nu pot sta în fața soluționării problemelor consolidării naționale, depășind contradicțiile sociale și politice care necesită sistematic și succes dezvoltarea educației civice.

Una dintre condițiile importante pentru formarea cu succes a unui sistem de educație civică este parteneriatul dintre stat și instituțiile societății civile, cooperarea diferitelor niveluri de instituții de învățământ, precum și oamenii de știință care studiază problemele dezvoltării acestuia și experții din domeniul educațional. Aceste probleme rămân slab studiate în literatura științifică și insuficient acoperite în publicațiile educaționale și me-

todologice despre educația civică. În acest capitol autorul abordează atât conținutul și dezvoltarea sistemului de educație civică, cât și experiența parteneriatului public-public, în cadrul acestuia, potențialul său existent și, mai ales, vom lua în calcul obstacolele în calea consolidării sale în continuare în Ucraina. Experiența și perspectivele de interacțiune dintre instituțiile de învățământ, autoritățile educaționale și reprezentanții societății civile vor fi analizate mai detaliat pe un exemplu specific al regiunii multietnice și de frontieră Cernăuți. Această experiență este importantă și pentru partenerii noștri străini, în primul rând, din România și Republica Moldova.

În primul rând, trebuie menționat că apariția educației civice în Ucraina a fost mai mult rezultatul inițiativelor publice din partea susținătorilor și entuziaștilor săi decât o consecință a politicii relevante a statului și a autorităților educaționale. Dintre astfel de inițiatori, merită menționat eforturile cercetătorilor profesioniști ucraineni Serghei Ryabov [15; 30], Antonina Kolodiy, Anatoly Karas, Alexander Demyanchuk [12] și mulți alții [17;18;19;20]. Propunând aceste inițiative, implementând diverse proiecte, bazate pe înțelegerea adecvată a faptului că noul stat independent necesită formarea unui model propriu, diferit de fostul sovietic de politică educațională. În acest context, este recomandabil să se găsească un loc important pentru scopurile și obiectivele educaționale generale, cerințele de formare a profesioniștilor moderni capabili să răspundă nevoilor pieței naționale a muncii, care au început să se contureze în noile condiții. Dar nu mai puțin importantă este necesitatea formării personalității cetățenilor interesați de dezvoltarea și întărirea statalității Ucrainei, care, prin activitățile lor constructive, să poată asigura un viitor economic, social și politic demn al țării lor.

De-a lungul anilor '90, problemele educației civice n-au fost, în mod clar, o prioritate pentru politicienii interni și liderii educaționali. Procesele dificile ale tranziției de la modelul sovietic de politică de stat în domeniul educației la înțelegerea și implementarea normelor și practicilor democratice au deturnat atenția asupra acestora. N-a fost ușor să renunți la abordările manageriale ale participanților la procesul educațional, care au fost stabilite în URSS, și la ideile stereotipe despre conținutul și obiectivele acestuia. Ideologizarea totală a educației, cultivarea educației cetățenilor ca mijloc de îndoctrinare a acestora și mecanism de control al conștiinței și comportamentului poporului sovietic, pasiunea pentru ingineria socială care vizează cultivarea unui om nou Homo sovieticus a provocat la acesta

dezgustul total pentru științele sociale și subiectele socio-politice ca mijloc de influențare a sistemului educațional în statul sovietic. Criza socio-economică și instabilitatea politică din perioada post-sovietică au complicat formarea de noi abordări de către manageri și profesori a problemelor educației civice, împingând-o la periferia atenției publice și a politicii de stat.

Prin urmare, abia în pragul noului mileniu, în Ucraina, se oferă mai multă atenție problemelor educației civice [31, p. 33-34]. Ca materie educațională, educația civică a apărut în țară la începutul anilor 2000. Primul său concept s-a bazat pe Programul Național de Educație Patriotică a Populației adoptat în 1999, obiectivele principale ale căruia vizau: formarea unui stil de viață sănătos, dezvoltarea spiritualității și întărirea fundamentelor morale ale societății. Cu toate acestea, acesta n-a fost încă documentul conceptual care a definit educația civică ca o prioritate clară pentru industria educației.

### **1. Tendințe generale în dezvoltarea educației civice**

În contextul lipsei de atenție a autorităților de stat și a șefilor industriei educaționale la problemele educației civice, eforturile entuziaștilor autohtoni, reprezentanții unor astfel de centre științifice și educaționale precum Universitatea Națională din Kiev-Academia Mohyla, Universitatea Națională „Ivan Franko”, din Lviv Ivan Franko, Academia Ostroh, Universitatea Națională „Yuri Fedkovich”, din Cernăuți au jucat un rol semnificativ în readus în actualitate necesitatea, semnificația, obiectivele educației civice. De remarcat este rolul semnificativ al sprijinului extern, internațional, furnizat de o serie de organizații internaționale, țări individuale, fundații etc. prin finanțarea de proiecte în domeniul educației civice. Printre acestea, merită menționate proiectele „Educația Democratică”, „Proiectul ucraino-canadian al Universității din Queens”, „Educația pentru democrație în Ucraina” și altele [19, p. 82]. Acestea sunt susținute de Fundația Internațională Renaissance, Programul de Schimb Academic din SUA, Canada, Uniunea Europeană [27] și alți donatori. Principalul destinatar al acestei asistențe a fost societatea civilă din Ucraina în ansamblul său, care avea nevoie de un astfel de sprijin internațional. Dar una dintre direcțiile importante ale dezvoltării sale au fost aceste proiecte destul de reușite de educație civică [5]. Nu este de mirare că, mizând, în primul rând, pe organizațiile publice, neguvernamentale și pe unele instituții de învățământ oficiale cele mai deschise cooperării internaționale, aceste proiecte



s-au concentrat în principal pe dezvoltarea educației ne-formale. Datorită acestei orientări, ei n-au putut influența efectiv instituțiile de învățământ ale Ucrainei în ansamblu, începând de la instituțiile secundare și terminând cu instituțiile de învățământ superior.

Din diverse motive care necesită o analiză mai profundă și separată, managerii și liderii industriei educaționale, în special, reprezentați de Ministerul Educației și Științei din Ucraina, n-au trezit mult timp interesul pentru formarea educației civice formale. Sau, acest proces, din partea lor, a fost episodic și marginal. Prin urmare, în școala secundară, disciplinele legate de ciclul de formare al cetățenilor ucraineni au fost în poziția de opționale și, prin urmare, opționale pentru studenți [8]. Desigur, astfel de subiecte din curricula au compensat parțial lipsa de cunoștințe sistematice necesare formării orientărilor valorice ale tinerei generații de cetățeni ucraineni. Dintre aceste discipline, putem aminti „Fundamentele educației civice”, „Suntem cetățeni ai Ucrainei” pentru elevii din clasele 9-10 ale școlilor [16].

De menționat că în perioada de după Revoluția Portocalie din 2004-2005, eforturile de dezvoltare a educației civice s-au intensificat. Acest lucru poate fi confirmat, de exemplu, de pregătirea manualului „Educația civică: Fundamentele democrației” pentru elevii de liceu și a manualului pentru studenții specialităților pedagogice: „Educația civică: Fundamentele democrației și metodele de predare a acesteia” [21, p. 26]. Cu toate acestea, nici conceptualizarea educației civice, nici definirea legală adecvată a rolului și semnificației sale în sistemul de educație și formarea cetățenilor ucraineni nu s-au produs chiar și după ce președintele Ucrainei, cu minte pro-europeană, Viktor Iuscenko, a venit la putere.

În învățământul superior, spre deosebire de învățământul secundar, de multă vreme s-a dezvoltat o situație mai favorabilă cu predarea anumitor discipline care sunt importante pentru predarea educației civice. O bază atât de solidă pentru formarea anumitor competențe civice ale absolvenților universităților o prezintă cursurile: „Științe politice” și „Sociologie”, predate studenților de la toate specialitățile, de mai mult timp. Științele politice oferă viitorilor specialiști cunoștințele necesare elitei profesionale, administrative și politice a Ucrainei: despre politică, procesele politice, drepturile și libertățile civile, formele democratice de participare la gestionarea afacerilor naționale și locale. Sociologia a introdus abordări științifice pentru studiul și înțelegerea proceselor sociale, o percepție cri-

tică a direcției și conținutului lor în Ucraina. Totuși, în mod paradoxal, evenimentele revoluționare ale primei Revoluții Portocalii, apoi Revoluția Demnității, sau mai bine zis, deciziile funcționarilor care au ajuns la putere după ele au fost cele care au dus la eliminarea ambelor cursuri din categoria disciplinelor de studiu obligatorii. În aceste două cazuri, retorica miniștrilor educației care luau astfel de decizii s-a bazat pe necesitatea de a oferi studenților dreptul de a-și alege propriile discipline și că nici știința politică, nici sociologia nu erau necesare activității profesionale a unui viitor specialist. Transferul arbitrar al acestor discipline în discipline la libera alegere a studenților, în contextul comercializării învățământului și al luptei catedrelor și facultăților pentru a menține încărcătura și cotele didactice ale profesorilor lor, a condus la o atitudine negativă față de alegerea disciplinelor de studiu în afara departamentelor proprii [24, p. 184]. Ceea ce, la rândul său, a dat naștere la eliminarea lor aproape completă din curricula tuturor specialităților din universități. Aceste soluții nu răspund nevoilor tinerilor studenți din Ucraina [2].

Eroarea fundamentală și chiar malignitatea unei astfel de logici a atitudinii față de educația civică în sistemul de învățământ superior și lipsa atenției cuvenite față de dezvoltarea sa în ansamblu au fost relevate de evenimentele răzburării forțelor pro-ruse din 2010, asociate cu alegerea lui Viktor Ianukovici în funcția de președinte al Ucrainei [14, p. 106 - 110]. Ei au contribuit, de asemenea, la slăbiciunile și vulnerabilitățile statului și ale societății la provocările cu care s-a confruntat Ucraina din 2013-2014 și care continuă până în prezent. Printre acestea, amenințările de securitate au ieșit în prim-plan. Ei sunt cei care au pus Ucraina într-o situație extrem de vulnerabilă în contextul implementării de către conducerea rusă a unor planuri retro-imperiale de anvergură, deși himerice. Acestea din urmă implică extinderea teritoriilor și a ponderii geopolitice a acestei țări în detrimentul statului, suveranității și integrității teritoriale a Ucrainei. Și apoi alte state, în primul rând, spațiul post-sovietic, dar se pare că nu numai acesta [23, p. 57 - 59]. Alături de consecințele anexării Crimeei, ocuparea unei părți a teritoriului Donbass, răspândirea ostilităților și a atacurilor cu rachete și bombe asupra tuturor noilor teritorii ale Ucrainei, începând cu 24 februarie 2022, are consecințe devastatoare. Această agresiune pe scară largă trebuie să fie rezistată prin încordarea tuturor forțelor statului și societății, bazându-se pe sprijinul internațional puternic, pe solidaritatea principalelor țări democratice și a altor aliați, și parteneri ai Ucrainei. Pe lângă aceasta, statul

și societatea noastră se confruntă cu o serie de alte amenințări. În ciuda cursului proclamat și în curs de integrare europeană, și euro-atlantică a țării noastre, ne confruntăm cu lipsa propriilor pași consecvenți pentru implementarea sarcinilor reformelor individuale, aducându-ne mai aproape de UE și NATO, pe de o parte. Nu mai puțin decât acest lucru împiedică succesul Kievului și opoziția liderilor unor țări UE și NATO în implementarea obiectivelor strategice relevante ale Ucrainei, pe de altă parte. De exemplu, cea mai neprietenoasă poziție față de noi a fost luată de actuala conducere politică a Ungariei. Uneori a făcut și uneori continuă să facă declarații care sună în unison cu declarațiile Kremlinului și, de asemenea, comite acțiuni neprietenoase care confirmă gravitatea acestora. Vorbim atât despre „traumele Trianon” care încă n-au supraviețuit de o parte a elitei și societății maghiare, și rezultatele unei dependențe evidente de energia și, eventual, resursele financiare rusești.

În ciuda mai multor reforme, cu succes efectuate de Kiev, începând cu 2014, rămân unele probleme interne grave care limitează viabilitatea administrației publice și a sistemului de autogovernare locală. Originile multora dintre ele sunt înrădăcinate în moștenirea sistemului sovietic de guvernare și în valorile sociale cultivate de acesta, precum și în nivelul existent de cultură civilă și juridică a compatrioților noștri. Și aceasta, împreună cu alți factori, este o provocare cheie, a cărei depășire este o sarcină importantă pentru sistemul de educație civică din statul nostru [6, p. 318].

Un semnal pozitiv pentru societate a fost încercările guvernamentale de a se îndrepta către dezvoltarea educației civice, care a avut loc înainte de alegerile din 2019. La acel moment, Conceptul de educație civică a fost elaborat și aprobat de Cabinetul de Miniștri al Ucrainei în octombrie 2018 [22]. Acesta a determinat o serie de priorități, ținând seama, în general, de amenințările cheie la adresa securității interne și externe a statului, generate, în primul rând, de condițiile războiului hibrid rusesc, ostilitățile din Donbass, anexarea Crimeei și apariția mai multor țări, peste un milion și jumătate de persoane strămutate la nivel intern. Documentul a luat în considerare și alte provocări la adresa securității naționale: amenințarea separatismului, conflictele etnice, sociale și interconfesionale. Dar după acest pas înainte, ponderal și pozitiv, din păcate, logica procesului electoral a prevalat asupra intereselor statului. Încă din aprilie 2020, Strategia pentru Educație Civică în Ucraina urma să fie aprobată cu implementarea ei ulterioară prin acte legislative, decizii guvernamentale etc. Dar acest lucru

nu s-a întâmplat nici atunci, nici până acum. Astfel, atitudinea generală a statului și a autorităților centrale față de educația civilă rămâne contradicțorie, inconsecventă și uneori contraproductivă [13, 415].

Desigur, în ciuda tuturor acestor și a altor deficiențe și omisiuni, există suficiente inițiative publice și sprijin pentru proiectele, axate pe dezvoltarea educației civice din partea organizațiilor internaționale din Ucraina. Astfel, de câțiva ani la rând, fondul electoral internațional EFES, cu asistența Ministerului Educației și Științei, introduce în universități un astfel de curs opțional precum „Democrația: de la teorie la practică”. Conține o prezentare suficient de substanțială a componentelor tematice importante ale educației civice. De o importanță deosebită este faptul că formarea se desfășoară într-o formă interactivă, care permite studenților să învețe subiecte atât de importante precum drepturile omului, egalitatea cetățenilor, egalitatea de gen, diferite forme de participare democratică și altele. Dar cu toată importanța și semnificația sa, acest curs rămâne un curs la libera alegere pentru studenți. Adică, implicarea elevilor în studiul fundamentelor educației civice este o chestiune opțională și chiar secundară. Și de fapt, nimic altceva decât interesul lor personal îi motivează să facă o alegere în favoarea acestuia. Deși, este pozitiv faptul că câteva zeci de universități din Ucraina iau parte la implementarea proiectului, inclusiv Universitatea Națională „Iuri Fedkovych”, Cernăuți. Proiectul în sine este voluntar și suplimentar, fără a obliga alte universități la nimic. De remarcat, de asemenea, ca exemplu, eforturile semnificative în domeniul educației civice a tinerilor, munca de lungă durată a Academiei Ucrainene de Leadership [23, p. 61].

În ultimii ani, schimbări pozitive pot fi observate și în școala secundară [9]. Din anul universitar 2018-2019, aici se predă disciplina „Educație civică” (2 ore pe săptămână) pentru elevii din clasa a X-a [27, p. 86-88]. Predarea sa se bazează pe metode și tehnici interactive. Prin jocuri proiective, situaționale, se asimilează acele cunoștințe și abilități civice ale elevilor pe care le pot aplica în practică. În ceea ce privește conținutul, cursul acoperă mai multe secțiuni tematice precum: persoana și identitatea sa; drepturile și libertățile omului; o persoană în spațiul socio-cultural; societatea democratică și valorile ei; interacțiunea dintre cetățeni și stat în realizarea bunăstării publice; lumea informației, mass-media și alfabetizarea media; Ucraina, Europa, lumea. În derularea acestei inițiative, Asociația Ucraineană a Profesorilor de Istorie și Științe Sociale „New Era” a prezentat un curs online

de educație civică pentru clasele a 10-a pe portalul [www.citizen.in.ua](http://www.citizen.in.ua) . Conține 60 de lecții și un manual interactiv de educație civică pentru clasa a 10-a, care oferă materiale educaționale de care au nevoie atât profesorii, cât și elevii, cum ar fi exerciții interactive, chestionare, sarcini de lucru în grup etc. Accesul la această platformă de învățare este gratuit pentru oricine dorește să o folosească.

De remarcat faptul că posibilitatea de a dobândi unele cunoștințe și abilități de bază, în primul rând, în domeniul protecției securității personale și publice, este oferită copiilor pe toată perioada de școlarizare [7]. De exemplu, astfel de elemente educaționale utile din punct de vedere al educației civice sunt cuprinse în materia „Fundamentele siguranței vieții”, care este studiată deja din clasa a treia și altele. Elevii primesc de la profesori ideile necesare despre securitatea personală și publică, anumite cunoștințe despre societate, stat, despre cum să trăiască și să interacționeze cu ceilalți. Alte elemente ale educației civice sunt, de asemenea, împrăștiate în diferite materii educaționale.

Cu toate acestea, prezența și chiar o anumită creștere a elementelor de educație civică, inclusiv utilizarea mijloacelor didactice moderne [11, p. 349 - 353] pentru mai bine de treizeci de ani de independență de stat a Ucrainei nu înseamnă încă crearea unui sistem eficient de educație și educație a cetățenilor țării. Este o chestiune de îngrijorare faptul că guvernelor Ucrainei, atât de diverse ca opinii politice și personal, le-a lipsit colectiv voința și perseverența de a pregăti și implementa un program național de Educație Civică.

Este salutar momentul că în ultimii ani Ministerul Educației și Științei, sistemul de învățământ au început să facă pași concreți, deși încă insuficienți, în abordarea și definirea direcțiilor, sarcinilor strategice pentru dezvoltarea educației civice în țară. Dar aceștia sunt încă predominant la periferia atenției atât a mediului educațional, cât și a activităților autorităților educaționale din centru și din domeniu. Iar schimbările practice în dezvoltarea sistemului de educație civică, și mai ales în învățământul superior, sunt încă imperceptibile. Înțelegerea consecințelor negative, dacă nu distructive, ale lipsei de educație și educație civică [20, p. 34 - 35], imposibilitatea și inadmisibilitatea revenirii la modelele sovietice de îndoctrinare politică și control ideologic în educație, ar trebui să determine oamenii de știință și profesorii Ucrainei să înceapă formarea accelerată a unui nou sistem de educație civică, democratic în conținut și național în formă. Forma-

rea cu succes a acesteia necesită, în primul rând, o evaluare critică a stării actuale a conștiinței publice și a proceselor care au loc în sistemul politic și social al Ucrainei; o analiză atentă a curriculei, planurilor și practicilor didactice utilizate în învățământul secundar și superior [3]; definirea principalelor forme și mijloace de formare a identității cetățenilor, a competențelor de bază ale acestora, care răspund nevoilor formării unei societăți durabile, consolidării instituțiilor ei democratice și sarcinilor de depășire a provocărilor pe calea noastră ulterioară dezvoltare [28, p. 325 - 327].

## **2. Inițiative educaționale și de sensibilizare în domeniul educației civice: cazul regiunii Cernăuți**

Este important pentru formarea unui sistem național de educație civică să se studieze experiența locală și regională deja acumulată, poveștile de succes relevante, precum și inevitabile încercări și erori. În acest sens, experiența profesorilor și cercetătorilor de la Departamentul de Științe Politice și Administrație Publică a Universității Naționale „Yuriy Fedkovich”, Cernăuți, în crearea celulelor de educație civică atât la universitatea lor, cât și în afara ei, merită atenția cuvenită. În ceea ce privește inițiativele intrauniversitare, remarcăm experiența pozitivă de pregătire a cursului interactiv la nivel universitar „Democrația: de la teorie la practică”, care s-a dovedit deja destul de pozitiv în zeci de universități de top din țară. La universitatea noastră, predarea acestui curs pe baza tehnicilor și tehnicilor pedagogice moderne este desfășurată cu succes de către conferențiarul: dr. Serghei Shvydyuk și Irina Tsikul, împreună cu un profesor, Ph.D. Irina Ravlyk. Cursul este interactiv. Datorită unei astfel de interacțiuni cu studenții în rezolvarea problemelor de actualitate ale dezvoltării socio-politice a Ucrainei, el îi motivează la angajament civic și își formează calitățile și competențele civice necesare pentru aceasta. Interesul pentru acest curs este manifestat de studenții de diferite specialități.

În condițiile moderne, integrarea activităților diferitelor niveluri de învățământ, instituții de învățământ secundar și superior într-un singur sistem de educație pe tot parcursul vieții a cetățenilor ucraineni devine din ce în ce mai importantă. În domeniul educației civice, un succes local atât de important de interacțiune a fost experiența de cinci ani a site-ului experimental „Formarea valorilor europene în educația studenților liceeni”, care a fost realizat pe baza orașului Cernăuți. Liceul nr. 2 (director - Andrey Sigitov, consilier științific - prof. Anatoly Kruglașov). În cadrul acestuia,

în special, a fost fondată în 2013 și de atunci se desfășoară anual concursul regional de lucrări științifice studentești „Dimensiunea ucraineană a proceselor de integrare europeană”. Au fost elaborate și predate trei cursuri opționale conform profilului site-ului pentru liceeni, ale căror programe au fost aprobate de Ministerul Educației și Științei al Ucrainei. Este important de remarcat aici rolul important al departamentului - inițiatorul experimentului, ci și al Institutului Regional de Învățământ Pedagogic Post-liceal, Cernăuți și sprijinul adecvat al Departamentului de Educație și Știință al Administrației Regionale de Stat Cernăuți.

Lucrări pe termen lung au fost efectuate în conformitate cu ordinul Departamentului Educație și Știință al Administrației Regionale de Stat Cernăuți din 11 ianuarie 2013 nr. 22 „Cu privire la desfășurarea lucrărilor experimentale în baza Liceului nr. 2 al orașului Cernăuți”, la inițiativa șefului Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică a Universității Naționale „Yuriy Fedkovich” din Cernăuți. Scopul vizat a fost introducerea unui sistem de influențe pedagogice în procesul de învățământ, având ca scop dezvoltarea competențelor sociale și educaționale ale liceenilor prin asimilarea valorilor europene. Acest scop este pe deplin în concordanță cu obiectivele educației civice, deoarece vizează atât formarea de deprinderi și abilități ale liceenilor, cunoașterea valorilor europene, cât și crearea de competențe cheie (sociale, culturale, informațional, autodezvoltare și autoeducație) ale studenților de care au nevoie pentru viața adultă ulterioară.

Obiectivele experimentului au fost:

- › Descrierea structurii și clarificarea conținutului conceptului de „competențe cheie” pentru studenți la studii la liceu;
- › realizarea unui experiment pedagogic afirmativ în vederea studierii nivelului de formare a competențelor cheie ale liceenilor în sistemul ideilor lor despre valorile europene;
- › dezvoltarea unui sistem (model) experimental de influențe pedagogice asupra formării scopurilor corespunzătoare experimentului de competențe cheie;
- › crearea unui complex educațional și metodologic care să permită dezvoltarea intenționată și sistematică a competențelor cheie ale elevilor cu ajutorul unui sistem de valori europene în procesul de educație a acestora;
- › efectuarea unei verificări experimentale (experiment formativ) a eficacității sistemului dezvoltat de influențe pedagogice asupra formării com-

petențelor cheie ale elevilor prin sistemul de valori europene;

› implementarea unui experiment pedagogic de control în vederea testării eficacității sistemului de influențe pedagogice dezvoltat, care asigură dezvoltarea competențelor cheie ale liceenilor.

Principalele rezultate ale lucrărilor experimentale efectuate sunt următoarele. În primul rând, în perioada ianuarie-august 2013, au fost formulate și fundamentate științific tema, scopul și obiectivele lucrării experimentale; problemele de formare a competențelor cheie ale școlărilor prin sistemul de valori europene; a studiat și analizat literatura psihologică, pedagogică și metodologică privind problema cercetării. Sunt analizate condițiile existente și sunt conturate condițiile necesare (științifice și metodologice, de personal, materiale și tehnice, financiare) pentru implementarea cu succes a experimentului.

Analiza literaturii științifice a arătat că prioritatea în dezvoltarea problemei formării competențelor cheie aparține oamenilor de știință autohtoni și străini, în special, V. Bondar, M. Kolomiyets, A. Markova, A. Orlova, N. Bibik, A. Sukhomlinsky, A. Pometun, O. Ovcharuk, S. Trubacheva, I. Yashchuk și alții. Analiza a făcut posibilă înțelegerea teoretică a modalităților de introducere și dezvoltare a competențelor cheie ale școlărilor prin înțelegerea și asimilarea acestora a sistemului de valori europene.

În procesul studierii stării de formare a competențelor cheie ale școlărilor despre valorile europene, a fost observată lipsa experienței pedagogice avansate. Aceasta a condus la decizia de a combina eforturile și potențialul de personal al Liceului nr. 2 al Consiliului Local Cernăuți (trei profesori - profesori de științe sociale, profesori de cea mai înaltă categorie, profesori - metodologi conduși de Sigitov A.I., directorul Liceului nr. 2, Master în Administrație Publică) și oportunități direcția științifică a experimentului. Acesta din urmă a inclus supervizorul - Anatoly Kruglașov, doctor în științe politice, profesor; Consultanți științifici ai experimentului: Oleksandr Sakhnovskiy, șef al Departamentului de Metode de Predare a Disciplinelor de bază a Institutului de Învățământ Pedagogic Postliceal al Regiunii Cernăuți, Candidat la Științe Istorice; Igor Nedokus, Candidat în Științe Politice, Conferențiar al Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică a Facultății de Istorie, Științe Politice și Relații Internaționale a Universității Naționale,, Cernăuți. Y. Fedkovich, candidat la științe politice; Ulyana Gevyuk, lector la Departamentul de Științe Politice și Administrație Publică, Facultatea de Istorie, Științe Politice și Relații In-



ternaționale, Universitatea Națională „Yuriy Fedkovich”, Cernăuți, doctor în științe politice; Vitaly Chebanik, lector la Departamentul de Discipline Sociale și Umanitare al IPPOC. S-a decis crearea unui suport educațional și metodologic adecvat pentru predarea unor cursuri speciale individuale care să difuzeze cunoștințe cuprinzătoare despre Europa, necesare în stadiul actual pentru ca un cetățean al Ucrainei să participe activ la dezvoltarea socio-politică a propriului stat, străduindu-se să devină membru cu drepturi depline al Uniunii Europene [26].

Ulterior, pe parcursul etapei de constatare (septembrie 2013 - aprilie 2014), au fost definite criteriile de studiere a nivelului de formare a sistemului de valori europene în rândul liceenilor; s-a realizat un experiment pedagogic afirmativ. În cursul său, cu ajutorul unui chestionar adresat studenților, a fost elucidată relația dintre procesul de stăpânire al cunoștințelor, abilităților și promovarea valorilor europene în rândul elevilor de la liceu. Acest lucru a făcut posibilă determinarea nivelului mediu de cunoștințe despre procesele democratice europene și caracteristicile formării unei societăți democratice în Ucraina. Rezultatele obținute stau la baza formulării sarcinilor prioritare: familiarizarea corespunzătoare a liceenilor cu experiența europeană pozitivă, asimilarea normelor comportamentului democratic și interacțiunea comunicativă corespunzătoare.

S-a hotărât implementarea acestor sarcini prin desfășurarea de cursuri speciale și desfășurarea unui concurs regional anual de lucrări-eseuri studențești, susținerea publică a acestora la conferința regională anuală a studenților: „Dimensiunea ucraineană a proceselor de integrare europeană”.

Participanții la experiment au elaborat și aprobat la Consiliul Academic al Institutului de Învățământ Pedagogic Postliceal din regiunea Cernăuți trei programe de cursuri speciale care permit dezvoltarea competențelor cheie ale elevilor în procesul de educație. Astfel, programul cursului de specialitate „Procese moderne de integrare europeană”, pentru clasa a XI-a (17 ore) (alcătuit de: A. Kruglașov, Doctor în Științe Politice, Profesor, U. Gevyuk - Candidat la Științe Politice, asistent) cuprinde studiul trăsăturilor principale ale apariției, dezvoltării și transformării proceselor de integrare europeană, problemele și tendințele dezvoltării acesteia, cooperarea modernă cu țările Uniunii Europene, principalele probleme și perspective ale aderării acesteia la UE. Ca urmare a stăpânirii acestui curs de formare, studenții au învățat: să identifice tendințele de dezvoltare a integrării europene în general; analiza proceselor de dezvoltare a sistemului politic al UE; identifică trăsăturile

caracteristicile ale componentelor individuale ale sistemului juridic al UE; determină caracteristicile de funcționare a principalelor instituții ale UE; analizează etapele extinderii sale; identificarea problemelor principale în realizarea aspirațiilor de integrare europeană ale Ucrainei.

Pentru a asigura însușirea efectivă a cursului: „Procese moderne de integrare europeană” de către studenți, s-a folosit munca independentă cu diverse surse de informare: culegeri de documente, acte legislative, manuale și materiale didactice etc. Structural, programul cursului special este format din 10 subiecte. Se conturează cerințele pentru nivelul de competență al elevilor în studiul fiecărei teme. Următorul curs opțional: „Relațiile dintre Ucraina și Uniunea Europeană” pentru elevii din clasa a 10-a (17 ore) (autori: A. Kruglașov, I. Nedokus) are ca scop aprofundarea cunoștințelor studenților despre relațiile dintre Ucraina și UE, politica de integrare europeană a Ucrainei, precum și luarea în considerare a domeniilor principale de cooperare a țării noastre cu Uniunea Europeană. Stăpânirea conținutului acestui curs contribuie la informarea corespunzătoare a studenților despre starea actuală și perspectivele de dezvoltare a relațiilor dintre Ucraina și UE; îi ajută să navigheze în schimbările care au loc în formarea și implementarea politicii de stat a Ucrainei în domeniul integrării europene, îi motivează la o cetățenie activă. Programul cursului opțional este format din 4 subiecte, fiecare dintre ele având cerințe pentru nivelul de competență al studenților în studiul lor.

Programul celui de-al treilea curs special: „Fundamentele administrației publice, autonomiei locale și serviciului public în Ucraina” pentru elevii din clasa a 11-a (17 ore) (elaborat de: A. Kruglașov, A. Sigitov) are ca scop dezvoltarea juridică și competență civică, orientări valorice relevante, abilități școlarelor, formarea cetățeniei lor active, o înțelegere mai profundă a proceselor administrației publice la nivel național, regional și local. Ideea cheie a cursului este: a studia dezvoltarea societății civile din Ucraina, convingerea că dobândirea de cunoștințe și abilități în domeniul administrației publice de către studenți contribuie la formarea personalității lor ca participanți activi în domeniul socio-politic. proceselor, capabile să-și recunoască interesele și nevoile, și să creeze, împreună cu alți cetățeni, condiții adecvate pentru implementarea acestora. Programul de curs este conceput în conformitate cu obiectivele și conținutul educației stabilite în Standardul de învățământ de stat (ramura educațională „Studii sociale”) și cu cerințele actuale pentru o școală de specialitate.

Este important de subliniat că toate cele trei cursuri speciale au primit ștampila Ministerului Educației și Științei al Ucrainei (proces-verbal nr. 2 din 28.10.2014; ordinele Ministerului Educației și Științei din 03.08.2015 nr. 14. 1/12 G - 370). În perioada 2014-2017, aceste cursuri speciale au fost predate direct de autorii lor în baza Liceului nr. 2 al Consiliului Local Cernăuți. Mai mult, după finalizarea experimentului, profesorii din diferite școli din regiunea Cernăuți și din alte regiuni ale Ucrainei și-au manifestat interesul pentru aceste cursuri speciale, au apelat la dezvoltatorii lor pentru sfaturi metodologice și, cel mai important, au început să le introducă în procesul educațional. Astfel, programele dezvoltate și testate ale cursurilor speciale sunt utilizate în instituțiile individuale de învățământ general din orașul Cernăuți și din regiune, și în afara regiunii, în special, în regiunile Vinnitsa și Kiev. Aceasta indică succesul programelor dezvoltate și semnificația practică a experimentului [1. c. 35].

Pe lângă programul de activități ai site-ului experimental, autorul, cu sprijinul colegilor de la Catedra de Științe Politice și Administrație Publică, a inițiat un concurs anual de lucrări-eseuri științifice studentești, care din 2013 sunt prezentate la conferința studentească regională anuală: „Dimensiunea ucraineană a proceselor de integrare europeană”. A fost elaborat un Regulament corespunzător privind implementarea acestuia, aprobat prin ordinele Departamentului pentru Educație și Știință al Administrației Regionale de Stat Cernăuți. Scopul competiției regionale este de a disemina cunoștințe obiective despre Europa, procesele de integrare europeană a Ucrainei, încurajarea studenților la gândire critică, independentă și încurajarea studenților să participe la procesele de integrare europeană la nivel local și regional. Lucrările concurenților sunt evaluate de un juriu autorizat, format din cadrele didactice de la Departamentul de Științe Politice și Administrație Publică, condus de prof. Anatoly Kruglașov, vicepreședinte prof. Natalia Rotar, iar secretarul juriului - asistent Irina Ravlyk.

Evenimentul se desfășoară anual pe baza Liceului nr. 2 din Cernăuți, în ajunul Zilei Europei. În perioada experimentului, la prima etapă (raion/oraș) a competiției au participat 253 de elevi din regiune, iar la a doua etapă (regională) au participat 78 de școlari, dintre care 30 au fost declarați câștigători. În conformitate cu Regulamentul Concurenței, câștigătorii, de regulă, au primit premii (primul loc - 1 mie UAH; două locuri al II-lea - 700 UAH fiecare; trei locuri al treilea - 500 UAH) și cadouri valoroase. Câțiva ani, ani Concursul fost susținut de Delegația Uniunii Europene din Ucraina.

În ultima etapă a experimentului, odată cu continuarea activității principale în cadrul implementării acestuia, a fost efectuată o monitorizare de control a rezultatelor lucrărilor de cercetare din cadrul acestuia (intervievare, chestionarea elevilor din clasele 10-11). Analiza rezultatelor monitorizării a arătat că respondenții consideră importante astfel de valori sociale și civice care îi ajută să păstreze și să restabilească nivelul cultural general al societății: toleranță (100%), asistență reciprocă (75%), egalitate (62,5%), fraternitate (50 %), cetățenie (25 %), formare profesională (25 %). Printre principalele competențe de care tinerii cetățeni au nevoie pentru realizarea și dezvoltarea personală, participanții la experiment au remarcat: cunoașterea limbilor străine (50%), comunicarea în limbile materne (50%) și străine (50%), inițiativa și caracterul practic. (75%). Evaluând predarea cursurilor speciale, o parte semnificativă a liceenilor (85%) au remarcat că datorită lor au învățat nu numai să identifice principalele tendințe în dezvoltarea proceselor de integrare europeană, realizările și problemele acesteia, ci și s-au familiarizat cu cultura Europei, structura de guvernare și evenimente marcante din istoria UE. Au participat la diverse evenimente, au discutat colectiv și în echipă numeroase subiecte ale integrării europene.

Interesul semnificativ al liceenilor a fost susținut de activitățile extracurriculare și extrașcolare. Dintre acestea, trebuie să le amintim pe cele care nu le este greu cadrelor didactice le să organizeze. Este vorba despre cursurile de educație civică pentru elevii lor. Așa, de exemplu, pe 23 decembrie 2016 la Centrul de Informare al Universității Naționale „Yuri Fedkovich” a Uniunii Europene Cernăuți, la Biblioteca științifică a Universității, a avut loc evenimentul: „Standarde europene ale drepturilor omului”. Au participat elevii clasei a 11-a ai Liceului №2 din Cernăuți. Pentru elevii de la liceu a avut loc o scurtă prelegere-prezentare despre drepturile omului, semnificația și dezvoltarea lor pe teritoriul Uniunii Europene moderne. Și apoi a fost un joc colectiv „Da sau nu” și un test educațional „Fapte interesante despre țările UE”. Acestea au fost ținute de coordonatorul Centrului de Informare CNU UE, Larisa Vornik. Este plăcut de observat că un număr de liceeni au demonstrat un nivel ridicat de cunoaștere a istoriei și modernității UE. Evenimentul s-a încheiat cu înmânarea premiilor și cadourilor și, cel mai important, și-a îmbogățit participanții cu noi cunoștințe, și a oferit tuturor o bună dispoziție.

În data de 18 mai 2017, elevii din clasa a X-a ai Liceului nr. 2 al orașului Cernăuți au vizitat Centrul de Informare al UE care funcționează în

Biblioteca Științifică a ChNU, a Universității. În cadrul acțiunii „Dați un răspuns la întrebarea despre UE - primiți un cadou”, au discutat cu coordonatorul Centrului L. Vornik locul Ucrainei în comunitatea europeană, păstrarea tradițiilor naționale și au susținut o întâlnire interesantă și test informativ. Câștigătorii testului au fost, de asemenea, recompensați cu premii. Acestea și alte evenimente s-au desfășurat în cadrul funcționării platformei științifice și experimentale pe problema „Formarea competențelor cheie ale școlărilor prin prisma valorilor europene”. De remarcat că, conform rezultatelor monitorizării, următoarele subiecte ale cursurilor speciale au manifestat cel mai mare interes în rândul studenților: „Relațiile dintre Europa și Ucraina”, „Bazele juridice pentru cooperarea dintre Ucraina și UE”, „Relații economice și politice ale statelor membre UE”, „Agenți instituționali, starea implementării Acordurilor de Asociere”, „Regim fără vize cu UE”. Aproape 95% dintre studenți au remarcat că, în timp ce studiau cursurile speciale, au învățat o mulțime de lucruri noi pentru ei înșiși și viziunea lor asupra lumii din jurul lor s-a schimbat, iar cunoștințele dobândite au aprofundat și extins conținutul materiilor de bază individuale. Rezultatele experimentului de cercetare au demonstrat o dezvoltare semnificativă a componentei de cunoștințe orientate practic a liceenilor.

Derularea experimentului de cercetare și rezultatele sale în etape individuale au fost publicate în 9 articole ale ziarului de informare și metodologie „Educația Bucovinei”, Buletinul „Spațiul educațional”. Ele sunt dezvăluite și în Proceedings of the VII International Science Conference „Development of Political Science: European Practices and National Perspectives” (7 aprilie 2017, Cernăuți), în colecția de lucrări științifice bazate pe materialele Conferinței Științifice Internaționale a IV-a și Conferința practică „Virtual Man: New Horizons” (20 - 21 martie 2017, Montreal), Conferința internațională științifică și practică „Studii europene în Ucraina: Realizări, provocări și perspective” (2 iunie 2017, Kiev) și în cel de-al II-lea volumul Colecției de Lucrări Științifice „Regionalism și Integrare”, publicat de Institutul de Cercetare pentru Integrare Europeană și Studii Regionale al CNU. Programul cursului special „Relațiile dintre Ucraina și Uniunea Europeană”, pentru elevii clasei a X-a este publicat în: „Istoria Ucrainei”. Rezultatele experimentului au fost discutate la o ședință a Consiliului de Administrație al regiunii Cernăuți din iunie 2016 și au fost luate în considerare în cadrul unei întâlniri cu reprezentanții grupului de lucru de monitorizare a proiectului național al Uniunii Europene al Institutului pen-

tru Leadership. Inovare și Dezvoltare „Național Erasmus Ucraina”, care a avut loc pe 9 iunie 2017 cu coordonatorii studiourilor europene pe baza Facultății de Istorie, Științe Politice și Relații Internaționale a Universității Naționale „Yuri Fedkovych”, Cernăuți.

Astfel de inițiative locale importante, deși se bazează în principal pe entuziasmul și resursele autorilor lor, creează premisele necesare pentru implementarea perspectivelor de formare a unui sistem cu drepturi depline și eficient de educație civică națională. Cu toate acestea, în opinia noastră, ele nu pot fi suficiente pentru a asigura cererea unei educații civile și politice cu drepturi depline [6, p. 318]. Și, prin urmare, n-ar trebui să înlocuiască deciziile guvernamentale și ministeriale relevante sub forma unor strategii și programe naționale clar definite cu resurse financiare, organizaționale, manageriale și de personal adecvate. Eforturile coordonate ale oamenilor de știință, profesorilor, activiștilor sociali, cu ajutorul și sprijinul semnificativ din partea conducătorilor și angajaților autorităților statului și ai instituțiilor locale de autogovernare, trebuie acum îndreptate tocmai spre crearea și implementarea urgentă a unui sistem de educație civică. Până acum, aceste eforturi disparate, în ciuda contribuției cu adevărat serioase la cauza comună a susținătorilor creării unui sistem de educație civică și a energiei, timpului și cunoștințelor considerabile pe care le-au cheltuit, n-au condus încă la rezultate la scară largă și convingătoare în Ucraina. Aparent, aceste rezultate ale inițiativelor de dezvoltare a educației civice rămân cu greu vizibile chiar și în mediul educațional, ca să nu mai vorbim de publicul larg.

Interesul semnificativ al liceenilor a fost susținut de activitățile extra-curriculare și extrașcolare. Dintre acestea, trebuie să le amintim pe cele care cadrele didactice le pot asigura cu ușurință: elaborarea cursurilor de educație civică pentru elevii lor. Așa, de exemplu, pe 23 decembrie 2016, la Centrul de Informare al Universității Naționale „Yury Fedkovich” a Uniunii Europene Cernăuți, acționând în Biblioteca științifică, a fost organizat evenimentul: „Standarde europene ale drepturilor omului”, la care au participat elevii clasei a 11-a Liceului №2 din Cernăuți. Pentru studenții de la liceu a avut loc o scurtă prelegere-prezentare despre drepturile omului, semnificația și dezvoltarea lor pe teritoriul Uniunii Europene moderne. Apoi a urmat un joc colectiv „Da sau nu” și un test educațional „Fapte interesante despre țările UE”. Acestea au fost ținute de coordonatorul Centrului de Informare CNU UE Larisa Vornik. Este plăcut de observat că un

număr de liceeni au demonstrat un nivel ridicat de cunoaștere a istoriei și modernității UE. Evenimentul s-a încheiat cu înmânarea de premii și cadouri și, cel mai important, și-a îmbogățit participanții cu noi cunoștințe și a oferit tuturor o bună dispoziție.

### **3. Un experiment de educație civică într-un domeniu multicultural.**

Succesul amplasamentului experimental pe baza Liceului Orășenesc Cernăuți nr.2 i-a inspirat pe organizatori să-și extindă activitățile în domeniul educației civice de la nivel punctual și local la cel regional.

La propunerea autorului acestui capitol, susținută de Departamentul de Științe Politice și Administrație Publică, Institutul de Învățământ Postliceal și Departamentul de Știință și Învățământ al Administrației Regionale de Stat Cernăuți, a fost lansată o lucrare experimentală mult mai amplă pe această temă. „Dezvoltarea educației civice pentru elevii de liceu în contextul formării unei societăți ucrainene multiculturale” pe baza unui număr de instituții de învățământ din regiunea Cernăuți [1, p. 35 - 36]. Programul de noi lucrări experimentale are la bază o serie de documente normative și conceptuale, cum ar fi Strategia națională de promovare a dezvoltării societății civile în Ucraina pentru 2016-2020, Strategia pentru educația națională patriotică a copiilor și tinerilor pentru 2016 - 2020, Strategia Națională pentru Drepturile Omului, Doctrina națională a dezvoltării educației în Ucraina în secolul XXI, conceptul de educație civică în Ucraina [10, p. 70]. Se ține cont de necesitatea unei educații adecvate pentru cetățenia democratică prin formarea identității civice [4], de disponibilitatea unui tânăr de a face o alegere conștientă a activităților sale viitoare și a modalităților de autorealizare, de capacitatea de a analiza critic posibilitățile de participare activă la procesele sociale, interacțiune constructivă în societate. În același timp, sunt luate în considerare procesele asociate cu integrarea Ucrainei în spațiul educațional și politic european și mondial, ceea ce, la rândul său, determină cererea de formare a capacității elevilor de a trăi într-un stat democratic legal, care a ales perspectiva aderării la UE.

O componentă regională importantă a programului de lucru experimental a fost luarea în considerare a moștenirii multiculturale, în primul rând, bogată multiethnică și a caracterului corespunzător al regiunii Cernăuți [26]. Aceasta conduce la necesitatea dezvoltării unui model regional de educație civică ca direcție importantă în formarea competențelor civice ale tinerilor dintr-o anumită zonă, ținând cont de identitatea sa istorică și

culturală, asigurând crearea de abilități de comportament democratic și comunicativ. interacțiunea cu reprezentanții diverselor comunități etnice și purtători ai diverselor valori culturale.

Scopul experimentului este de a introduce în procesul educațional un sistem de influențe socio-pedagogice asupra dezvoltării competenței civice a elevilor de liceu [29, p. 39] în procesul de combinare a componentelor lor comune (globale și naționale) și multiculturale, regionale. Obiectul de studiu: procesul educațional de predare în instituțiile gimnaziale și liceale de învățământ secundar general. Obiectul de studiu: educația civică a liceenilor în contextul formării unei societăți ucrainene multiculturale.

Dintre principalele obiective ale experimentului, remarcăm următoarele:

1. Să identifice structura și să clarifice conținutul conceptului de „educație civică” a elevilor atunci când studiază într-o instituție de învățământ secundar general;

2. Să efectueze un experiment pedagogic afirmativ pentru a examina nivelul de formare a competențelor cheie ale elevilor din liceu în ceea ce privește ideea lor de conștiință națională și cetățenie.

3. Dezvoltarea unui sistem (model) experimental adecvat de influențe pedagogice asupra dezvoltării alfabetizării politice, juridice, sociale, culturale, media și a competențelor cheie ale elevilor prin stăpânirea sistemului de valori europene.

4. Crearea unui complex educațional și metodologic care să permită asimilarea intenționată și sistematică a cunoștințelor sociale și umanitare, orientarea învățării elevilor către studiul conceptelor, fenomenelor sociale importante și a interacțiunii lor în diverse contexte - personal, local, național și global.

5. Realizarea unui test experimental (experiment de modelare) a eficacității sistemului dezvoltat de influențe pedagogice asupra formării competențelor cheie ale elevilor din liceu.

6. Efectuați un experiment pedagogic de control pentru a testa eficacitatea sistemului de influențe pedagogice dezvoltat, care asigură dezvoltarea competențelor politice, juridice, sociale, media și a competențelor cheie prin sistemul de valori europene.

La implementarea experimentului s-au implicat pe bază de voluntariat (numele instituțiilor de învățământ sunt date la momentul începerii experimentului) Liceul Nr. 2 Cernăuți; Gimnaziul Nr. 5, Cernăuți; Cernăuți



școala Nr 2; Liceul Glybotsky; Liceul Storozhynets; gimnaziul Storozhynets; școala Novoselitskaya №3; gimnaziul Novoselitsk; Liceul Novoselitsky; Boyanska OOSH I-III art. Gimnaziul Kitsman. Această activitate este planificată pentru perioada 2019-2023. Conducătorul științific al experimentului este Anatoliy Kruglașov, conducătorul este Vitaliy Chebanik, lector la Departamentul de Metode de Predare a Disciplinelor de bază a Institutului de Învățământ Pedagogic Postuniversitar al Regiunii Cernăuți, candidat în Științe Politice. Consultanți științifici Oleksandr Sakhnovskiy, șef al Departamentului de Metode de Predare a Disciplinelor de bază a Institutului de Învățământ Pedagogic Postuniversitar din Regiunea Cernăuți, candidat la Științe Istorice; Natalia Rotar, doctor în științe politice, profesor la Catedra de Științe Politice și Administrație Publică, Facultatea de Istorie, Științe Politice și Relații Internaționale, Universitatea Națională „Yuri Fedkovici”, Cernăuți - Igor Nedokus, conferențiar universitar, Departamentul de Științe Politice și Administrație Publică, Facultatea de Istorie, Științe Politice și Relații Internaționale, Universitatea Națională „Yuri Fedkovici”, Cernăuți, candidat la științe politice. Executorii responsabili sunt șefii instituțiilor de învățământ secundar implicați în implementarea activităților de cercetare și experimentale.

Alături de multe măsurători organizatorice, analitice, diagnostice și funcționale ale muncii deja efectuate și în curs, activitățile individuale desfășurate ca parte a implementării obiectivelor experimentului merită o atenție specială [1, p. 36]. Așadar, în 2020 a avut loc Săptămâna Educației Civice. Desfășurarea sa în ultima săptămână a lunii mai a fost asigurată de profesorii Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică a Universității Naționale „Yuri Fedkovici”. Ținând cont de condițiile pandemiei, au susținut un studiu online pentru liceeni „Procesul de stat modern în Ucraina: rolul educației civice”. Profesorii s-au pregătit cu responsabilitate pentru prezentarea unui subiect și i-au familiarizat pe elevi cu principalele etape ale consolidării instituționale și dezvoltării statalității Ucrainei, le-au explicat importanța educației civice în formarea unui cetățean activ și responsabil, au dezvăluit posibilități de formare a personalului pentru procesele de creare a unui stat și de implementare a educației civice în acesta. Această activitate a fost realizată cu sprijinul activ al Departamentului de Educație și Știință al Administrației Regionale de Stat Cernăuți și al Institutului de Învățământ Pedagogic Postliceal al Regiunii Cernăuți. Așadar, de exemplu, Anatoliy Kruglașov a susținut o prelegere

online folosind o prezentare bogată în informații pentru elevii din liceu ai Liceului nr. 2 din Cernăuți și ai Gimnaziului nr. 5 din Cernăuți; profesor asociat Sergey Shvydyuk - pentru elevii din clasele 10 și 11 ale Gimnaziului Storozhinets, profesor asociat Pavel Molochko - o întâlnire online cu elevii din clasele 10-11 ale Școlii Boyana I-III; profesor asociat Natalia Nechaeva-Yuriychuk - cu elevii Liceului Novoselitsky și ai Gimnaziului Novoselitsky; profesor asociat Nikolay Guytor și student postuniversitar al departamentului Galina Kuzub - un atelier de lecție în Gimnaziul Kitsman și profesor asociat Irina Tsikul - Liceul Storozhinets. Experiența desfășurării acestor studii cu utilizarea tehnologiilor informaționale moderne și a tehnicilor de predare a confirmat importanța dezvoltării diversificate a formelor și metodelor educației civice moderne. După ce a analizat implementarea acestora, prof. Anatoliy Kruglașov și-a propus trecerea la Deceniul educației civice în regiune de anul viitor. Colegii și partenerii au susținut acest demers.

După o pregătire corespunzătoare, la inițiativa și sprijinul Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică a Universității Naționale „Yuriy Fedkovich”, Cernăuți, la sfârșitul lunii aprilie 2021, în regiunea Cernăuți a avut loc Deceniul Educației Civice. Toate școlile din regiune s-au alăturat majorității evenimentelor sale. Ca parte a principalelor evenimente ale deceniului, pentru a oferi asistență științifică și metodologică cadrelor didactice care implicate în predarea disciplinelor de educație civică de către profesorii Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică a ChNU „Yuriy Fedkovich”, împreună cu Institutul de Educație Pedagogică Postuniversitară (IPPOCHO), un studio metodologic online „Fundamente teoretice și metodologice ale educației civice”. S-a discutat despre experiența și perspectivele predării disciplinelor de educație civică, potențialul și formele specifice de cooperare creativă între cadrele didactice din învățământul superior și gimnazial.

Pe 26 aprilie s-a desfășurat online testul regional „Drepturile omului și cetățenilor”, organizat de Departamentul de Științe Politice și Administrație Publică al ChNU „Yury Fedkovich” pentru elevii din liceele din regiunea noastră. Au fost peste o sută de participanți la test. Elevilor li s-au adresat două seturi de întrebări. Prima a vizat drepturile fundamentale ale omului, iar a doua - procesele de integrare europeană. Conducând jocuri, studenții catedrei - Alexandra Grivas și Egor Grinishin, au oferit o abordare vizualizată a întrebărilor. Deși, datorită noutății acestei forme a testului,

au fost înregistrate mai mult de o pornire falsă din partea participanților săi, răspunsurile corecte au prevalat, indiferent de momentul în care au fost scrise în chat. Câștigătorii testului au fost răsplătiți cu premii valoroase. Fără îndoială, forma jucăușă și maniera dinamică de a desfășura testul a provocat un răspuns pozitiv în rândul școlărilor și al mentorilor lor.

Elementul central al deceniului au fost studiourile online europene pentru liceeni „Educația civică ca bază pentru formarea unei societăți democratice în Ucraina”. Acestea au fost realizate prin eforturile profesorilor și studenților absolvenți ai Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică din multe instituții de învățământ secundar din regiune, atât online, cât și offline. Astfel, implementarea acestor și a altor evenimente în sistemul de învățământ al regiunii a marcat începutul unei noi etape în implementarea lucrărilor experimentale pe tema „Dezvoltarea educației civice pentru elevii din liceu în condițiile formării unei realități multiculturale”. Societatea ucraineană”, pe baza a unsprezece instituții din regiune, a arătat progresul suplimentar al participanților la munca experimentală în dezvoltarea unui model regional de educație civică ca o direcție importantă în formarea calităților civice ale școlărilor.

Printre ultimele inițiative regionale, un exemplu deosebit de pozitiv a fost implementarea proiectului „De la un cetățean competent și activ la un stat ucrainean stabil și de succes”, dezvoltat și implementat de Centrul de Științe Politice Bucovina, ai cărui autori și interpreți lucrează la Catedra de Științe Politice și Administrație Publică și la Institutul de Educație Pedagogică Postliceală. Proiectul a inclus organizarea și desfășurarea în decembrie 2022 a 8 training-uri în format de joc de afaceri/prelegeri interactive pentru elevii de liceu pe tema „Participarea civică în era războaielor hibride și tehnologiilor digitale: provocări și oportunități pentru Ucraina”. A fost desfășurat un atelier pedagogic (atelier) pentru profesorii disciplinelor sociale „Dezvoltarea competențelor civice ale elevilor: instrumente și metode de formare în era digitală”. Implementarea proiectului a fost finalizată prin pregătirea și publicarea recomandărilor educaționale și metodologice sub forma unui suport didactic pentru profesori.

Comunicarea cu studenții profesorilor - participanții la proiect a fost dedicată temei „Participarea civilă în era războaielor hibride și tehnologiilor digitale: provocări și oportunități pentru Ucraina”. În cadrul prelegerilor interactive, profesorii și studenții au discutat despre principalele etape ale creării statului în Ucraina, provocările și amenințările moderne care au

apărut în fața Ucrainei din 2014 și situația actuală amenințătoare din statul nostru cauzată de acțiunile agresive ale Rusiei. Ei au discutat, de asemenea, despre securitatea informațiilor și cultura de a consuma mesaje media și social media într-un război hibrid. Liceenii au manifestat activitate și interes în timpul comunicării, au pus întrebări care îi îngrijorează. Implementarea proiectului a arătat oportunități reale și perspective ulterioare de cooperare între profesori, oameni de știință, experți și activiști publici în domeniul formării abordărilor moderne ale creării unui sistem național de educație civică, de la nivel local până la nivel național.

### **Concluzii**

În concluzie, putem afirma că în anii de independență în Ucraina s-a încercat inițierea creării unui sistem național de educație civică. Din 2000, acestea au devenit din ce în ce mai semnificative, deși s-au caracterizat printr-o consecvență și concentrare insuficiente. Din 2018, începe o etapă mai constructivă în dezvoltarea educației civice - formarea cadrului conceptual și legal pentru furnizarea acesteia. Cu toate acestea, în ultimii ani, la nivelul elaborării Strategiei de Educație Civică și până acum procesul nu merge mai departe. Există o lipsă evidentă de interes din partea Ministerului Educației și Științei și a Cabinetului de Miniștri al Ucrainei pentru accelerarea pregătirii și aprobării acestor documente fundamentale.

Lipsa sprijinului cuprinzător al statului pentru dezvoltarea sistemului de educație civică este compensată într-o anumită măsură de eforturile entuziaștilor - profesori și oameni de știință, munca liderilor societății civile. Un rol important în sprijinirea acestor inițiative îl au organizațiile și fundațiile internaționale, precum și țările străine individuale. Inițiativele autorităților executive locale și ale organismelor locale de autogovernare devin din ce în ce mai importante.

În contextul experienței naționale, experiența acumulată de cadrele didactice și autoritățile din Cernăuți și regiunea Cernăuți merită o atenție deosebită. Cooperarea creativă și productivă a Universității Naționale „Yuri Fedkovici”, Cernăuți, reprezentată de personalul Departamentului de Științe Politice și Administrație Publică, împreună cu Institutul de Învățământ Postliceal al Regiunii Cernăuți și Centrul de Științe Politice Bucovina este încununată de realizări importante. Aceste inițiative sunt de natură pe termen lung, o tendință constantă de desfășurare în timp și spațiu în activități din ce în ce mai mari și cu scop. Există un interes din

ce în ce mai mare din partea profesorilor și profesorilor de științe sociale pentru introducerea cursurilor de educație civică în instituțiile lor de învățământ, bazate pe metode moderne interactive și metode pedagogice avansate. Există motive pentru un optimism rezonabil, deși reținut, cu privire la perspectivele ulterioare pentru desfășurarea bazelor educației civice în țara noastră ca parte a implementării conceptului de învățare pe tot parcursul vieții. Războiul declanșat de Rusia împotriva Ucrainei a dovedit importanța vitală a educației civice pentru a asigura rezistența și perspectivele de dezvoltare ale unui tânăr stat independent. Aceasta face ca problemele dezvoltării și implementării sarcinilor educației civice să devină o prioritate atât pentru politica educațională de stat, cât și pentru eforturile societății civile. Rezultatele obținute deja sunt inspirate. Problemele rămase nerezolvate încurajează eforturi noi, coordonate ale autorităților, comunităților științifice și educaționale, împreună cu un public activ interesat de succesul statului nostru.

### Referințe bibliografice:

1. KRUGLAȘOV, Anatolii; NECEAEVA-IURIICIUC, Natalia. În căutarea posibilităților de formare a cetățenilor activi în Ucraina: experiența națională și locală. In: *Activismul civic – condiție a consolidării instituțiilor statului democratic*. 28 mai 2021, Chișinău. Chișinău: Print-Caro SRL, 2021, pp. 29-42.
2. Sieriakova, Iryna, and Ganna Kokoza. "Civic Education in Ukraine: A Qualitative Study of Students' Experiences of Civic Engagement." *Advanced Education* 13 (2019): 36-43.
3. Verbytska, Polina, Larysa Kolesnyk, and Petro Kendzor. "Civic Education Curriculum Implementation: a Case of Ukraine." *Pedagogika* 144.4 (2021): 221-241.
4. Verbytska, Polina. "The Role of Civic Education in Students' Process of Identity-Building in Ukraine: Why is Civic Education the Main Means to Societal Participation in An Emergent Democracy?." *Zivilgesellschaft in Zeiten militärischer Bedrohung*: 48.
5. Wong, Yi-Lee. "The Civic Education Project in Belarus, Ukraine, and Moldova: the impact of dependency." *Development in Practice* 20.2 (2010): 240-250.
6. Андрущенко, Т. В. «Політична освіта як чинник формування демократичних політичних цінностей у молодіжному середовищі сучасної України.» *Гілея: науковий вісник* 92 (2015): 318-319.

7. Бекирова, А. Р., and А. Р. Бекірова. «Самосознание личности младшего школьника—доминанта гражданской культуры.» (2013). - [dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6955](https://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/6955)
8. Боренько, Ярина. «Громадянська освіта в Україні.» *Молодіжна політика* (2017). - [https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108\\_citizenship-education-Ukraine-ukr\\_YB.pdf](https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108_citizenship-education-Ukraine-ukr_YB.pdf)
9. Буланов, Ю. «Виховувати громадянина через практичне впровадження демократичних інституцій у навчальному закладі.» *Імідж сучасного педагога* 3 (2014): 69-70.
10. Власенко, Ольга Миколаївна. «Основні пріоритети реформування громадянської освіти в Україні.» *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical sciences* 1 (92) (2018): 70-74.
11. Гриценчук, Олена Олександрівна. «Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України.» *Інформаційні технології і засоби навчання* 79.5 (2020): 341-360.
12. Дем'янчук, Олександр. «Теорія і практика громадянської освіти: світовий досвід.» (2001). - [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12791/Demianchuk\\_Teoria\\_i\\_praktika\\_gromadianskoi.pdf?sequence=1](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12791/Demianchuk_Teoria_i_praktika_gromadianskoi.pdf?sequence=1)
13. Дем'янчук, О. П. «Політична і громадянська освіта як політичний інститут: потреба формування в Україні.» *Гілея: науковий вісник* 102 (2015): 412-416.
14. Зегерт, Дитер. «Гражданское образование и демократизация в Странх Восточного партнерства.» *Федеральный центр гражданского образования (Bundeszentrale für politische Bildung Adenauerallee* 86 (2016): 53113.
15. Зубрицька, Людмила, and Артем Побережник. «Громадянська освіта у творчості Сергія Рябова як спосіб поширення та утвердження цінностей громадянського суспільства.» (2018). - <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16123>
16. Іванюк, І. В. «Сучасний стан громадянської освіти в Україні.» (2013). - <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1088>
17. Ісхакова, Наталія Гаріївна. «Завдання політичної освіти студентів у вищих навчальних закладах України.» *Гілея: науковий вісник* 112 (2016): 311-315.
18. Канищев, Г. Ю. «Гражданское образование как основа демократии в Украине.» *Гуманітарний часопис* 2 (2006): 102-106.
19. Карнаух, Анна. «Громадянська освіта як засіб формування політичної культури молоді.» (2007). - <http://dspace.nbu.gov.ua/handle/123456789/9733>

20. Кизенко, Василь Іванович. «Громадянська освіта і виховання—основа громадянського суспільства.» *Біологія і хімія в рідній школі* 1.107 (2015): 34-37.
21. Кисельов, С. О. «Громадянська освіта чи політологічна просвіта?.» *Наукові записки НаУКМА. Політичні науки* 173 (2015): 26-29.
22. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. «Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р.» *Режим доступу: <https://www.kmi.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyirozvitku-gromadyanskoyi-osviti-v-ukrayini>* (2018).
23. КРУГЛАШОВ, Анатолій. Învățământul civic – mijloc sensibil de depășire a insecurității. In: *Performanța în educație: factor-cheie în asigurarea securității umane*. 9-10 octombrie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Academia de Administrare Publică, 2020, pp. 57-66
24. Круглашов, Анатолій. «Інтеграція української політичної науки в Європейський простір.» *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. ІФ Кураса НАН України*. 3-4 (2016): 175-186.
25. Нечаєва-Юрійчук, Н., and Ю. Юрійчук. «Проблеми формування міжетнічної толерантності на поліетнічних територіях.» *Довідник міжетнічної толерантності/За редакцією доктора політичних наук АМ Круглашова. –Чернівці: Букрек* (2011): 69-94.
26. Пікалова, Тетяна. «Співробітництво України і ЄС у сфері освіти як чинник підвищення рівня громадянської освіти.» (2017). - <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/13066>
27. Пометун, Олена, and Тетяна Ремех. «Оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу.» *Український педагогічний журнал*. 1 (2019): 86-97.
28. Потапенко, Я. О. «Рецепція відносин між владою і суспільством в інтелектуальному середовищі постмайданної України.» *Гілея: науковий вісник* 99 (2015): 323-328.
29. Ремех, Тетяна Олексіївна. «Сутність і структура громадянської компетентності учня нової української школи.» *Український педагогічний журнал* 2 (2018): 34-41.
30. Рябов, Сергій. «Громадянське суспільство та політична культура.» *Україна в сучасному світі. Конференція українських випускників програм наукового стажування у США. Ялта* (2003): 12-15
31. Шестоपालук, Олександр. «Громадянська освіта як фактор формування громадянських компетентностей сучасної молоді.» *Рідна школа* 3 (2010): 33-35.

# EDUCAȚIA CIVICĂ - MIJLOC DE PREVENIRE A CONFLICTELOR SOCIO-POLITICE

Nataliia NECHAIEVA-YURIICHUK<sup>17</sup>

**Rezumat:** *Acest studiu este dedicat problemei actuale a educației civice în Ucraina. Autorul expune conceptul de cetățenie în Europa, în general, și în Ucraina, în special. Acordă atenție unor practici de educație civică în școlile ucrainene, în special în regiunile multietnice, precum regiunea Cernăuți. Este analizată influența transformărilor politice și mai ales a agresiunii militare rusești asupra vieții și educației din Ucraina. Este valorificată interconexiunea reformei descentralizării și a procesului de educație civică. Inițiativele informale au un rol important în viața socială și politică a Ucrainei și a regiunilor acesteia (regiunea Cernăuți, în primul rând). În ultimii ani, în regiune au fost realizate o serie de inițiative, în special pentru persoanele dispersate (IDP) și locuitorii comunităților locale.*

**Cuvinte cheie:** educație civică, persoane strămutate în interior, asistență socială, regiune multietnică, integrare.

## CIVIC EDUCATION AS THE MEANS OF PREVENTING SOCIO-POLITICAL CONFLICTS

**Abstract:** *This chapter is dedicated to the actual question of civic education in Ukraine. The brief outline of the concept of citizenship in Europe in general and in Ukraine in particular is done in the introduction. The author pays attention to some practices of civic education in Ukrainian schools, especially in multi-ethnic regions like Chernivtsi oblast' in Ukraine. The influence of the political transformations, and mostly Russian military aggression to the life and education process in Ukraine has been analyzed. The mutual influence of decentralization reform and civic education process are being taken into account. The informal initiatives play the great role in the social and political life of Ukraine and its regions (Chernivtsi oblast, first of all). Last years a set of different initiatives were realised in the region, especially for Internal dispersed persons (IDPs) and inhabitants of the local communities.*

---

<sup>17</sup> Nataliya NECHAIEVA-YURIICHUK, doctor, conferențiar universitar, Universitatea Națională „Yuri Fedkovič”, Cernăuți, Ucraina, [nataliyany77@gmail.com](mailto:nataliyany77@gmail.com)



**Keywords:** civic education, internally displaced people, social assistance, multi-ethnic region, integration.

## Introducere

Transformările socio-politice de la sfârșitul secolului trecut – începutul acestui secol, au devenit un fel de școală a cetățeniei. Și, deși se poate număra condiționat formarea instituției cetățeniei din revoluțiile burgheze, care s-au bazat, printre altele, pe teoria drepturilor naturale și inalienabile ale omului [15], tocmai în secolul al XX-lea problemele cetățeniei au fost estimate ca probleme cheie în relațiile internaționale. În acest context, Primul Război Mondial a fost un eveniment care a dus la prăbușirea imperiilor (rus, otoman, austro-ungar, german), pe de o parte. Pe de altă parte, datorită consecințelor distructive ale Marelui Război, popoarele care făceau parte din aceste imperii au avut ocazia să-și construiască propriile state și, în consecință, să formeze și să dezvolte instituția cetățeniei. În 1917, în Ucraina a început o perioadă de luptă de eliberare, mai întâi din partea Imperiului Rus, apoi, din 1918 din cauza pretențiile statelor vecine asupra pământurilor ucrainene. Din 1917 datează prima mențiune în documentele oficiale ale cetățeniei Republicii Populare Ucrainene. În mesajul Ministerului Afacerilor Interne al Republicii, se spunea că cazurile „cu privire la acceptarea în cetățenia UNR” vor fi luate în considerare după adoptarea legii relevante [15]. Legea din 1918 „Cu privire la cetățenie” a definit clar criteriile pentru cetățenie: „născut pe teritoriul Ucrainei și asociat cu acesta prin reședința permanentă” [6]. În paragraful următor au fost definite îndatoririle unui cetățean: să sprijine statul prin toate mijloacele, să se supună legilor, să se protejeze de dușmani, să mențină ordinea, libertatea, egalitatea și justiția [6]. O citire atentă a acestei legi oferă o idee despre presupusa natură a statului ucrainean la începutul secolului trecut. Nu există nicio discriminare în Lege, iar prevederile acesteia sunt în concordanță cu Legea modernă a Ucrainei „Cu privire la cetățenie” [7]. Deși nu există un jurământ de credință obligatoriu față de stat în legea actuală a Ucrainei, acesta este prezent în legislația altor state democratice (de exemplu, România). Astfel, Legea din 1918 corespundea normelor democratice contemporane și de fapt a deschis oportunități pentru construirea unei națiuni politice în Ucraina. Punctul de plecare pentru crearea unui nou sistem de relații internaționale bazat pe recunoașterea reciprocă și urmărirea dreptății a fost cele „14 puncte ale lui Wilson” [34], care a reglementat de fapt relațiile interna-

ționale după sfârșitul Primului Război Mondial. A fost tocmai în căutarea dreptății, pentru că în cele din urmă lumea postbelică n-a fost construită pe o soluție justă a contradicțiilor interstatale, ceea ce a dus în cele din urmă la izbucnirea celui de-al Doilea Război Mondial.

Lumea din perioada interbelică, de fapt, pe continentul european, poate fi caracterizată de o „confruntare rece” a două viziuni asupra lumii, două ideologii: democrația și totalitarismul. Și dacă democrația trecea printr-o perioadă de criză în procesul complex de formare, atunci totalitarismul ca practică politică s-a format și ca o încercare de răzbunare atât în Germania, cât și în Rusia sovietică. Numai în primul caz vorbim despre o încercare de a recupera înfrângerea din Primul Război Mondial, iar în al doilea, putem vorbi despre răzbunarea unor pături sociale (țărani și muncitori în primul rând) asupra altora (stăpânirea în timpul aceluiași Prim Război Mondial). Slăbiciunea instituțiilor democratice, din cauza lipsei de practică politică, experiență și cunoștințe, a dus la creșterea conflictelor în statele nou formate, multiplicarea diverselor forme de discriminare, persecuții politice, care au contribuit în cele din urmă la întărirea regimurilor totalitare. Și deși în perioada 1918-1939 aproape toate statele europene au adoptat legi naționale privind educația, are loc, în primul rând, deschiderea oportunităților pentru educația de bază pentru populația generală. Acest lucru se explică prin conjunctura și practica politică relevantă. Reamintim că la acea vreme Liga Națiunilor era singura organizație internațională care ridica probleme legate de drepturile omului (deși într-o versiune limitată - drepturile prizonierilor de război, dar în niciun caz drepturile generale ale omului și ale cetățeanului). Potrivit autorului, conștiința politică a elitelor naționale, care încearcă să păstreze lumea în înțelegerea și ideile sale de la sfârșitul secolului al XIX-lea, a devenit unul dintre motivele lipsei de voință a puterilor europene de a rezista apariției și întăririi practicilor totalitare din perioada interbelică.

Al Doilea Război Mondial a șocat lumea cu cruzimea, cinismul și consecințele îngrozitoare în toate sferele vieții. A devenit evident că granița dintre civilizație și barbarie este extrem de subțire. În timpul celui de-al Doilea Război Mondial a avut loc un punct de cotitură în conștiința politică a reprezentanților elitelor politice naționale care iau decizii cu privire la aranjarea postbelică a lumii. A devenit evident că abordările de la începutul secolului erau insuportabile și că la baza noii ordini mondiale trebuie puse drepturile omului și ale cetățeanului, altfel revenirea la totalitarism și la războaie distructive este inevitabilă.

Crearea Națiunilor Unite în 1945 și adoptarea ulterioară a Declarației drepturilor omului și cetățeanului a reprezentat o etapă importantă în formarea unei abordări integrate a problemei cetățeniei. În a doua jumătate a secolului al XX-lea se observă intensificarea atât a activităților politice, cât și a celor juridice, și educaționale care vizează protejarea drepturilor unui individ și ale unui cetățean, indiferent de origine, rasă, religie etc. Cu toate acestea, Ucraina a câștigat ocazia de a-și dezvolta propria instituție a cetățeniei, ca și alte republici din fosta Uniune Sovietică, abia în 1991. Construirea unui stat independent a fost complicată de relațiile dificile cu statele vecine. Iar invazia militară a Federației Ruse în Ucraina, care a început în 2014, a devenit provocarea cheie la care întreaga comunitate democratică îi dă un răspuns cuprinzător. Printre componentele importante ale acestui răspuns, este de remarcat și sprijinul pentru diverse inițiative în domeniul educației civice.

În acest context, educația civică are o importanță deosebită, deoarece rezistența atât a societății, cât și a individului la amenințările și provocările externe și interne depinde de o serie de factori, printre care nivelul de educație civică și autoidentificare. Scopul acestui studiu monografic este de a analiza experiența educației civice în Ucraina, în special la nivel local, în contextul confruntării agresiunii militare din Rusia și a consolidării coeziunii sociale a societății ucrainene. De remarcat că în discursul științific și mediatic, această problemă atrage atenția atât a teoreticienilor, cât și a practicienilor. În același timp, generalizarea experienței moderne a inițiativelor locale în domeniu rămâne slab reprezentată, iar acest text este unul dintre diverse încercări de a umple acest gol.

## **I. Regiuni multiculturale: caracteristici și provocări pentru educația civică.**

### **Exemplul regiunii Cernăuți, Ucraina**

Multiculturalismul sau diversitatea culturală reprezintă o oportunitate și o provocare pentru implementarea inițiativelor/programelor/proiectelor privind educația civică. Ucraina este un stat multiethnic. Interacțiunea activă a reprezentanților diferitelor popoare și națiuni care trăiesc pe teritoriul statului nostru are rădăcini istorice adânci. Diversitatea etnică și culturală este deosebit de pronunțată în zonele de graniță. Și regiunea Cernăuți este un exemplu viu de „unitate în diversitate”: soarta locuitorilor regiunii este un fel de ilustrare a dezvoltării istorice și politice a regiunii. Închiderea

mileniului a fost marcată în istoria Ucrainei de formare a societății civile. Formarea unui sistem multipartit în Ucraina a avut loc sub presiunea publicului, fapt dovedit de transformarea mișcărilor populare în partide politice (de exemplu, Mișcarea Populară (Mișcarea) pentru Perestroika) a fost fondată în 1989 ca organizație socio-politică, iar în 1993 a fost înregistrată ca Partid Politic. Societatea civilă a devenit un fel de fitil pentru revenirea Ucrainei la autoritarism, încercări observate în anii 1990 și începutul anilor 2000. Conform recensământului populației din 2011, din întreaga Ucraina, în Ucraina locuiau reprezentanți ai peste 130 de naționalități. Din punct de vedere cantitativ, primul loc printre minoritățile naționale a fost ocupat de ruși, care numărau peste 17%. Orice altă minoritate națională în context național era formată din mai puțin de 1% din populație [19]. Astăzi, procentul reprezentanților diferitelor comunități naționale din Ucraina este diferit, dar Ucraina continuă să fie un stat multietnic, iar în calitate de stat democratic, garantează tuturor cetățenilor săi, „indiferent de originea lor națională, drepturi egale... și libertăți” [10].

În contextul a peste 8 ani de agresiune militaro-politică din partea Federației Ruse, problema percepției critice de către cetățenii Ucrainei a informațiilor diseminate prin diverse resurse, în primul rând propagandă, a devenit actuală. În condiții de război, capacitatea unui cetățean de a analiza și verifica critic informațiile devine o chestiune de importanță națională: de aceasta depind direct coeziunea societății și rezistența acesteia la provocările și amenințările externe. Anul 2014 reprezintă un punct de cotitură atât în istoria Ucrainei, cât și a întregii comunități mondiale: pentru prima dată de la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial, a fost comis un act de anexare a teritoriului altui stat. Pe 20 februarie a început ocuparea Republicii Autonome Crimeea, iar deja pe 18 martie, președintele rus V. Putin a anunțat „anexarea” Crimeei la Rusia [18]. Actul de anexare n-a fost recunoscut ca legal de nicio țară democratică din lume. Cu toate acestea, Federația Rusă a continuat politica de confiscare a terenurilor ucrainene din regiunile Donețk și Lugansk, inițiind și susținând crearea de enclave separatiste „îmbălzite” în raport cu Kremlinul. Și pe 24 februarie 2022, Kremlinul a trecut la o invazie militară pe scară largă a Ucrainei. Timp de opt ani, 2014-2022, Rusia și-a multiplicat constant practicile de propagandă. Din 2014, observăm intensificarea activităților de propagandă ale Federației Ruse în diferite țări ale lumii. În general, activitatea de propagandă a Rusiei în această perioadă s-a realizat pe mai multe dimensiuni

(sau niveluri) [31]. La primul nivel, Rusia a desfășurat o activitate sistematică privind așa-numita „informare” a publicului larg despre „crimele” autorităților ucrainene. Principala teză răspândită în toate țările lumii este că Ucraina este un stat inuman, iar războiul din Donbas este un război civil fără participarea Rusiei. O astfel de viziune falsă a imaginii Ucrainei a fost „implantată” în conștiința de masă prin exploatarea diferitor canale și oportunități de informare. Folosite activ (și continuă să fie folosite astăzi) sunt evenimente publice (inclusiv expoziții, seri literare etc.), discursurile liderilor (inclusiv cele publice), precum și mass-media, inclusiv rețelele sociale. Vizualizarea a fost folosită extrem de activ ca cel mai simplu mod de a forma percepția realității. Pentru aceasta, propagandiștii ruși au pregătit și au susținut expoziții de fotografie, unde responsabilitatea crimelor comise de Rusia a fost transferată către Ucraina [2; 26].

Al doilea nivel al propagandei rusești este invazia informațională prin rețelele sociale și mass-media. O încercare de destabilizare a democrațiilor durabile prin practica „haosului controlat”, întreprinsă de Rusia în anii precedenți, a dus la turbulențe politice într-o serie de țări (Spania, Franța, Scoția, SUA, Ucraina) [33; 32]. Al treilea nivel este sprijinul financiar al partidelor europene de stânga și dreapta, forțe pro-ruse din diferite țări ale lumii, inclusiv Ucraina. Cel mai faimos exemplu al acestei practici este sprijinul Kremlinului pentru Frontul Național al Franței și liderul său Marie Le Pen [30]. În Ucraina, Rusia a folosit activ diverse clanuri oligarhice pro-ruse care dețin resurse media, ceea ce n-a putut decât să ducă la închiderea lor ulterioară în țară [24]. Trebuie remarcat faptul că promovarea narațiunilor propagandistice rusești a fost extrem de activă în perioada de vârf a pandemiei de Covid-19 [17].

În legătură cu componenta propagandistică în continuă creștere în spațiul media modern, capacitatea unui cetățean de a separa clar informațiile de încredere de informațiile nesigure, de a înțelege esența și sensul termenilor și conceptelor politice de bază este o condiție necesară pentru a înfrunta cu succes situația politică și amenințările militare ale timpului nostru. Această problemă este deosebit de acută în teritoriile multietnice, deoarece aici trăiesc împreună reprezentanții diferitelor grupuri naționale cu propriile interese speciale. Fiecare dintre ei reprezintă o forță separată care apără interesele grupului său în termeni culturali, civili și politici, care poate fi folosită de agresor pentru a instiga la lupte și conflicte etno-naționale. În școala modernă ucraineană, se acordă o atenție deosebită diversității regionale a Ucrainei,

inclusiv diversității culturale a fiecărei regiuni individuale, cum regiunea Cernăuți. Includerea cetățenilor în contextul multiculturalismului din regiune are loc treptat, iar școala joacă un rol deosebit în acest proces. În primul rând, în lecțiile de istorie naturală, citirea și începând de la liceu - se acumulează geografie, istorie, literatură, istorie locală, cunoștințe despre regiunea lor, trăsăturile sale, caracterul. Așadar, prin exemple practice și ilustrații, studenții ucraineni se familiarizează cu conceptele de identitate (etnic/național, civil). Prin ilustrarea schimbărilor socio-politice din viața regiunii, apartenența sa de stat, cunoașterea hărților, lucrărilor literare și artistice, a datelor statistice etc. studentul dezvoltă o viziune nu numai asupra schimbărilor politice, ci și a înțelegerii impactului acestora asupra formării multiculturalismului și a diversității etnice în regiune.

Regiunea Cernăuți este o regiune specială în sistemul de relații interetnice din Ucraina. Povestea ei este ambiguă și controversată. Iar secolul al XX-lea oferă multe exemple în acest sens. Ca unitate administrativă separată, regiunea Cernăuți a fost creată la 7 august 1940. Și chiar data creării ridică întrebări: cum a apărut o nouă unitate administrativă pe harta politică a Europei în timpul celui de-al Doilea Război Mondial, ca parte a URSS? Răspunsul la această întrebare implică o înțelegere critică a evenimentelor din această perioadă istorică, care este extrem de importantă pentru înțelegerea evenimentelor din trecut și prezent nu numai de către cetățenii Ucrainei, ci și de către alte țări. La urma urmei, înțelegerea trăsăturilor formării teritoriului Ucrainei moderne este acum o chestiune de cel puțin o scară europeană. Dezvoltarea competențelor civice în școala ucraineană are loc și prin activarea interesului elevului pentru istoria familiei (prin construirea unui arbore genealogic, de exemplu). Acest interes este o motivație importantă pentru student să stăpânească temeinic și conștient competențele civice de bază, fără de care este imposibilă păstrarea și dezvoltarea maximă a democrației în Ucraina, mai ales în condiții de război. Doar prin studiul trecutului familial, se formează acceptarea diversității etnice, religioase, politice în familie, toleranța politică - condiție necesară dezvoltării democrației.

O atitudine tolerantă față de altul nu este o cerință formală a modernității, ci un element necesar pentru menținerea stabilității sociale, a creșterii economice, ca să nu mai vorbim de îmbogățirea spirituală și culturală. Și regiunea Cernăuți în acest sens este o regiune unică a Ucrainei. Locuitorii săi aud cuvântul „tolerant”, „toleranță” înainte de a se gândi la semnificația

lui. Tradițiile toleranței politice s-au format în regiunea noastră istoric. În 1774, Bucovina (din care o parte este astăzi teritoriul regiunii Cernăuți) a devenit parte a Imperiului Austriac (mai târziu - Imperiul Austro-Ungar). După „primăvara popoarelor” 1848-1849, o caracteristică a politicii naționale a Austro-Ungariei a fost sprijinirea comunităților naționale care trăiau pe teritoriul imperiului, inclusiv Bucovina. Până la începutul secolului al XX-lea, la Cernăuți, comunitățile naționale care locuiau aici au primit permisiunea de a deschide școli și de a-și construi propriile case. Astăzi, casele vernaculare germane, evreiești, poloneze, române și ucrainene construite în timpul imperiului sunt decorul arhitectural al orașului și simbolizează diversitatea sa etnică și istoria sa.

Conștientizarea influenței enorme a etniei asupra atmosferei socio-politice din regiune, natura comunicării și interacțiunii dintre public și autorități a fost reflectată în cartea „Bucovina. Istoria locală generală”, publicată în 1899 de comandamentul regional al jandarmeriei. Sunt descrise trăsăturile vieții, tradițiile, obiceiurile popoarelor care conviețuiesc pe teritoriul regiunii, inclusiv români, ruși (cum erau numiți ucrainenii în Imperiul Austro-Ungar), germani, polonezi, maghiari, lipoveni (vechi credincioși ruși) etc. Această lucrare este de fapt prima fundamentare științifică și recunoaștere a rolului factorului etnic în relația dintre societate și stat, importanța acestuia în construirea unei identități civile (la acea vreme de subiect) a locuitorilor regiunii. Astfel, având în vedere tradițiile regionale de educație civică, îndrăznim să presupunem că în această regiune este o istorie îndelungată, care a început odată cu implementarea (în terminologia modernă) a conceptului de „educație pe tot parcursul vieții”. Experiența locală de implementare a acestui concept în vremurile moderne va fi discutată mai târziu în text.

În același timp, trebuie menționat că studiul acestei perioade din istoria Ucrainei contribuie la formarea înțelegerii de către un student a relației dintre natura regimului politic și politica națională dusă de acesta. În lecțiile de istorie și critică literară, elevii ucraineni au ocazia să compare politicile naționale ale imperiilor austro-ungar și rus, remarcând nivelul ridicat de liberalism în primul caz și șovinism în al doilea.

Studiul următoarei perioade istorice din istoria regiunii aduce noi cunoștințe în domeniul educației civice. Situația din regiune, la momentul apartenenței sale la Regatul României, necesită o analiză obiectivă și o muncă atentă cu judecăți de valoare. În acest caz, elevii, împreună cu profesorii lor, indiferent de comunitatea în care trăiesc acum, analizează

schimbările din viața socio-politică a Bucovinei, învață să definească „discursul de ură” și, de asemenea, dobândesc abilități de toleranță politică. Acesta din urmă este susținut de studiul conceptelor politice de bază în studiul cursului „Educație civilă”. În contextul proceselor de descentralizare a puterii și schimbări în structura administrativ-teritorială a țării, un element necesar în explicarea conceptelor de bază ale cursului „Educația civilă” este capacitatea de a integra cunoștințele de istorie, obiceiuri, tradiții locale. a populației unei anumite comunități teritoriale în conceptul de istorie națională. De fapt, descentralizarea puterii în Ucraina și-a stabilit ca scop formarea unei autogovernări locale eficiente și a unei organizări teritoriale a puterii, capabile să ofere cetățenilor un spațiu de locuit cu drepturi depline. Procesul de creare a comunităților teritoriale unite pe bază de voluntariat a început în Ucraina în 2015. În condițiile reformei descentralizării, relevanța educației civice crește și mai mult, deoarece tinerii care urmează studii medii în comunități au ocazia să vadă în practică roadele reformelor prin prisma cunoștințelor teoretice despre cetățenie [4].

O trăsătură a regiunii Cernăuți, pe teritoriul căreia trăiesc ucraineni, români, moldoveni, ruși, precum și polonezi, bieloruși, evrei etc. [20], o constituie crearea unor comunități mixte etnic. Astăzi, 11 foste raioane ale regiunii Cernăuți au fost comasate în trei noi. Comunitățile nou formate sunt atât monoetnice, cât și polietnice. De exemplu, comunitățile Ostritskaya și Gertsavskaya acoperă împreună 42% din teritoriu și 54% din populația fostului raion Gertsavsk al regiunii [13]. Acesta din urmă era practic monoetnic – peste 90% dintre locuitorii săi sunt români după naționalitate. În aceste comunități, grupul etnic românesc este dominant. În același timp, comunitatea Ostrița cuprinde satul Mamornița, unde predomină ucrainenii, și satul Tsureni, unde o parte semnificativă a populației sunt moldoveni. Situația este similară într-un număr de alte comunități din regiune. În acest context, educația comună a școlărilor din comunitățile etno-contact contribuie nu numai la formarea competențelor lor civice, ci și la responsabilitatea lor civică, atât în rândul tinerei generații, cât și în rândul profesorilor, reprezentanților autorităților locale și activiștilor.

Munca în comunități mixte etnic presupune un nivel deosebit de ridicat de profesionalism și conștiință civică a profesorului. În aceeași clasă învață școlari de origine etnică (națională) diferită, ceea ce într-o atmosferă intolerantă poate duce la conflicte, manifestări de agresiune etc. Studiul conceptelor cheie ale cursului „Educația civică” implică o varietate



de abordări ale explicației acestora și dezvoltarea unei înțelegeri comune a problemelor discutate în cursul discuțiilor și al lucrului în grup. În condiții de război, sistemul de învățământ al Ucrainei se află sub monitorizare și control civil constant, ceea ce contribuie la creșterea atenției publice asupra problemelor educației civice ca unul dintre cele mai importante instrumente de prevenire a conflictelor și de intensificare a eforturilor de a răspunde în mod adecvat la politicile moderne. provocări și amenințări la adresa suveranității statului.

În concluzie trebuie menționat, că educația civică în Ucraina, în special în regiunea Cernăuți, are rădăcini istorice adânci. Și, deși termenul „educație civică” în sine a apărut nu cu mult timp în urmă, abordările de înțelegere a cetățeniei au fost dezvoltate de-a lungul deceniilor. Regiunea Cernăuți este o regiune cunoscută în lume pentru fenomenul său de „toleranță bucovineană”. Transformările și cataclismele socio-politice au format aici un teren cultural deosebit, fertil pentru dezvoltarea educației civice în diversitatea ei. Toleranța, obiectivitatea, respectul unul față de celălalt sunt componente esențiale ale educației civice în regiune.

### **Educație civică în timp de război: experiență locală în implementarea conceptului de „educație pe tot parcursul vieții”**

Războiul declanșat de Rusia împotriva Ucrainei a devenit o provocare pentru dreptul internațional și democrația mondială: încălcarea flagrantă a acordurilor și tratatelor internaționale a dus la o resetare totală a sistemului de relații internaționale. În aceste condiții, problemele cetățeniei sunt de o importanță deosebită, deoarece răspunsul la acestea depinde nu numai de viitorul unui stat individual, ci și al regiunilor și al lumii în ansamblu.

Inviaza rusă a Ucrainei din 2014 a fost de natură hibridă: intervenție informațională activă, susținută de forțele militare și puterea militară. Și așa-zisul referendum din Republica Autonomă Crimeea din 16 martie 2014 a fost cel mai clar exemplu în acest sens. Războiul a dus la încălcarea integrității teritoriale a Ucrainei și la apariția unei noi categorii de populație în țară - persoanele strămutate în interior (PSI). La 16 ianuarie 2015, numărul PSI din teritoriile ocupate din Ucraina era de 853.000. 301 persoane [11] Deja la începutul lunii iunie 2015, numărul acestora a crescut la 1 milion 325 mii 200 de persoane[12]. O parte semnificativă a PSI au fost forțați să-și părăsească casele cu mijloace de subzistență reduse sau deloc.

De altfel, cetățenii Ucrainei, ale căror teritorii de reședință au fost ata-

cate din exterior, s-au trezit într-o situație în care viața trebuie să înceapă de la zero, deoarece mulți și-au lăsat toate proprietățile și și-au organizat viața în teritoriile ocupate temporar. Iar întrebările despre aranjarea vieții într-un nou loc de reședință, despre posibilitatea implementării depline a drepturilor civile și politice pentru PSI au căpătat foarte repede o importanță și o relevanță deosebită. De exemplu, în 2015, problema dreptului PSI de a participa la alegerile pentru autoritățile locale a căpătat o formă deosebit de acută: PSI din diferite așezări ale Ucrainei au susținut adoptarea unei legi adecvate care să le acorde dreptul de a vota în noul lor loc de reședință. Articolul 8 din Legea Ucrainei „Cu privire la asigurarea drepturilor și libertăților persoanelor strămutate intern” ne informează: „Asigurarea drepturilor electorale ale persoanelor strămutate în interior” prevede că PSI „își exercită dreptul de vot la alegerile Președintelui Ucrainei, deputaților poporului din Ucraina, alegeri locale și referendumuri în modul prevăzut de lege” [9]. Potrivit părții 3 a articolului 8 din Legea Ucrainei „Cu privire la Registrul de stat al alegătorilor” [8], la cererea alegătorului, organismul care ține Registrul poate stabili o altă adresă electorală a unui cetățean. După schimbarea adresei electorale în conformitate cu procedura stabilită de lege, persoana strămutată intern are posibilitatea de a-și exercita dreptul de vot fără restricții. Astfel, realizarea dreptului de vot depindea în mod direct de poziția civică și responsabilitatea alegătorului însuși, doar de reședință după noul loc de trai putea fi făcută doar de el. Statul ucrainean a stabilit statutul juridic al PSI, precum și mecanismele de protecție socială a acestora. În același timp, organizațiile și fundațiile internaționale care lucrează în direcția umanitară au început să sprijine activ PSI. Aceste inițiative au fost (și continuă să fie) atât de natură națională, cât și regionale/locale.

Trebuie remarcat faptul că o atenție specială a organizațiilor și fundațiilor internaționale în astfel de condiții a fost pe bună dreptate atrasă asupra problemelor educației civice în Ucraina, extinzând oportunitățile de educație de-a lungul vieții, indiferent de locul de reședință. Și este extrem de important, în acest context, că în condițiile agresiunii militare din partea Federației Ruse, partenerii noștri occidentali și-au unit, în primul rând, eforturile atât din perspectiva tactică, cât și din perspectiva strategică: de la acordarea asistenței umanitare de bază până la dezvoltarea serviciilor educaționale, sprijin pentru potențialul antreprenorial atât al PDI, cât și al locuitorilor comunităților teritoriale care i-au primit. Pe

întreg teritoriul Ucrainei, inclusiv în regiunea Cernăuți, sunt implementate diverse proiecte, al căror obiectiv comun este de a include un număr cât mai mare de cetățeni în procesul de luare a deciziilor, de a le îmbunătăți competențele civice și de a le crește nivelul de gândire critică. Astfel, în Ucraina se activează includerea cetățenilor de diferite categorii de vârstă în procesul educațional. În același timp, conceptul de „educație pe tot parcursul vieții” devine treptat fundamentul schimbărilor socio-politice din Ucraina. În contextul reformei administrativ-teritoriale și a redistribuirii puterii între centru (Kiev) și comunitățile teritoriale unite, regimul juridic al legii marțiale, anunțat la 24 februarie 2022, observăm acordarea asistenței victimelor agresiunii ruse nu numai financiar, dar și prin furnizarea de servicii educaționale și de altă natură, ceea ce, în opinia noastră, implică implementarea obiectivului strategic - păstrarea și dezvoltarea democrației durabile în Ucraina.

În condiții de război, femeile și copiii sunt categoriile cele mai vulnerabile ale populației, mai ales în mediul rural, unde problemele conștiinței civice și competențelor civice se află adesea la periferia intereselor atât ale autorităților, cât și ale comunităților înseși. De aceea considerăm că este necesar să acordăm atenție proiectului: „Educația civilă ca cheie a dezvoltării locale”, dezvoltat de Fundația de caritate „Resurse și inițiative publice” în parteneriat cu Biblioteca Științifică Universală „Mihail Ivasyuk” [14, p.37]. Proiectul a fost implementat în comunitățile teritoriale Magalyanskaya și Ostritskaya în 2018. O caracteristică a acestor comunități este unirea sateilor cu compoziție etnică diferită. Mai mult, în general, majoritatea populației din fiecare sunt reprezentanți ai minorităților naționale (române), și nu a națiunii titulare (ucraineană) [25]. La 22 noiembrie 2018, au fost semnate memorandumuri de cooperare în domeniul educației adulților între comunitățile teritoriale Magalyansk, Ostritsa și Reprezentanța organizației neguvernamentale germane „Asociația Germană a Universităților Populare” (DVV International) din Ucraina, Uniunea Publică „Asociația Ucraineană pentru Educația Adulților” și Fundația de Caritate „Resurse și inițiative publice” [3]. În cadrul proiectului a fost realizată, în primul rând, o analiză a nevoilor educaționale de bază ale locuitorilor acestor comunități. Pe baza rezultatelor studiului, au fost realizate două programe educaționale cuprinzătoare „Curs de bază pentru cetățenie și comunicare eficientă” (pentru femeile din diverse etnii) și „Curs de bază pentru guvernare și participare eficientă” (pentru reprezentanți ai guvernelor locale și activiști locali) dezvoltat. Instruirea la

aceste cursuri s-a desfășurat sub forma unor traininguri, la care participanții au avut ocazia să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și interacțiune, printr-o căutare comună a soluțiilor la probleme și probleme stringente, pentru a crește nivelul de conștiință civică. În procesul de implementare a acestui proiect, a fost elaborat un manual metodologic „Curs de bază pentru cetățenie și comunicare eficientă”[16], care oferă publicului său un program educațional cuprinzător adecvat pentru femeile din diferite grupuri etnice. Scopul acestui program este dezvoltarea competențelor de bază de cetățenie și comunicare eficientă în rândul publicului țintă, care sunt necesare pentru a-și extinde oportunitățile de a schimba calitativ viața comunităților locale prin transformări personale pozitive.

Printre principalele obiective ale programului se numără următoarele:

- asimilarea bazelor juridice a activității societății civile, drepturile omului, dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor în cunoștință de cauză, utilizarea eficientă a instrumentelor de participare la managementul comunităților etc.;

- dezvoltarea alfabetului financiar și activitatea antreprenorială, disponibilitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru deciziile financiare personale (de familie), capacitatea de a-și apăra drepturile în sfera economică;

- asimilarea cunoștințelor despre cultura comunicării, inclusiv a comunicării interetnice, formarea abilităților de dialog și discuție publică a problemelor de actualitate, rezolvarea tolerantă a situațiilor conflictuale, dezvoltarea abilităților de gândire critică, alfabetizarea media etc.

Programul este conceput pentru aproximativ 1,2 credite ESTC (37 de ore academice) și constă dintr-o lecție introductivă și trei module de conținut: politic și juridic, economic, socio-cultural. Manualul metodologic oferă recomandări pentru desfășurarea instruirilor în acest domeniu, inclusiv materialele didactice necesare acestora. În cadrul proiectului, în comunitățile teritoriale Magal și Ostritsa au fost deschise expoziții de fotografie „Simple Faces of a Complicated History”. Astfel, rezidenții comunităților, turiștii etc. au avut ocazia să se familiarizeze cu istoria regiunii prin istoriile familiale ale oamenilor care locuiesc în aceste așezări. Pregătirea expoziției de fotografii a fost realizată cu participarea activă a localnicilor, activiștilor, reprezentanților autorităților locale, precum și a familiilor eroilor expozițiilor foto, deoarece pentru prezentarea ei au fost necesare fotografii din albumele de familie. Acest proiect a devenit de fapt un pilot în domeniul educației civice pentru populația adultă din anumite comunități

teritoriale din regiune. Iar experiența de lucru cu populația adultă a confirmat relevanța unei abordări integrate în implementarea educației civice pentru adulți.

De menționat că problemele socio-economice au escaladat și după începerea războiului în 2014. Ucraina a primit un sprijin extraordinar din partea partenerilor occidentali în consolidarea coeziunii sociale a societății. În 2019, organizația civilă „ELEOS-Ucraina” [29] a lansat proiectul „Știu că poți” în parteneriat cu KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. (Germania), cu sprijinul Biroului Federal German de Externe Auswärtiges Amt. Proiectul a început în iulie 2019, scopul principal al proiectului este de a ajuta femeile strămutate intern, inclusiv tatarii din Crimeea, să obțină pregătirea necesară și să obțină cunoștințe și abilități de bază pentru a-și deschide propria afacere și a deveni independente financiar.

În cadrul proiectului, au fost organizate două training-uri de trei zile în fiecare regiune: „Începerea propriei afaceri” și „Formarea rezilienței psihologice”. Participanții la proiect au fost însoțiți de mentori - femei care au parcurs calea creării unei afaceri de la zero și au devenit femei de afaceri de succes. Sarcina mentorilor a fost să consilieze și să asiste la crearea planurilor de afaceri pentru participanții la training. Conform rezultatelor sale, fiecare participant își putea propune propria idee de afaceri, dintre care cele mai bune au fost premiate pentru achiziționarea de echipamente necesare afacerii. La proiect au participat 45 de femei PSI din regiunile Donețk, Lugansk și Republica Autonomă Crimeea, care locuiesc la Kiev, Dnipro, Herson. Ca urmare, au fost depuse și apărute 28 de planuri de afaceri. Și deja în decembrie 2019, câștigătorii proiectului - Ekaterina Kolesnik (Dnepr), Nadezhda Dementieva (Dnepr) și Tatyana Stramnova (Kherson) și-au putut lansa start-up-urile [28].

Implementarea acestui proiect a provocat un răspuns și interes public pozitiv atât din partea PSI, cât și din partea rezidenților comunităților teritoriale (comunități). Din august până în decembrie 2020, în ciuda provocărilor pandemiei de COVID-19, proiectul „Știu că poți-2” a fost implementat în Ucraina. Totul este, de asemenea, echipa GO „ELEOS-Ukraine” în parteneriat cu KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. (Germania), cu sprijinul Biroului Federal German de Externe Auswärtiges Amt. De data aceasta, geografia proiectului a inclus Kiev, Dnipro și Cernăuți. În total, 45 de femei din Ucraina au avut ocazia să se antreneze și să încerce să-și realizeze șansa de a-și atinge obiectivele am-

bițioase. În proiect au lucrat formatori germani și ucraineni în domeniul afacerilor și psihologiei (5+5). În total, în Ucraina s-au desfășurat 7 traininguri cu o durată totală de 23 de zile de instruire, atât online, cât și offline [27]. Combinarea acestor două formate a fost o provocare și o oportunitate, o nouă experiență pentru toți participanții la proiect.

În regiunea Cernăuți, 15 femei (atât PSI, cât și rezidenți locali) au participat la proiect. După ce au finalizat cu succes instruirea, au fost implicați activ în pregătirea propriilor planuri de afaceri cu mentorii Natalia Batrakova, Alina Litvinchuk și Tatyana Fisanova. În noiembrie 2020, juriul proiectului a analizat planurile de afaceri ale participanților, dintre care au fost selectate trei cele mai bune. În Cernăuți, câștigătorii au fost atât locuitori locali - Lyudmila Radyk și Alina Aleksandryuk, cât și PSI din regiunea Donețk - Tatyana Korotkova. Marina Meleshko, o persoană strămutată din Mariupol, a primit și ea premiul.

În august anul trecut, acest proiect a fost implementat la Kiev, Lvov, Odesa. În 2022 iarăși a pornit acest proiect - la Kiev și Dnibr, orașe care au devenit casă natală pentru mii de migranți după desfășurarea unei agresiuni militare pe scară largă de către Rusia. Planurile includ extinderea geografiei, inclusiv includerea Cernăuțiului în implementarea acestui proiect la nivel regional.

În 2021, ideea resocializării femeilor care au fost forțate să-și părăsească casele ca urmare a ostilităților și a ocupării temporare a anumitor teritorii din regiunile Donețk și Luhansk, Republica Autonomă Crimeea a găsit sprijin din partea Lituaniei. Echipa ELEOS-Ucraina, în cadrul Programului de Cooperare pentru Dezvoltarea și Promovarea Democrației al Ambasadei Lituaniei în Ucraina, a implementat proiectul „Fundamentals of Entrepreneurship for IDP Women”. Participanții la proiect din rândul PSI, precum și rezidenții locali, au fost instruiți în două domenii: economic și psihologic. Potrivit liderului de proiect Olena Tanasiychuk, „primul bloc de formare conține elementele de bază ale antreprenoriatului, crearea de idei de afaceri și strategii de marketing. Iar al doilea bloc le ajută pe femei să înțeleagă ce le împiedică să meargă mai departe, depășindu-și temerile și stereotipurile negative despre capacitatea de a-și începe propria afacere” [1]. Proiectul a durat cinci luni, iar câștigătorii săi au fost Irina Baturina (din Luhansk), Emilia Zakonova (Cernăuți), Elena Kononykhina (din regiunea Donețk). Aceștia au primit bonusuri în numerar de 500 de euro pentru achiziționarea materialelor necesare implementării planurilor lor de afaceri [1].

Un format neconvențional pentru cunoașterea istoriei și ridicarea nivelului competențelor civice a fost propus de Fundația de Caritate „Resurse și Inițiative Publice” în vara anului 2021. Cu sprijinul financiar al Fundației Culturale Ucrainene, în regiune a fost implementat proiectul „Simple Faces of a Difficult History”. Scopul principal al căruia este umanizarea istoriei și implicarea efectivă a publicului larg în studiul comun al istoriei prin personalitate, înțelegerea în profunzime prin poveștile oamenilor care au trăit și trăiesc în regiune. În cadrul proiectului, s-au organizat 6 expoziții de fotografie în comunitățile Cernăuți, Vizhnytsia, Kitsman, Khotyn, Gertsaev și Storozhynets. În fiecare dintre ele au fost prezentați 30 de eroi - oameni care trăiesc pe teritoriul acestor comunități și care și-au pus amprenta asupra istoriei. În plus, au fost filmate 18 filme despre diferiți eroi din diferite comunități [23], a fost pregătită și publicată o carte „Simple Faces of a Difficult History” și a fost creat un site web. Informații despre implementarea proiectului în mod continuu au fost postate pe o pagină separată de Facebook [22]. Un rezultat important al acestui proiect a fost activarea atenției locuitorilor din regiune față de propria istorie a familiei, discuțiile publice despre impactul transformărilor politice asupra vieții unui individ, soarta acestuia, pe de o parte, și reflecția asupra istoriei socio-politice a regiunii în viața unui singur cetățean. Pentru prima dată, această inițiativă a fost implementată în 2017, ca parte a activității Universității Deschise pentru Adulți, inițiată de Fundația de Caritate „Resurse și Inițiative Comunitare” în cadrul proiectului „Education for Change” [5]. După invazia pe scară largă a trupelor rusești pe teritoriul Ucrainei, problema ajutorului umanitar pentru PSI, sprijinul pentru armata ucraineană și forțele teritoriale de apărare a ieșit în prim-plan. În același timp, integrarea PSI în comunități noi necesită o atenție și un sprijin deosebit, inclusiv în domeniul educației. Aici conceptul de „educație pe tot parcursul vieții” capătă o semnificație și un sens aparte. International Renaissance Foundation din Ucraina sprijină diverse proiecte în acest domeniu, de la programe umanitare până la analize, media, educație și cultură [21]. Din august 2022, regiunea Cernăuți implementează proiectul „NU pe cont propriu: oferirea de sprijin socio-psihologic, informațional, cultural și educațional adulților și copiilor afectați de agresiunea militară rusă”. Scopul principal al proiectului este de a sprijini adulții și copiii afectați de agresiunea militară rusă și care locuiesc temporar în regiunea Cernăuți. Geografia proiectului include comunitățile teritoriale Cernăuți, Mamaev și Khotyn.

Principalele domenii de activitate din cadrul proiectului:

1. Realizarea de studii focus-grup pentru a determina nevoile HPE în sprijinul psihosocial, informare și activități culturale și educaționale;
2. Desfășurarea unui ciclu de seminare informaționale și educaționale, traininguri, prelegeri care vizează obținerea (îmbunătățirea) alfabetizării financiare a PSI, cunoașterea drepturilor acestora, abilități de mediere, alfabetizare digitală și igiena informațională etc.;
3. Desfășurarea de activități care vizează sprijinul psihosocial pentru PSI;
4. Organizarea de evenimente de integrare culturală și educațională;
5. Organizarea de evenimente pentru copiii și adulții cu copii.

Trebuie remarcat faptul că un obiectiv important al acestui proiect este o cunoaștere mai profundă a PSI cu istoria, tradițiile și modernitatea noilor locuri de reședință, pe de o parte, și activarea unui dialog pozitiv constructiv între PSI și localnici. Activitățile desfășurate în cadrul proiectului arată importanța componentelor culturale, educaționale și de comunicare în viața atât a PSI, cât și a locuitorilor locali, în special în contextul războiului și provocărilor de securitate globală care afectează direct viața fiecărui ucrainean.

Astăzi, în condițiile războiului și al luptei pentru supraviețuire, educația civică este o componentă necesară a păstrării și dezvoltării în continuare a democrației nu numai în Ucraina, ci și în întreaga lume. Eforturile comune ale diferitor țări și organizații în această direcție subliniază importanța coordonării eforturilor în lupta împotriva agresiunii, autoritarismului și ignoranței civile.

### **Concluzii:**

Sistemul de educație civică din Ucraina își continuă dezvoltarea, în ciuda provocărilor timpului nostru. Agresiunea militară din partea Federației Ruse a actualizat o serie de probleme care necesită o atenție specială atât din partea autorităților, cât și a publicului larg. Printre acestea problemele de identitate și cetățenie ocupă un loc important. Înțelegerea importanței autodeterminării în dimensiunea civilă în rândul multor cetățeni ai Ucrainei (și nu numai) se formează astăzi, în fața provocărilor fundamentale la adresa existenței fizice a statului ucrainean și a cetățenilor săi. Înțelegerea și luarea în considerare a diferențelor etno-naționale și politice în raport cu personalitatea cetățenilor contribuie la formarea unei națiuni politice ucrainene moderne.



Un rol deosebit în formarea și dezvoltarea competențelor civice necesare îl joacă școala, unde profesorii de discipline sociale și umanitare își formează o înțelegere a categoriilor de bază ale educației civice prin studiul istoriei, geografiei, literaturii etc. Ținând cont de experiența îndelungată a Ucrainei ca parte a URSS autoritare, considerăm că este necesar să se acorde o atenție mai serioasă problemelor educației pentru adulți. Deși una dintre cele mai dificile provocări în implementarea conceptului de „educație pe tot parcursul vieții” este încă o înțelegere insuficientă a importanței educației ca atare, precum și instabilitatea socio-economică și alte provocări economice care necesită eforturi suplimentare din partea unui cetățean individual să le depășească.

Anul 2014 a fost un punct de cotitură în contextul inițiativelor educaționale, implementate în Ucraina. După începerea războiului cu Rusia și ocuparea temporară de către aceasta a anumitor teritorii ale țării noastre, asistăm la o unificare a eforturilor de a oferi asistență cuprinzătoare victimelor agresiunii: de la umanitar la psihologic, informațional și educațional. Astfel de inițiative, în opinia noastră, îi ajută pe cetățenii Ucrainei nu numai să se simtă sprijiniți, ci și să-și restabilească propriile resurse pentru dezvoltarea personală și pentru a oferi sprijin celorlalți. Astfel, coeziunea socială a societății ucrainene este sporită și stabilitatea acesteia în raport cu provocările și amenințările externe este asigurată.

### **Referințe bibliografice:**

1. Бізнес-школа: у Чернівцях переселенок навчають підприємництву. <https://acc.cv.ua/news/chernivtsi/biznes-shkola-u-chernivcyah-peresele-nok-navchayut-pidpriemnictvu-77664> Сайт <https://acc.cv.ua/>
2. В Лондоне проходит выставка о трагедии в Одессе 2 мая, Peacekeeper, 3 October 2014, <http://www.peacekeeper.ru/ru/?module=news&action=view&id=22405>
3. В Чернівцях організували регіональний круглий стіл «Зміцнення розвитку громад через освіту дорослих». <http://fsri.ho.ua/259-22112018-r>
4. Гакман С.М., Круглашов А.М., Нечаєва-Юрійчук Н.В. Конфліктний потенціал Чернівецької області в умовах адміністративно-територіальної реформи та соціально-економічної кризи. Чернівці: Технодрок, 2021. 52 с.
5. Голоднікова Ю. Олена Танасійчук: “На регіональному рівні з’явився публічний дискурс про те, що таке неформальна освіта”. <https://www.prostir.ua/?library=olena-tanasijchuk-na-rehionalnomu-rivni-zyavyv-sya-publichnyj-dyskurs-pro-te-scho-take-neformalna-osvita>

6. Закон про громадянство Української Народної Республіки. <https://zbruc.eu/node/79029>
7. ЗАКОН УКРАЇНИ Про громадянство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2235-14#Text>
8. ЗАКОН УКРАЇНИ Про Державний реєстр виборців. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/698-16#Text>
9. ЗАКОН УКРАЇНИ Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>
10. ЗАКОН УКРАЇНИ Про національні меншини в Україні. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12#Text>
11. Карта переселенців з окупованих територій України. <https://www.slovoidilo.ua/articles/7041/2015-01-22/karta-pereselencev-s-vostoka-i-yuga-ukrainy.html>
12. Карта переселенців зі сходу та півдня України станом на 3 червня. <https://www.slovoidilo.ua/articles/9690/2015-06-06/karta-pereselencev-s-vostoka-i-yuga-ukrainy-po-sostoyaniyu-na-3-iyunya.html>
13. Колесников О., Калашнікова О., Баласанян В., Новак Н., Думинська А. Об'єднання громад в етноконтактних регіонах: особливості та перспективи. <https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/505/1.pdf>
14. Круглашов А., Нечяєва-Юрійчук Н. В поисках возможностей формирования активных граждан Украины: общенациональный и местный опыт // *ACTIVISMUL CIVIC – CONDITIE A CONSOLIDĂRII INSTITUȚIILOR STATULUI DEMOCRATIC. Materialele Seminarului Republican*, 28 mai 2021. С. 29-42.
15. Лазарєв В.В. Громадянство УНР. Міжкафедральний круглий стіл до Дня Соборності України. Харків, 2017. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NUhjJeW1tfcJ:https://univd.edu.ua/science-issue/issue/1310&cd=7&hl=uk&ct=clnk&gl=ua>
16. Нечаєва-Юрійчук Н., Довган Л., Малько Н. Методичний посібник «Базовий курс ефективного громадянства та комунікацій/керівник авторського колективу Олена Танасійчук. Чернівці, 2019, 97 с.
17. Нечаєва-Юрійчук Н. Covid-19 як інструмент інформаційного впливу у добу «постправди» // *Медіафорум* (8), 2020. <https://journals.chnu.edu.ua/index.php/mediaforum/article/view/169/110>
18. Окупація та анексія Криму Росією. <https://www.radiosvoboda.org/a/30451636.html>
19. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. Національний склад населення. <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>

20. Про кількість та склад населення Чернівецької області за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року. Національний склад населення. <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/chernivtsi/>
21. Про нас [Міжнародний фонд «Відродження»]. <https://www.irf.ua/about/>
22. Прості Обличчя Непростої Історії. <https://www.facebook.com/faces.in.ua>
23. Прості обличчя непростої історії. [https://www.youtube.com/channel/UCw-JVvC-1eOIF\\_kukGVbXqQ/videos](https://www.youtube.com/channel/UCw-JVvC-1eOIF_kukGVbXqQ/videos)
24. Ромалийская И., Михайлов В. Почему в Украине не считают закрытие пророссийских телеканалов цензурой? Отвечают политик, чиновник и юрист. <https://www.currenttime.tv/a/ukraine-tv/31085968.html>
25. Танасійчук О. Розвиток місцевої громади через громадянську освіту. <http://buk-visnyk.cv.ua/hromadske-suspilstvo/1469/?page=3>
26. Тушин А. В Москве представлены «Вещдоки»: выставка 365 дней «АТО» на Донбассе,» Ridus, 8 April 2015, <http://www.ridus.ru/news/182581> .
27. «Я ЗНАЮ, ТИ МОЖЕШ! 2020» – ПРОЄКТ, ЩО ЯКІСНО ЗМІНЮЄ ЖИТТЯ. <https://eleos.com.ua/https-eleos-com-ua-p-8369/>
28. «Я ЗНАЮ, ТИ МОЖЕШ!»». <https://eleos.com.ua/proekt-ya-znayu-ty-mozhesh/>
29. ELEOS в Україні / ELEOS in Ukraine. <https://eleos.com.ua/pro-nas/eleos-v-ukraini/>
30. Luke Harding, “We should beware Russia’s links with Europe’s right,” The Guardian, 8 December 2014, <https://www.theguardian.com/commentis-free/2014/dec/08/russia-europe-right-putin-front-national-eu>
31. Margarita Jaitner, “Russian Information Warfare: Lessons from Ukraine,” in *Cyber War in Perspective: Russian Aggression against Ukraine*, ed. Kenneth Geers, 89 (Tallinn: NATO CCD COE Publications, 2015).
32. Robin Emmott, “Spain sees Russian interference in Catalonia separatist vote,” Reuters, 13 November 2017, <https://www.reuters.com/article/us-spain-politics-catalonia-russia/spain-sees-russian-interference-in-cataloniaseparatist-vote-idUSKBN1DD20Y>.
33. Severin Carrell, “Russian cyber-activists ‘tried to discredit Scottish independence vote’,” The Guardian, 13. December 2017, <https://www.theguardian.com/politics/2017/dec/13/russian-cyber-activists-tried-to-discredit-scottish-independence-vote-says-analyst>
34. Volodymyr Fisanov, Natalia Nechaieva-Yuriichuk, Oleksandra Hissa-Ivanovych. Woodrow Wilson’s “Fourteen Points”: Between the Diplomacy and Propaganda (Origins of the Liberal Paradigm) // *Codrul Cosminului*. Vol. 28. Issue 1. July 2022. P.145-170.

# EDUCAȚIA CIVICĂ ÎN REPUBLICA MOLDOVA ÎN CONTEXTUL INTEGRĂRII EUROPENE

Ludmila ROȘCA<sup>18</sup>

Valentina URSU<sup>19</sup>

**Rezumat:** *Educația civică este un segment important al sistemului educațional, în care accentele se pun pe atitudinea cetățeanului față de realitatea social-politică, în care-și desfășoară activitatea. Aparținerea la cultura neamului, cu care te identifiți, conștientizată, susține imaginația creatoare a oricărui cetățean, care este în căutarea, cunoașterea propriei identități. Autorii analizează criza de identitate a cetățenilor Republicii Moldova, care pe parcursul a trei decenii s-a manifestat și mai este prezentă în viața social-politică a societății. Îngrijorați de faptul că mai mulți lideri ai partidelor politice, inclusiv parlamentare, la moment, aflate în opoziție, acumulează capital politic, speculând pe astfel de subiecte, autorii argumentează necesitatea multiplicării formelor de educație civică, cuprinzând toate nivelurile sistemului educațional. Rezultatele socializării și personalizării individului sunt prezente în toate procesele sociale, deoarece includ subiectul relațiilor sociale: personalitatea activă, implicată, responsabilă de consecințele propriei activități sau a grupului social, pe care îl reprezintă.*

**Cuvinte cheie:** educație civică, integrare europeană, personalitate, Republica Moldova, socializare, personalizare.

## CIVIC EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

**Summary:** *Civic education is an important segment of the educational system, where the emphasis is placed on the citizen's attitude towards the social-political reality, in which they carry out their activity. Belonging to the culture of the nation, with which you identify yourself with and are aware of, supports the creative imagination of any citizen, who is in search*

<sup>18</sup> **Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [ludmilarosca.com@gmail.com](mailto:ludmilarosca.com@gmail.com)

<sup>19</sup> **Valentina URSU**, cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [urrsuv@gmail.com](mailto:urrsuv@gmail.com)

*of knowing his own identity. The authors analyze the identity crisis of the citizens of the Republic of Moldova, which during three decades manifested itself and is still present in the social-political life of the society. Concerned by the fact that several leaders of political parties, including parliamentarians, currently in opposition, accumulate political capital, speculating on such topics, the authors argue the need to multiply the forms of civic education, including all levels of the educational system. The results of socialization and personalization of the individual are present in all social processes, because they include the subject of social relations: the active, involved personality, responsible for the consequences of its own activity or the social group it represents.*

**Keywords:** civic education, European integration, personality, Republic of Moldova, socialization, personalization.

## **Introducere**

Integrarea Europeană este un proces complex care se desfășoară în timp, impunând modificări serioase în stilul de viață și gândire al tuturor păturilor sociale: producători, consumatori de bunuri materiale, de servicii, de informație. Experiența umană arată că astfel de schimbări sunt suportate mai ușor și cu mai mult efect dacă subiecții sunt instruiți, sunt pregătiți pentru ele. În acest sens „învățarea” Europei în școală, gimnaziu, liceu, universitate este actuală, semnificativă pentru cetățenii Republicii Moldova, aflată în plin proces de aderare la Uniunea Europeană[3]. Educația civică, motivată de necesitatea schimbării mentalității cetățenilor Republicii Moldova este un segment important al educației interdisciplinare.

Este cunoscut faptul că schimbarea mentalității este un proces complex susținut de modificări concrete, reale în condițiile de viață și activitate. Sunt necesare acțiuni concrete axate pe asimilarea valorilor europene, proces în care un rol major îl au dascălii, formatorii de opinie, moderatorii procesului de socializare și personalizare individuală[7]. În contextul cerințelor europeanizării, a trecerii la noul model educațional este important să delimităm cele trei stări ale persoanei, fixate de noțiunile: individ, individualitate, personalitate.

Tezele fundamentale ale educației civice, le preluăm din *Adresarea către generațiile viitorului*, a fondatorului sinergeticii Ilie Prigojin. Este vorba despre:

1. Deciziile umane sunt determinate de memoria trecutului și de așteptările de la viitor.

2. Trebuie analizată perspectiva trecerii de la cultura războiului, a confruntării, la cultura păcii, a colaborării.

3. Generațiile viitoare sunt obligate să ia atitudine față de politicile orientate spre susținerea strategiilor militare.

Interpretând și descifrând prima teză a lui Ilie Prigojin, am dori să reactualizăm conținutul afirmației primului istoric al culturii și civilizației universale - Polibiu, care menționa: cunoașterea trecutului ne permite să înțelegem prezentul și să prevedem viitorul. Este vorba despre o relație cauzală, care permite savanților din diverse domenii să restabilească evenimentele trecutului pornind de la efect spre cauză și să descrie posibilele evenimente/acte dintr-un viitor apropiat, analizând procesele atestate în prezent. În toate manualele de istorie, temele care expun anumite evenimente din trecutul strămoșilor noștri conțin argumente în favoarea tezei: Moldova este un stat european. Este suficient să citim măcar o lucrare despre Istoria diplomației moldave pentru a accepta acest adevăr.

Teza a doua a lui Ilie Prigojin ne vorbește despre fenomenele război-pace, într-un sens mai larg, cum ar fi de exemplu: conflict-consens; confruntare-înțelegere; tensiune-colaborare etc. În acest sens este actuală și semnificativă interpretarea teoretică a conflictului[6]. Conflictul social are două componente importante: constructivă și distructivă. Conflictul/disconfortul/tensiunea din interiorul persoanei/grupului social este condiția și forța motrice a luptei, mișcării, transformării, dezvoltării. După cum afirma filosoful român, D.D.Roșca în lucrarea Existența tragică: Omul este permanent nemulțumit de condițiile de trai și activitate, de aportul pe care îl aduce comunității, de modul în care este solicitat. Omul crede că merită mai mult, poate mai mult. Nemulțumirea trezește în conștiința omului o stare de tensiune care îl determină să acționeze, să se afirme, să se lupte pentru lărgirea influenței în grupul social[7]. Dar este inefficient/incorct și chiar periculos să rămânem în faza critică, deoarece aici se produc trăiri/sentimente/abordări negative, fapt ce produce inițial senzația, apoi convingerea impotenței/incapacității intelectuale și creative. Este important să observăm schimbarea pozitivă și să ne dăm obiective concrete, realizabile.

Teoria actuală a conflictului social, sub orice formă de manifestare, ne permite să delimităm corect cele două faze ale dezvoltării lui și în fiecare caz individual să adoptăm o strategie de dezvoltare a personalității, a grupului social. Nici un om sănătos fizic și mintal nu-și dorește să cunoască și să trăiască dezastrul. Toți suntem vișători, iar în visele/proiectele și spe-

ranțele noastre suntem oameni de succes. În adolescență, în prima etapă a includerii personalității în activități social-utile care impun asumarea responsabilității individuale, asimilarea teoriei conflictului social și a legității obiective a acestuia: *unitatea și lupta contrariilor* – reprezintă condiția indispensabilă a unei vieți reușite și a unei cariere de succes.

**Rezultatele investigației:** La începutul mileniului trei, un obiectiv prioritar al cunoașterii științifice și reflecției filosofice îl constituie socializarea și personalizarea, îndeosebi elaborarea mecanismului de influențare a conștiinței individuale. Obiectivul central al procesului personalizării individului este multiplicarea manifestărilor profesionalismului acestuia. Actualitatea acestei teme este determinată de mai mulți factori, printre care mai influent este: intensificarea factorului subiectiv, uman în soluționarea problemelor, cu care se confruntă societatea contemporană. În anul 1994, 200 de membri ai Asociației Universităților europene au aplaudat la Budapesta teza despre etizarea sistemului de învățământ: „trebuie să înțelegem cum fiecare om își poate perfecționa capacitățile de Homo faber, dar și de Homo moralis și Homo sapiens” [7]. Cerința eticii față de omul contemporan susține: îmbogățește moralitatea într-atât, pentru a te considera cu adevărat liber. Condițiile, în care trăiește și activează omul contemporan, impun din necesitate dezvoltarea unor noi deprinderi, noi abilități profesionale. Acestea i-ar permite omului contemporan, grupului social, să aprecieze adecvat utilitatea cunoștințelor asimilate, să desfășoare activități, orientate spre limitarea influențelor negative asupra mediului natural de existență.

Din perspectiva antropologiei, omul este un produs al culturii colectivității, în care trăiește și activează. Personalitatea reprezintă modul în care individul însușește normele acceptate de o comunitate. Omul trăiește simultan în două lumi: biologică și socio-culturală. Două moduri ale existenței umane se află în relație de interdependență. Interconexiunile biologice și sociale sunt caracterizate nu doar de stări armonioase, dar și de situații contradictorii, încărcate de conflicte și tensiuni. Fiind inclus simultan în două lumi, omul încearcă să le cunoască esența. Pentru a se adapta, pentru a ocupa o poziție într-un mediu socio-cultural, pentru a-și realiza potențialul, omul se transformă în subiectul socializării și personalizării. Adaptarea și socializarea sunt procesele care susțin existența individului, oferindu-i cunoștințele necesare despre condițiile de viață și activitate. Filosofia și știința contemporană evidențiază diferite niveluri și manifestări

ale socializării și personalizării. Acestea sunt fixate și de manifestările individualității și personalității individului. Individualitatea reprezintă ansamblul caracteristicilor unui individ, care nu se supun normelor unificate. Sistemul relațiilor sociale, influențând procesul socializării individului, este orientat către educarea lui în baza unor calități cunoscute din timp. Sistemul relațiilor sociale este preocupat de limitarea posibilităților formării unei individualități irepetabile, a unor persoane „extra-sistemice”. Totodată nașterea individualității reprezintă nașterea noului și irepetabilului[7].

Un aport considerabil în descifrarea conținutului socializării și personalizării individului îl aduce filosoful german Immanuel Kant. În sistemul filosofiei critice găsim răspunsuri la mai multe întrebări referitoare la modul de gândire și activitate umană, la motivația acestora, la mijloacele și scopurile activității lor. Omul este o ființă ambițioasă, sublinia Im. Kant. Prin instruire și educație, această calitate poate fi orientată spre realizarea scopurilor nobile, morale, ale Binelui Suprem. Ambiția poate trezi și alimenta voința individului, dar poate să-i impună și piedici în cazul în care este orientată spre satisfacerea instinctelor, dorințelor individuale. Prin ambiție omul se poate impune semenilor săi, utilizându-i ca mijloc în procesul atingerii propriilor scopuri și prin aceeași ambiție, omul poate să-și dezvolte așa o personalitate, care să reprezinte umanitatea. Care aspect al ambiției va fi dezvoltat decide societatea care influențează socializarea și personalizarea individului prin mijloacele sistemelor de instruire și educație. În lucrarea *Critica rațiunii practice*, Kant analizează relația exterioară între valorile stabilite de norme și valorile determinate de scop, ea este nemijlocită prin conceptul „meritului” de a fi fericit: rațiunea practică se vede obligată să-l reprezinte pe cel virtuos, pe cel care s-a făcut vrednic de fericire, să o obțină, dar din motiv că fericirea nu survine de la sine ca rezultat al virtuții, golul este umplut de postulate cunoscute. Valoarea morală a persoanei rezidă în modul de a gândi, adică în forma determinării voinței; în respectarea unei norme recunoscute interior ca fiind necondiționat obligatorie, legea morală[7].

Așadar, dreptul și obiceiul se află în relație pentru conservarea vieții istorice. Împreună acestea susțin institutul familiei, al statului, produc normele morale, juridice, care se transformă în condiții pentru conservarea și protejarea vieții comunității umane și a fiecărui membru al ei. Valabilitatea obiectivă a acestor reglementări și norme se întemeiază tocmai pe faptul că ele acționează drept condiții ale conservării și reproducerii vieții, ele



fac posibilă viața umană istorică, spirituală în general. „Caracterul sacru” al dreptului și al obiceiului, care în trăirea subiectivă apare ca absolut și lipsit de motivare, se înfățișează fără îndoială în consolidarea obiectivă ca fiind condiționat și motivat. Virtuțile sunt valoroase pentru că acționează în sensul conservării și potențării vieții umane, viciile sunt rele din cauza consecințelor lor dăunătoare. Onestitatea este bună pentru că menține și consolidează încrederea, în lipsa căreia nu pot exista relațiile, comunitatea, deci nici o viață omenească; dimpotrivă falsitatea este rea pentru că nu provoacă nenorocire și confuzie într-un singur caz, ci pentru că subminează încrederea între oameni în genere. Modestia și stăpânirea de sine sunt bune pentru că acționează în sensul conservării vieții; excesul, dezmățul și desfrâul – sunt rele din cauza că înjosesc și distrug viața individuală, influențează negativ viața altora și provoacă simultan degenerarea urmașilor [7,p. 179-212].

Despre specificul socializării și personalizării, a altor procese sociale scrie academicianul Alexandru Roșca în articolul intitulat *Omul ca agent și obiectiv social în contextul tranziției*. Într-adevăr, în spațiul ex-sovietic, în care existăm și activăm noi în calitate de cetățeni ai Republicii Moldova, procesele sociale orientate spre perfecționarea personalității, instituțiile responsabile de realizarea acestui obiectiv, în ultimele trei decenii au cunoscut schimbări radicale. Obiectivul central al schimbărilor este: înălțarea omului la condiția „de făuritor al propriului destin”. În acest context academicianul Alexandru Roșca subliniază: „Pare să fie înregistrate și unele succese în crearea condițiilor obiective de transformare a omului în agent activ al dezvoltării”[6, p.42]. Analiza cauzelor situației critice în care se află cetățenii Republicii Moldova, aprecierea adecvată a situației curente, realizată în diferite publicații din ultimii ani, ne permite să conchidem că procesele ameliorării condiției existențiale în această regiune a Europei au demarat. „Intrarea efectivă în normalitate, subliniază Alexandru Roșca, presupune realizarea mai multor schimbări sistemice, care nu se vor produce de la sine”[6, p.43]. Este vorba despre interconexiunile diferitor procese sociale. Pe de o parte, constatăm că „mulți sunt interesați în a-și ameliora personalitatea...”[6, p.21]. Pe de altă parte, procesul personalizării este influențat de instituțiile sociale, capabile să creeze mediul adecvat dezvoltării și manifestării capacităților și abilităților cognitive și creative ale omului. Situația în spațiul Republicii Moldova se complică și din cauza că constatăm o criză a identității, o neclaritate în ceea ce privește aparate-

nența etno-culturală. În condițiile în care ne-am desprins din corpul unui imperiu multiethnic, în structura căruia am fost popor marginalizat, și pe parcursul celor 30 de ani de tranziție ne-am învățat a gestiona procesele sociale în baza celei mai simple și totodată celei mai nejustificate, neeficiente metode – de a învăța pe propriile greșeli, actualmente, nu tuturor cetățenilor Republicii Moldova le este clară necesitatea aderării la Uniunea Europeană. Deseori pentru a fi ascultați politicienii folosesc argumentul economic: aderarea la Uniunea Europeană va ameliora condițiile de trai. În acest context am menționa: schimbarea condițiilor existențiale a cetățenilor Republicii Moldova, inclusiv a condițiilor de trai și de activitate, este posibilă cu condiția includerii active a fiecărei persoane în desfășurarea proceselor sociale [8].

Așadar, socializarea și personalizarea individului în spațiul Republicii Moldova, în contextul politicii orientate spre integrarea în Uniunea Europeană, are obiective concrete. Este vorba despre necesitatea conștientizării conținutului noilor imperative morale, care deschid noi perspective fiecărei persoane. Imperativul moral al omului contemporan nu este influențat de spațiul geografic, în care acesta există și activează. El este determinat de situația omului în lume, de existența crizelor, a problemelor globale, care amenință viața sub toate formele ei de organizare. Omul ca ființă rațională, unica capabilă să aprecieze adecvat situația și să adopte măsuri urgente orientate spre înlăturarea pericolelor, este obligat să-și asume responsabilitatea pentru conservarea și reproducerea condițiilor existențiale pe pământ. Realizarea acestui obiectiv impune noi condiții în fața sistemului de instruire și educație, în cadrul cărora este evidențiată viața în calitate de valoare supremă a sistemului axiologic. Modificarea în sistemul axiologic influențează și asupra valorilor prioritare ale individului și ale grupului social. În așa fel, personalizarea orientată corect de către instituțiile sociale deschide noi perspective activității profesionale. Actualmente, un profesionist este obligat să coreleze permanent obiectivele propriei activități cu consecințele ei, scopurile cu mijloacele, factorii obiectivi și subiectivi, care determină eficiența ei.

Educația civică ne permite să înțelegem prin ce modelul european de integrare regională este atractiv și viabil. În condițiile Republicii Moldova, un obiectiv prioritar al personalizării este: conștientizarea apartenenței naționale, interpretarea și aprecierea adecvată a corelatului: național - regional – global, a dialecticii tradiției și inovației în dezvoltarea culturii și

civilizației unui popor. Formarea conștiinței juridice, politice la cetățenii Republicii Moldova este o condiție indispensabilă însănătoșirii societății moldovenești, eliminării din viața socială a absenteismului și a indiferenței. Dacă reabilităm valorile perene ale culturii naționale: patriotismul și umanismul, atunci reușim să satisfacem condițiile impuse de strategiile supraviețuirii și dezvoltării durabile a lumii contemporane și simultan să ne integrăm în comunitatea statelor europene fără frică, fără îndoieli. Deoarece un profesionist, care respectă valorile umane, care își iubește Patria, niciodată nu va ceda în fața intereselor economico-financiare curente, ci își va orienta activitatea în viitor, va contribui la ameliorarea considerabilă a condițiilor de trai și de muncă a compatrioților. Responsabilitatea pentru consecințele propriei activități, pentru bunăstarea propriei familii, pentru mediul în care trăiești – este obiectivul personalizării omului contemporan.

În teoria și practica educației tradiționale calităților individuale se acordă o atenție minoră, deoarece sunt promovate valorile colectiviste/de grup care, cu regret, diminuau rolul personalităților active. Americanii însă au demonstrat, prin istoria statului pe care l-au consolidat în condiții dificile, că principiile educaționale ale individualismului au o rezonanță solidă în toate domeniile vieții sociale. Actualmente, și în cultura europeană funcționează principiile teoriei alegerii raționale care pune în valoare potențialul cognitiv/creativ al personalității individuale.

În lumea antică o semnificație majoră oferă alegerii, Platon și Aristotel, în opinia cărora omul singur alege „paradigma” vieții și se orientează către o bunăstare perfectă. Deosebind naturi primitive și nobile, Aristotel le oferă o amplă caracteristică. El subliniază că naturile primitive văd binele suprem și fericirea în plăcere, de aceea ei aleg viața încărcată de plăceri. În filosofia lui Aristotel sunt descrise trei feluri de viață: viața orientată spre plăcere, viața publică și viața considerărilor filosofice. Naturile nobile și doritoare de acțiune preferă onoarea. În cartea a VI-a a „Eticii lui Nicomah”, Aristotel subliniază că laudă și ocară primesc oamenii în dependență de faptul dacă fapta este săvârșită din impunere sau nu [10]. Această teză este actuală și semnificativă pentru studiul alegerii raționale, pentru libertatea omului contemporan, deoarece este foarte important ca omul să conștientizeze nu doar fapta, dar și consecințele acesteia și în dependență de influențele lor pozitive sau negative, de moment sau de perspectivă, să decidă asupra realizării actelor respective sau să le amâne. Atât lauda, cât și ocară sunt aprecieri relative. Omul este liber în măsura în care decide inde-

pendent asupra actelor săvârșite și este suficient de conștient și responsabil pentru consecințele lor. Însă omul, înzestrat doar cu liber arbitru, dar nu și cu capacitatea de a crea norme pentru ordinea lumii, cosmosului, se află mereu în căutarea propriei esențe.

După cum afirmă textele sacre, deja lui Adam i-a fost încredințată posibilitatea alegerii și a schimbării de sine. Fiind imaginea lui Dumnezeu și oglinda lumii, omul poate realiza nu una, dar mai multe posibilități, el poate fi mai sus sau mai jos ca animalul, dar niciodată la același nivel. Fiecare om, înzestrat cu conștiință își formulează mai multe întrebări, iar căutând răspunsuri descoperă un potențial cognitiv și creativ, o imaginație, o intuiție, care pot să-l călăuzească în actul alegerii. Toma d'Aquino reiese din necesitatea „raționalizării vieții”, care constă în „ordonarea sensibilității, afectelor și pasiunilor, orientându-le către scopurile rațiunii” [11, pag. 339]. Filosoful medieval recunoaște distanța reală dintre rațiune ca forță a cunoașterii și voință ca forță a dorinței. El divizează intelectul în teoretic și practic, cel teoretic este orientat în reflectarea lumii, al doilea - la creație și comportament.

Soren Kierkegaard apreciază semnificația „alegerii”. „Alegerea este ceva decisiv pentru personalitate. Prin alegere personalitatea intră în starea a ceea ce a ales, iar dacă nu alege piere” [5, pag.9]. Kierkegaard a îndrăznit să plaseze omul în situația creației inițiale și a indicat la singularitatea, unicitatea lui „ori, ori”, între divin și profan. Libertatea autoproiecției este limitată de existența prezentă. Prin aceasta se explică simțul abandonării, caracteristic existenței umane. Această idee a fost dezvoltată de J.P.Sartre, în opera căruia întâlnim afirmația: esența omului nu precede existența și el se proiectează singur pe sine, el este condamnat la libertate și aceasta îi impune o responsabilitate deosebită [12]. Tezele menționate provoacă o reflecție, care justifică semnificația actului alegerii, necesitatea realizării lui de fiecare persoană. Absurdă la prima vedere, extrem de importantă după conștientizarea ei este teza lui J.P.Sartre „omul este condamnat la libertate”. Considerăm că sensul ei este redat și de afirmația lui Soren Kierkegaard, conform căreia omul „dacă nu alege piere”. J.P.Sartre sublinia: „Când noi vorbim că omul singur alege, noi subînțelegem că fiecare dintre noi se alege pe sine, dar prin aceasta noi dorim să afirmăm că alegându-ne pe sine, noi alegem pe toți oamenii, el alege „omul în genere”. Anume în filosofie omul alege modelul nu numai al său, dar și al altor oameni” [12].

„Dacă dorința ta este să ai succes sau să ai un impact pozitiv asupra

lumii cu care vii în contact, ar trebui să devii o persoană cu influență” [4, pag.13]. Influența nu vine instantaneu. Ea se dezvoltă în trepte: multiplică, îndrumă, motivează, modelează. În acest context Karl Jaspers menționa: „Omul este o ființă, care se poate depăși pe sine și lumea. Aceasta este ființa, care trecând peste un obstacol, elaborează idealuri și tinde spre realizarea lor”[14, pag. 167]. Întreaga activitate umană, îndeosebi cea spirituală, constă în a găsi calea în posibilitățile descrise în fața noastră. De noi, de fiecare în parte, depinde ce se va întâmpla cu omenirea, cu cultura și civilizația umană. De aceste decizii ale personalității depinde conținutul, consistența creației. Creația este legată de depășirea necesității și de eliberarea de determinarea naturală și socială. Dar anume din acest motiv ea ușor trece în haos și dezordine, iar înlăturarea formelor existente ale culturii deseori se încheie cu dominarea fanteziei și utopiei. Cei mai reprezentativi filosofi ai culturii universale limitau voința omului prin normele morale, divine, ideale.

Creația nu este o edificare simplă a omului, ci presupune realizarea necesității, deservirea a ceea ce e superior omului. Doar în cazul recunoașterii valorii naturii, a altor oameni, a tradițiilor culturale existente este posibilă conservarea și dezvoltarea omenirii. Fiecare om trebuie dinnou să cunoască lumea ce-l înconjoară, să găsească propria menire în structura ei. El toate trebuie să le învețe și nici unul din instinctele lui naturale nu-i asigură supraviețuirea. Din această perspectivă moștenirea cultural-istorică are o semnificație majoră. Ea necesită atenție din partea omului contemporan. Fiecare om în mod independent acumulează cunoștințe și experiență, dar procesul asimilării cunoștințelor și deprinderilor tehnice, a valorilor culturale este asigurat de instituțiile specializate în instruire și educație.

Important este să conștientizăm că creația nu poate fi redusă la un set de reguli, de norme de comportament. Creativă poate fi viața fiecărui om, care a reușit în activitatea sa personală să lase amprenta propriului suflet, a personalității sale. Mircea Eliade în lucrarea: „Profetism istoric” scria: Dacă orice intelectual și-ar da seama ce reprezintă el, puțin le-ar păsa atunci de orice război, de orice criză politică. Mică sau mare, biruită sau victorioasă, o națiune nu înfruntă eternitatea nici prin politicienii ei, nici prin armata ei, nici prin țărani sau proletarii ei - ci numai prin ce se gândeste, se descoperă și se creează între hotarele ei”[1]. Vă rugăm să meditați asupra acestor gânduri înțelepte și atunci sperăm se vor clarifica mai multe în viața voastră.

Creația este pilonul activității profesionale, domeniu în care potențialul omului se manifestă, se realizează pe deplin. Dacă în meditații, reflecții asupra vieții, asupra lumii, asupra propriului eu, individul își dezvoltă conștiința de sine, se aprofundează și descoperă secretele vieții lui psihice, apoi în activitatea social-utilă el își verifică abilitățile profesionale. Profesionalismul se transformă în principiul instruirii, educației, a selectării și aprecierii atât a managerilor, cât și a angajaților. În societatea contemporană absența reprezentării despre datorie, ignorarea responsabilității personale pentru fiecare act săvârșit sunt incompatibile cu orice profesie. Egoismul înțeles ca profit imediat, ignorarea intereselor consumatorilor de bunuri și servicii sunt identificate cu întârzierea, diletantismul în variantă „barbară”. Dacă ținem cont și de situația critică ce caracterizează sistemul socioecologic global, apoi înțelegem că recunoașterea și includerea în planurile de pregătire a specialiștilor din diverse domenii a Eticii profesionale este un răspuns al societății la necesitățile practicii sociale.

Una din cauzele acceptării Eticii profesionale o reprezintă opunerea colectivă iresponsabilității, activității neprofesioniștilor sau și mai grav diletanților. Etica profesională propune standardele comportamentului specialiștilor, apreciind calitatea muncii lor – rezultatul optimal pentru oameni, siguranța și eficiența mărfurilor și serviciilor. Etica profesională concretizează cerințele societății în raport cu aspectele morale ale activității specialiștilor, care în baza licenței, a diplomei de master a transmis unele modele de muncă, care le oferă posibilitate de câștig. Aceste cerințe asigură susținerea tradițiilor și crearea precedentelor satisfacerii maxime a muncii profesioniștilor și a fiecărui cetățean. Cele mai importante cerințe sunt legate de securitatea vieții și sănătății, a drepturilor și libertăților civile, a egalității tuturor oamenilor în fața legii. Etica profesională este rezultatul conștientizării morale de către comunitatea profesională, adică de tendința lor de a susține relațiile sociale la nivel de grup, corporații, cât și la nivel social, încrederea și respectul față de activitatea specialiștilor.

Competiția în activitatea profesională, contradicțiile din orientările valorice în sistemul învățământului, specializarea îngustă în condițiile ignorării unei pregătiri filosofice a viitorilor profesioniști, care deschide perspective noi în înțelegerea utilității tuturor cunoștințelor și informațiilor despre lume, despre un segment al realității sociale, despre domeniul de activitate și despre potențialul creativ al persoanei, caracterul închis al atelierelor profesionale – sporesc actualitatea respectării datoriei de către

specialiști, necesitatea educării responsabilității acestora. Totodată individualizarea ca un supliment al democratizării vieții sociale – reprezintă o cauză importantă a actualizării eticii profesionale. Deși sunt legi, care prevăd responsabilitatea profesională pentru consecințele negative ale activității lor, neatenția, acțiunile neordinare fac mai actuală poziția lor morală. Sub aspect istoric constituirea moralei profesionale a fost susținută de sacralizarea activității specialiștilor, interpretarea muncii ca pe o vocație. Caracterul normativ al controlului activității specialiștilor a pregătit formele juridice respective. Etica profesională reflectă o necesitate socială în orientarea umanistă a activității specialiștilor. Profesionistul este omul instruit, care activează conform studiilor. Certificatul despre studii, de regulă oferă dreptul la activitate și presupune asumarea responsabilităților pentru actele săvârșite. În limbajul natural, profesionistul este asociat cu maestrul, înzestrat cu calități superioare, educat în contextul valorilor morale. Abilitățile profesionistului sunt verificate în practică. De regulă, despre el vorbesc mai mult faptele, rezultatele activității desfășurate.

Așadar, etica profesională reprezintă ansamblul normelor morale, care determină atitudinea omului față de datoria sa profesională față de oameni, cu care conlucrează în procesul muncii. Etica profesională reprezintă un ansamblu de reguli, care reglementează relațiile dintre oameni apărute în condițiile activității profesionale, fixate în anumite coduri. Regulile sunt adoptate de comunitatea profesională, care are nevoie de încrederea și respectul societății. Aceste reguli sunt comune pentru fiecare membru al corporației. Activitatea profesională a specialiștilor este controlată de normele interpersonale a utilizării resurselor naturale și protecției sănătății, a legilor despre drepturile consumatorilor și de normele comunicării interpersonale. Profesionalismul în calitate de principiu moral înseamnă: interpretarea muncii ca datorie, vocație, calitatea superioară a produsului, a serviciilor, a realizării profesionale; respectul și încrederea față de alți profesioniști (profesionistul tinde să aibă relații cu profesioniștii și nu cu diletanții); tendința în toate (chiar în afara activității profesionale) către un profesionalism fundamental; energia, creativitatea, tendința către nou, ridicarea permanentă a calificăției, cunoașterea tuturor inovațiilor; o competiție corectă cu alți profesioniști; dorința de a avea mai mult – muncește mai mult și mai bine; respectul colegilor, colaborarea și ajutorul reciproc în cadrul colectivului; dragostea de muncă combinată cu modul sănătos de viață, capacitatea de a se odihni, de a-și reproduce forțele vitale.

Eficiența activității economice a omului contemporan se calculează după o formulă nouă în raport cu secolele anterioare. Ea include mai mulți factori. D. Ghedever în lucrarea „Viitorul ne cheamă” susține că dezvoltarea economică trebuie să corespundă cerințelor morale, iar cea mai înaltă productivitate și profit nu trebuie atinse din contul degradării mediului ambiant; concurența trebuie întemeiată pe reguli cunoscute, cinstitute, acceptate; crearea bunăstării prin muncă; tehnica trebuie să deservească omul și nu omul tehnica; formele raționale a participării funcționale în activitatea întreprinderii nu doar intensifică dorința de a munci mai bine, dar și dezvoltă simțul responsabilității; economia este orientată spre distribuirea bunurilor, ea este peste tot unde e cerută de interesele sociale și trebuie să se supună normelor morale ce acționează[7]. Factorii menționați ne sugerează că munca creativă, susținută de facultățile cognitive ale omului contemporan, orientată în viitor, este rezultatul unei atitudini profesioniste față de procesele și resursele implicate. Responsabilitatea și profesionalismul sunt manifestările moralității personalității managerului, cetățeanului, angajatului etc.

Atât la nivel teoretic, cât și practic educația civică vizează responsabilitatea persoanei, care însumează în sine toate valorile asimilate, respectate și promovate de persoană. Responsabilitatea este, în primul rând, o noțiune, care reflectă conținutul corelatului acțiune-consecință, apreciindu-l de pe pozițiile normelor adoptate. În al doilea rând, responsabilitatea este un principiu, care ar trebui plasat la baza activității profesionale în toate domeniile de activitate social-utilă. În opinia lui Foucault, savantul care analizează responsabilitatea intelectualilor, activitatea cărora are sens „numai dacă este orientată spre schimbarea gândirii proprii și a altor oameni”. Intelectualul trebuie să-și asume responsabilitatea pentru susținerea tradiției morale, care constă, în primul rând, în promovarea problematizării morale inițiate. Nu orice alegere etico-politică este egală cu alta. Foucault ne avertizează că trebuie să oferim pericolului, apreciat ca cea mai esențială formă a responsabilității. Savantul nu se mulțumea cu sclipirile spontane ale minții sau cu o istețime universală. Foucault insistă „asupra elaborării sinelui într-o transformare sânguincioasă, înceată, care cere eforturi pentru schimbare, prin manifestarea unei griji permanente față de sine”[13, p.321].

Foucault evidențiază în lumea morală trei straturi ale realității: formarea discursivă, care-i cuprinde pe toți și pe fiecare; grupul mic în care subiectul se simte aproape ca la el acasă; însăși subiectul - centrul acti-



vității morale. El nu este egal cu sine, deoarece trecând prin procesul de problematizare devine altul, influența căruia mai târziu se răsfrânge asupra grupului mic și într-o măsură mai mică asupra întregului discursiv. Este responsabil acela care se problematizează pe sine și odată cu sine merge în întâmpinarea pericolului. În opinia noastră aici Foucault vorbește despre necunoscutul, încărcat cu diverse pericole. Ieșirea din sfera confortului este, de asemenea, o formă de manifestare a responsabilității.

Analiza responsabilității cere deosebirea dintre conștient și inconștient, liber sau impus. Alegerea conștientă se referă nu la scop, dar numai la mijloacele alegerii lor. Fiecare om este vinovat de moravurile sale. Virtuțile depind de noi, omul este responsabil pentru ele. G. Strowson sublinia că responsabilitatea morală este imposibilă, deoarece nimic nu poate fi cauza lui, nimic nu poate servi drept cauza propriei existențe. Pentru ca cineva să fie cu adevărat responsabil pentru actul săvârșit, el trebuie să fie cauza lui cel puțin în relațiile morale. Respectiv nimeni nu poate fi cu adevărat responsabil[9, p.5].

În urma acestui studiu apare întrebarea: Avem nevoie de învățământ politic organizat în Republica Moldova, care și-ar asuma obiectivul educației civice? Gîndim că nu este necesară o astfel de reorganizare a sistemului educațional. Susținem opinia lui Foucault despre misiunea intelectualilor în societate. În acest context, am inclus avantajele, potențialul formativ al Eticii profesionale. În același timp atragem atenția cadrelor didactice, implicate în procesul educativ, formativ, despre semnificația educației civice pentru dezvoltarea tuturor segmentelor vieții sociale: economic, politic, cultural, confesional etc. În aceste domenii, acumularea tensiunilor, neînțelegerilor dintre subiecții relațiilor sociale: producători, consumatori, angajați etc. conduc la conflicte, care este mai ușor de a le preveni, decât de ale satisface cerințele.

### **Concluzii**

Trăim zile încărcate de tensiuni, incertitudini. Pentru a diminua influența acestora asupra deciziilor individului, grupului social, este necesară o restructurare a modului de viață, de o reorientare a sistemului de instruire și educație profesională. Funcțiile savanților, politicienilor, funcționarilor publici, deseori sunt ocupate de oameni, aflați foarte departe de activitatea pe care trebuie s-o desfășoare. Astfel de situații pot fi apreciate ca imorale.

Semnificația educației civice este enormă pentru cetățenii Republicii Moldova, țară care, la moment, în mod sigur își asumă angajamentele pen-

tru integrarea în Uniunea Europeană. Avem și succese, în acest context, ni s-a oferit statutul de candidat la aderare. Împreună, uniți, conștienți de importanța acestui scop vom reuși să ne asumăm cu responsabilitate angajamentele.

O experiență în educația civică a tinerilor din liceele din centrul Moldovei am acumulat-o prin realizarea acțiunilor proiectului european: „Învățarea Europei în Școală” (2013-2014). La întâlnirile cu liceenii, cu cadrele didactice am discutat despre: Cine sunt moldovenii? Ce știi despre identitatea, cu care se identifică? Astfel am ajuns și la raportul identitate etno-culturală - identitate europeană. La proiect au participat profesorii universitari din România: Ioan Horga, Universitatea din Oradea și Iordan-Gheorghe Bărbulescu, Școala Națională de Științe Politice și Administrative din București. Schimbul de experiență, dorința și atenția elevilor, a cadrelor didactice care au fost observate și manifestate în timpul discuțiilor. Atunci am înțeles semnificația acestor acțiuni pentru dezvoltarea durabilă a Republicii Moldova.

Au urmat alte proiecte Jean Monnet, Erasmus+, care au cuprins zeci și chiar sute de tineri, care nu doar aveau rezultate de excepție la toate disciplinele, dar aveau și dorința de a-și multiplica manifestările performanței personale, înscriindu-se în proiecte de mobilitate academică. Trăind astfel de experiențe, beneficiind de burse Erasmus+, finanțate de Comisia Europeană, tinerii se implicau activ în promovarea valorilor europene. Astfel, socializarea și personalizarea desfășurate în instituțiile culturale din țară, a fost completată cu europenizarea. În acest context, afirmăm că pe parcursul a zeci de ani intelectualii, cadrele didactice au pregătit schimbarea mentalității cetățenilor Republicii Moldova, care a fost încununată cu rezultatele pe care azi le trăim.

Avem încă multe probleme ce așteaptă soluția. Este vorba, în primul rând, despre consolidarea instituțiilor politice ale statului democratic Republica Moldova, care solicită mai multe eforturi, din cauza nivelului redus al culturii politice a liderilor partidelor politice și a unor organizații guvernamentale. Educația civică are potențialul necesar pentru soluționarea, diminuarea acestor probleme. Aici am propune cursuri serale, în condiții favorabile pentru funcționarii publici de orice nivel, în predarea cărora ne-am angaja, chiar și în absența remunerației. Convingerea noastră este că indiferent de interesele și bazele ideologice ale partidului politic, liderii și membrii acestora trebuie să fie conștienți de faptul că sunt cetățeni ai Re-

publicii Moldova. Respectiv, în condiții de criză profundă, extinsă asupra tuturor domeniilor vieții sociale: politico-militară, energetică, economică intră în forță moratoriul între toate elementele sistemului politic, care se angajează în serviciul cetățenilor de a-i proteja, de a le oferi condiții elementare de supraviețuire.

În al doilea rând, consider necesară asimilarea teoriei, dar mai ales a bunelor practici ale democrației, ale democrației participative, în care subiectului relațiilor sociale îi revine un rol definitoriu.

### **Referințe bibliografice:**

1. Mircea Eliade - un mecena al românismului. Coordonator - Veronica Postolachi. - Chișinău 2002
2. Les Jiblin, Arta dezvoltării relațiilor interumane. Traducere de Irina –Margareta Nistor, București: Curtea veche, 2000, - 322 p.
3. Cucerescu V., Jordan Gheorghe Bărbulescu, Banus E., Horga I. Ghidul Uniunii Europene în școală între educația formală și neformală. - Chișinău: Print-Caro, 2014, - 166 p. ISBN 978-9975-56-166-2
4. John C.Maxwel, Jim Dornan, Cum să devii o persoană cu influență, editura: Amaltea, 2002, - 234 pag.
5. Kierkegaard S. Scrisoare către un prieten. Traducere de Kjeld Jensen și Elena Dan. - București: Ed. Mașina de scris, 1997.
6. Roșca Alexandru, Omul ca agent și obiectiv social în contextual tranziției.// ACADEMOS.Revistă de Știință, Inovare, Cultură și Artă, Chișinău, AȘM, nr.2-3, 2007, p.42-44
7. Roșca Liudmila, Supraviețuirea, moralitatea și potențialul personalității umane: analiză teoretico-metodologică, Chișinău: CEP UASM, 2007, - 329 p.
8. Roșca Liudmila, Identitatea națională în contextual largirii comunității europene/Unificarea europeană: filosofia diversității. (mater. Conf.Intern.) Coord. De proiect Grigore Vasilescu, Chișinău, ISPRI, 2004 p.45-51
9. Strowson G. The impossibility of moral responsibility.//Philosophical Studies, vol.75, P.5-24, P.5
10. Аристотель, Никомахова этика. Соч. в 4 томах, Т.4, М., 1984
11. Фома Аквинский, Сумма против язычников. Книга первая. Перевод Бородай Т.Ю., Долгопрудный, Вестком, 2000;
12. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., Издат. полит. лит., 1989 с.319-344
13. Фуко М. Воля к власти. По ту сторону знания, власти, сексуальности. - Москва, 1996, с.321.
14. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., Изд. Полит. лит.,1991

# EDUCAȚIA ANTREPRENORIALĂ: obiective prioritare

Valeria GARBATOVSCHI<sup>20</sup>

**Rezumat:** În acest capitol, autorul abordează un subiect actual pentru societatea contemporană, care este influențat de factorii de ordin politic, economic, cultural, social, observându-se importanța identificării unor alternative pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, creativității și lansarea ideilor de afaceri, înregistrarea vânzărilor, promovarea acestora. Astfel, e necesar ca tinerii să fie formați în direcția de a deveni intraprenori, dar și antreprenori, care vor demonstra flexibilitate, creativitate și capacitate de adaptare la schimbări și încadrare pe piața muncii pentru a-și asigura succesul propriu, dar și progresul societății. Astfel, în acest studiu, ne propunem să analizăm specificul educației antreprenoriale, obiectivele prioritare, nivelurile de competență, ipostazele noului model de personalitate, dar și modalitățile prin care se contribuie la nivel de sistem, la dezvoltarea competenței și a spiritului antreprenorial. Totodată, propunem și sugestii cadrelor didactice în vederea creării contextelor educaționale prielnice dezvoltării acestor abilități.

**Cuvinte cheie:** educație antreprenorială, tineri, competență, inițiativă.

## ENTREPRENEURSHIP EDUCATION: priority objectives

**Summary:** In this chapter, the author addresses a current topic for contemporary society, which is influenced by political, economic, cultural, and social factors, noting the importance of identifying alternatives for the development of the entrepreneurial spirit, creativity and the launch of business ideas, recording sales, their promotion. Thus, young people must be trained in the direction of becoming intrapreneurs, but also entrepreneurs, who will demonstrate flexibility, creativity and ability to adapt to changes and fit into the labour market to ensure their success, but also the progress of society. Thus, in this study, we propose to analyze the specifics of entrepreneurial education, the priority objectives, the levels of competence, the poses of the new personality model, and also how they contribute at the system level, to the development of competence and the entrepreneurial

---

<sup>20</sup> Valeria GARBATOVSCHI, profesor discipline de specialitate, Colegiul „Alexei Mateevici”, mun. Chișinău, Republica Moldova, [valeriaciobanu8@yahoo.com](mailto:valeriaciobanu8@yahoo.com)

*spirit. At the same time, we also offer suggestions to teachers to create educational contexts conducive to the development of these skills.*

**Keywords:** entrepreneurial education, young people, competence, initiative

## **Introducere**

În contextul globalizării economiei mondiale și al progresului tehnico-științific, activitatea de antreprenariat deține un rol esențial în dezvoltarea economică și contribuie nemijlocit la prosperitatea societății, rezolvând probleme economice, ecologice și sociale. În același timp, evidențiem faptul că în economia antreprenorială investițiile în capitalul uman sunt un factor fundamental al inovației și competitivității economice. Specialiștii în domeniu au demonstrat că economia, bazată pe antreprenariat, se dezvoltă când este sprijinită de resurse umane cu o calificare înaltă.

Importanța capitalului uman în dezvoltarea economică sporește odată cu avansarea către societatea cunoașterii, iar orientarea statelor lumii către economia inovațională ridică problema asigurării cu resurse de muncă a acestui tip de dezvoltare. Ca urmare, în toate țările lumii se fac eforturi conjugate în vederea sporirii nivelului de educație a locuitorilor lor. Cunoștințele mereu au fost fundamentul și generatorul dezvoltării social-economice, dar în economia contemporană ele asigură avantaje competitive numai celor, care pot să le utilizeze rapid și eficient. Procesele inovaționale stimulează interesul științei economice către capacitățile individuale ale oamenilor, înglobate sub forma capitalului uman. În același timp, rolul omului ca sursă a capitalului uman crește, mai ales, în țările postindustriale, unde inteligența națiunii devine factorul determinant al progresului. Deja la sfârșitul secolului al XX-lea, cercetătorii au evidențiat faptul că anume capitalul uman, și nu resursele materiale și financiare, devine factorul determinant al competitivității economiei naționale. Caracteristici importante ale capitalului uman avansat în economia contemporană sunt nu numai un nivel înalt de profesionalism, dar și motivarea spre succes, capacitatea de a reacționa rapid la schimbările conjuncturii economice, capacitatea de a produce noi cunoștințe competitive, de a genera idei, abilitatea de a găsi și utiliza eficient informația, de a utiliza rațional capacitățile unice, competențele exclusive personale [2, p. 21-25].

**Rezultatele investigației:** Dezvoltarea capacității antreprenoriale a cetățenilor și organizațiilor europene a fost unul dintre obiectivele politice

cheie pentru UE și statele membre de mai mulți ani. Există o conștientizare din ce în ce mai mare că abilitățile, cunoștințele și atitudinile antreprenoriale pot fi învățate și, la rândul lor, conduc la dezvoltarea pe scară largă a mentalităților și culturii antreprenoriale, care beneficiază indivizii și societatea în ansamblu. Comisia Europeană a menționat pentru prima dată importanța educației antreprenoriale în 2003, în Cartea Verde Europeană privind antreprenoriatul în Europa [7].

Până în 2006, Comisia Europeană a identificat un „sens al inițiativei și antreprenoriului” ca una dintre cele opt competențe cheie necesare pentru toți membrii unei societăți bazate pe cunoaștere. Actul pentru întreprinderi mici din Europa din 2008, Comunicarea din 2012 privind regândirea educației, Planul de acțiune pentru antreprenorat din 2013 și, mai recent, Agenda pentru noi competențe pentru Europa, au menținut nevoia de a promova educația antreprenorială și învățarea antreprenorială sub lumina reflectoarelor. Acest lucru a dus la o multitudine de inițiative în întreaga Europă [7, 8, 9].

Astfel, în noiembrie 2012, Comisia Europeană a publicat comunicarea „Regândirea educației: investiții în competențe pentru rezultate socio-economice mai bune”. Această inițiativă politică subliniază faptul că formarea și dezvoltarea „competențelor pentru secolul XXI” necesită eforturi în direcția dezvoltării competențelor transversale, precum spiritul antreprenorial și evidențiază „capacitatea de a gândi critic, de a lua inițiativă, de a rezolva probleme și de a colabora”. Cultivarea spiritului de inițiativă și a antreprenoriului ar trebui să devină o prioritate pentru tineri, astfel încât să sporească capacitatea de inserție profesională a tinerilor.

Pornind de la faptul că cerințele în materie de competențe s-au schimbat, pentru multe domenii de activitate, competențele antreprenoriale și spiritul de inițiativă, devin din ce în ce mai relevante în vederea asigurării flexibilității și capacității de adaptare la schimbări.

Astfel, simțul inițiativei și al antreprenoriului constă în capacitatea de a transforma ideile în acțiune. Acest simț presupune creativitate, inovație și asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conștientă de contextul propriei sale activități și este capabilă să valorifice oportunitățile apărute. Acesta este fundamentul pentru însușirea unor abilități și cunoștințe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conști-

entizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernări [13].

Educația economică prevede, în primul rând, formarea competenței antreprenoriale din cadrul competențelor CE: „Competențele antreprenoriale în acest sens au o componentă pasivă și una activă: tendința individului de a introduce schimbări, precum și abilitatea de a accepta și a susține inovația condiționată de factori exteriori, acceptarea schimbării, asumarea răspunderii pentru acțiunile proprii pozitive sau negative, ducerea la bun sfârșit a ceea ce a fost început, stabilirea obiectivelor și realizarea lor și motivarea pentru a reuși aprecierea exprimării creative a ideilor, gândurilor, sentimentelor și opiniilor manifestate printr-o varietate de mijloace de comunicare, incluzând muzica, literatura, artele și sportul” [1, p.114-118].

În acest context, educația antreprenorială, economică înglobează o serie de activități ce susțin dobândirea achizițiilor necesare de către tineri din perspectiva menționată mai sus, având drept scop formarea și dezvoltarea competenței antreprenoriale, cu efect ulterior în contextul socio-economic.

Potrivit Linan F., educația antreprenorială constituie *întregul ansamblu al educației și activității de formare în cadrul sistemului educațional sau alte contexte, care încearcă să dezvolte la participanți intenția de a realiza comportamente antreprenoriale sau unele dintre elementele care afectează acea intenție, cum ar fi cunoștințele antreprenoriale, dezirabilitatea activității antreprenoriale sau a acesteia; fezabilitate*. În abordarea sa cea mai generală, ar include dezvoltarea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor și calităților personale identificate cu antreprenoriatul.

În plus, în special pentru tineri, educația antreprenorială vizează dezvoltarea la beneficiari suficientă capacitate și dorință de a crea în mod eficient afaceri și de a le dinamiza și dezvolta ulterior. Această abordare ne permite să stabilim o limită clară între activitățile de educație antreprenorială, pe de o parte, și studiile de administrare a afacerilor, pe de altă parte. Acesta din urmă nu este preocupată de sfera antreprenorului - trăsăturile, aptitudinile, atitudinile sau intențiile acestuia, dar numai de sfera managerială. De asemenea, instruirea convențională de administrare a afacerilor nu este preocupată de crearea și dinamica noilor proiecte antreprenoriale, dar numai cu administrarea firmelor deja în exploatare [12 , p. 5].

Întrucât aceasta este o definiție foarte largă, este necesar să se stabilească câteva criterii pentru a clasifica varietatea de inițiative pe care le include. Brockhaus menționează că obiectivele educației stau la baza definiției, la care putem adăuga și alte elemente, precum: participanți, conținut,

pedagogie sau evaluare. Prin urmare, Curran & Stanworth încearcă să delimiteze principalele tipuri de obiective urmărite, legate de întreprinderile mici și activitatea antreprenorială.

În figura de mai jos, observăm delimitarea acestora în patru categorii, evidențiindu-se rolul diferit pe care fiecare dintre acestea îl joacă în procesul antreprenorial [ibidem, p. 6-7].

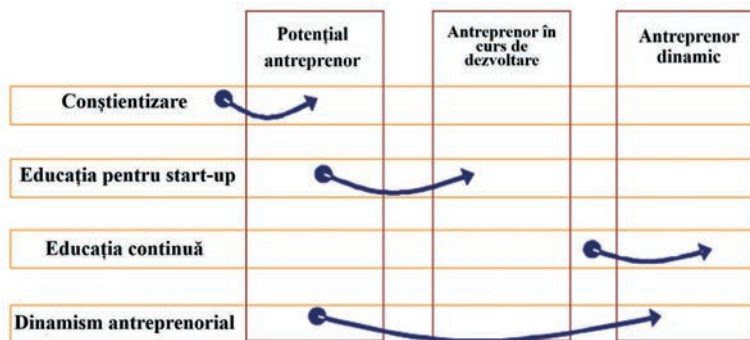


Figura 1. Obiectivele educației antreprenoriale

1. **Educație de conștientizare antreprenorială.** Obiectivul său este de a crește numărul de persoane preocupate de întreprinderile mici și de angajarea independentă, astfel încât să poată considera această alternativă ca fiind viabilă și opțiune rațională. Prin urmare, această categorie nu transformă direct oamenii în antreprenori, ci le permite să-și aleagă viitoarea carieră din mai multe variante. Aceste cursuri de scurtă durată se potrivesc destul de bine în liceu, și într-o măsură mai mică, studii universitare și includerea lor în această etapă este foarte oportună.

2. **Educație pentru start-up.** Această categorie constă în pregătirea pentru conducerea întreprinderilor mici convenționale, care formează majoritatea firme noi. Se concentrează pe aspectele practice legate de crearea firmei: cum se obține finanțare; reglementări legale; impozitare.

3. **Educație continuă pentru antreprenorii existenți.** Această categorie de educație constă în formarea continuă pentru proprietarii de întreprinderi mici. Este o versiune specializată a educației adulților, concepută pentru a îmbunătăți abilitățile existente ale antreprenorului. Este dificil să atragi antreprenori la acest tip de programe de formare, fiind considerate prea generale pentru nevoile specifice ale firmelor lor. O soluție posibilă



ar fi legarea acestei categorii de celelalte trei. De exemplu, participanții la programe de start-up sau de dinamism ar fi mai receptivi la ideea de formare continuă pentru susținerea întreprinderile mici.

4. **Educație pentru dinamism antreprenorial.** Obiectivul acestei categorii ar fi nu numai creșterea intenției de a deveni antreprenor, ci și dezvoltarea unor comportamente antreprenoriale dinamice după ce afacerea este deja în funcțiune. Cu toate acestea, formele convenționale de educație nu permit dezvoltarea calității antreprenoriale și, prin urmare, este necesară utilizarea unor modele de educație alternative.

În baza mai multor modele de progres în educația antreprenorială a fost elaborat un model unic, care încorporează mai multe dimensiuni considerate esențiale pentru realizarea cu succes a finalităților educației antreprenoriale, precum abordarea bazată pe echipă, conectarea elevilor cu lumea exterioară, acționarea pe baza cunoștințelor și abilităților acestora, ș.a.

*Cadrul european de competențe în domeniul spiritului antreprenorial (EntreComp)*, inițiat pentru sprijinirea metodologică a formării-dezvoltării competenței antreprenoriale pe parcursul vieții, distinge 3 domenii de competență [8]:



**Figura 2. Domeniile de competență**

Având drept reper domeniile de competență, putem înțelege natura și nivelul rezultatelor învățării, precum și progresul în fiecare domeniu, datorită explicațiilor și descriptorilor oferți. Pentru fiecare arie de compe-

tență este fixată competența și caracteristicile nivelului de bază, mediu și avansat (vezi Tabelul 1.). Reieșind din acest nivele, fiecare persoană se poate manifesta ca antreprenor sau intraprenor, doar că în măsuri și contexte diferite.

În continuare propunem structura competențelor antreprenoriale.

**Tabelul 1. Descrierea competenței potrivit EntreComp**

Cunoaștere	Abilități	Atitudini
<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificarea oportunităților pentru dezvoltarea activităților profesionale sau a afacerilor;</li> <li>• cunoașterea elementară a unor manifestări ale artei și culturii;</li> <li>• cunoașterea elementară a convențiilor și exemplarelor din cadrul fiecărui mijloc de comunicare creativ-expresiv și dezvoltarea istorică a acestora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a planifica, a organiza, a analiza, a comunica, a evalua, a face de-briefing și a raporta;</li> <li>• abilitatea de a dezvolta și implementa proiecte;</li> <li>• cooperează în calitate de membru al echipei;</li> <li>• își identifică propriile puncte tari și slabe;</li> <li>• discută și dezbate asupra unei game variate de subiecte cum sunt: literatura, muzica, filmul, arta dramatică, artele plastice, fotografia, design-ul, moda, arta video, arhitectura, urbanismul, peisagistica, moștenirea istorică;</li> <li>• cultivă o capacitate estetică care susține participarea și interesul continuu față de viața culturală;</li> <li>• își confruntă propriile puncte de vedere expresivcreative cu ale altora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• evaluează și își asumă riscuri;</li> <li>• are inițiativă și inovează;</li> <li>• își asumă diferite roluri într-un grup, inclusiv cel de lider, dar și acel de susținător;</li> <li>• apreciază rolul inițiativei și al abilităților de inițiativă într-o varietate de contexte: acasă, la locul de muncă și în comunitate;</li> <li>• manifestă un puternic simț al identității combinat cu respectul pentru diversitate.</li> </ul>

Demersul de stabilire a competențelor antrenează triada: **domeniul didactic** (vizând obiectivele transdisciplinare și cele ale ariilor curriculare), **domeniul socioeconomic** (vizând pregătirea pentru piața muncii) și **domeniul de cunoaștere**, concretizat în școală printr-un obiect de studiu (descriș psihologic prin modul de gândire specific expertului, în sensul cognitivist al termenului).

Domeniul socioeconomic presupune formarea unor competențe antreprenoriale declarate de CE, care se concretizează prin următoarele: elevul are competența de a fi agent al schimbării, de a identifica unele soluții inovatoare, de a avea abilități decizionale; elevul este orientat către rezultat, are atitudine proactivă în rezolvarea problemelor, are gândire creativă, poate comunica efice.

Al treilea aspect descrie dobândirea, utilizarea și mobilizarea cunoștințelor de către elevi în contexte adaptate vârstei și nivelului de informatare ale acestuia. Atunci când vorbim despre formarea competențelor în cadrul unui obiect se are în vedere a manifesta un comportament cognitiv specific unui domeniu și nu a acumula insule de informații din cadrul domeniului. Doar un astfel de proces considerăm că este unul de asigurare a calității educației economice [1].

Valorificarea nivelelor de competență contribuie la integrarea socială a tinerilor, care presupune procesul dinamic în care individul interacționează cu mediul social. Putem menționa că pentru realizarea unui echilibru funcțional al părților apare necesitatea unui efort reciproc. Pe deoparte, individul trebuie să însușească normele și valorile valabile în comunitatea care trăiește, să valorifice orice dificultate întâlnită și să persevereze spre rezolvarea acesteia, iar pe de altă parte mediul social trebuie să ofere oportunități egale tuturor cetățenilor săi.

Noul model al personalității se poate regăsi în plan social sub următoarele ipostaze:

1. **Antreprenorul.** Acea persoană care începe și dezvoltă o afacere proprie asumându-și responsabilitățile și riscurile specifice.

2. **Intraprenorul.** Acea persoană care se concentrează asupra inovațiilor și creativității și care poate transforma o idee într-o acțiune profitabilă în cadrul acțiunilor sale într-o organizație existentă.

3. **Antreprenorul social.** Este un antreprenor ce se ocupă de crearea asociațiilor umanitare sau nonprofit. Recunoaște o problemă socială și folosește principiile antreprenoriale pentru a crea, organiza, și administra o

inițiativă care va conduce la schimbare socială. Succesul unei astfel de întreprinderi nu se măsoară în profituri, ci în impactul asupra societății.

4. **Antreprenorul sectorului public.** Este acea persoană care, în urma programelor inițiate la nivel guvernamental sau ca rezultat al propriei inițiative, se concentrează asupra inovării serviciilor pentru cetățeni (consumatori?).

5. **Antreprenorul de serie.** Este acel antreprenor care, permanent, pornește noi afaceri. Realizează de-a lungul timpului mai multe afaceri tratând antreprenoriatul ca pe o profesie și nu ca pe un episod temporar. Acestui tip de antreprenor nu îi este străin eșecul și se ghidează după lozinca: „Dacă nu încerci, nu înveți și dacă nu înveți, nu vei avea succes”.

6. **Netprenorul sau antreprenorul de Internet.** Este acea persoană care se angajează în derularea afacerilor pe Internet și contribuie la construirea viitorului Internetului prin intermediul inovațiilor pe care le creează. Este responsabil de punerea în aplicare a proiectelor majore ce vor afecta toate experiențele ulterioare oferite de acest mediu de afaceri.

7. **Profesorul Antreprenor.** Acel profesor care abordează procesul de învățământ și toate activitățile presupuse de noul profil de competențe din perspectiva inovației, acțiunii, cooperării și a paradigmei antreprenoriale a educației. Este persoana care se implică în viața școlară extinsă și răspunde provocărilor acesteia și vieții comunitare prin crearea, realizarea și implementarea proiectelor de dezvoltare educațională [5, p. 15-16].

Atât la nivel național, cât și internațional, e necesar să se încurajeze dezvoltarea competențelor antreprenoriale prin modalități noi și creative de predare și învățare, începând din școala primară, iar în învățământul secundar și cel superior ar trebui să se pună accent pe posibilitatea înființării unei întreprinderi ca viitoare carieră. Experiența din viața reală, prin învățarea bazată pe rezolvarea problemelor și prin legături cu întreprinderile, ar trebui să fie integrată în toate disciplinele și adaptată la toate nivelurile de învățământ.

În același timp, fără sprijinul statului, dezvoltarea întreprinderilor este dificilă și necesită o atenție specială din partea autorităților și elaborarea unor politici de susținere. Unele dintre principalele activități pentru favorizarea antreprenoriatului în rândul tinerilor sunt:

- promovarea antreprenoriatului prin difuzarea publicității sociale cu privire la imaginea pozitivă a antreprenorului, informarea cu privire la programele și proiectele desfășurate, trainingurilor, concursurilor de planuri de afaceri;

- organizarea unui club de afaceri bazat pe universități cu sprijinul statului și al mediului de afaceri. În vederea desfășurării activității de instruire în afaceri și consultanței cu privire la elaborarea planurilor de afaceri este recomandabil să se implice antreprenori activi;
- implicarea în masă a tinerilor în cluburile de afaceri studențești și selecția celor talentați, nu numai pe baza participării la concursuri de afaceri, dar și prin evaluarea toleranței la stres, asumării de riscuri, lucrul în echipă și alte caracteristici comportamentale și psihologice;
- mărirea numărului de programe de sprijin pentru câștigătorii concursurilor și olimpiadelor;
- reducerea barierelor administrative, simplificarea procedurilor de deschidere a unei afaceri de către tineri;
- dezvoltarea unor facilități de credit accesibile pentru IMM-urile create de tineri, inclusiv rate reduse ale dobânzii la împrumuturi, sisteme de garantare, condiții de împrumut confortabile;
- chiria spațiilor cu condiții privilegiate etc. [14].

Analizând diverse abordări și contribuții în vederea promovării competenței antreprenoriale, prezentăm mai jos modalitățile relevante pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial a tinerilor:

- Elaborarea Planului de acțiune „Antreprenoriat 2020” și Comunicarea „Regândirea educației”, prin care Comisia Europeană subliniază nevoia de integrare a învățării în spirit antreprenorial în toate sectoarele educației, inclusiv în învățarea informală.
- Trasarea finalităților generale ale educației antreprenoriale, regăsite în documentele curriculare europene și naționale: Cadrul european de competențe în domeniul spiritului antreprenorial (EntreComp, 2006), Strategia națională de dezvoltare „Moldova 2020-2030”, Codul educației al Republicii Moldova, Legea cu privire la întreprinderile mici și mijlocii, Curriculum național. Învățământ primar (2018), Educație economică și antreprenorială, Curriculum pentru învățământul profesional tehnic secundar ”Bazele antreprenoriatului”, ș.a.
- Organizarea diferitor formări pentru cadrele didactice, în vederea consolidării educației antreprenoriale în școli, instituții de învățământ profesionale și universități.
- Desfășurarea Concursului Național ”Cel mai bun plan de afaceri” (Centrul pentru Educație Antreprenorială și Asistență în Afaceri).
- Implicarea tinerilor în activități formale, non-formale, informale de tip

experiențial, bazate pe situații-problemă, exerciții aplicative ce solicită gândirea critică, creativitatea, abilitățile de comunicare, de negociere, diminuare a riscurilor, ș.a.

- Lansarea Programelor de susținere a IMM (PARE 1+1; Programul COS-ME 2014 – 2020; Programul guvernamental “Femei în Afaceri”, ș.a.)

Potrivit studiului privind politicile de promovare a educației antreprenoriale, prezentăm mai jos specificul acestora pentru fiecare nivel de învățământ, după cum urmează [6, p. 144]:

- **Învățământul general.** Planul-cadru pentru **învățământul primar, gimnazial și liceal**, anual include noua Arie curriculară *Consiliere și dezvoltare personală*: disciplina obligatorie Dezvoltare personală, pentru clasele V-XII, unitatea de conținut Proiectarea carierei profesionale și dezvoltarea spiritului antreprenorial pentru clasele V-XII. Planul-cadru de învățământ oferă fiecărui elev posibilitatea de a opta pentru discipline opționale. În lista disciplinelor opționale recomandate pentru clasele I-XII, în Aria curriculară Educație socioumanistică, este inclusă disciplina Educație economică și antreprenorială. În lista disciplinelor opționale recomandate pentru clasele V-IX, în Aria curriculară Educație socioumanistică se regăsește și Educația socială și financiară.

Unul din domeniile prioritare ale disciplinelor opționale menționate este **Antreprenoriatul, creativitatea și inovația** cu componentele:



Figura 3. Componentele disciplinei opționale „Antreprenoriatul, creativitatea și inovația”

- **Asociația Junior Achievement (JA) în Republica Moldova.**

Aceasta este una non profit, este activă în peste 115 de țări din lume. Asociația a promovat de-a lungul anilor în Republica Moldova o serie de programe educaționale în domeniul economic, antreprenorial, financiar și profesional în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării. Pe parcursul activității, asociația JA, începând cu anul 1995, a contribuit la formarea antreprenorială în învățământul general, la care au participat peste 300 000 elevi și circa 3000 profesori. În fiecare an în colaborare cu Ministerul Educației și Cercetării, programele JA Moldova sunt oferite în 250 instituții de învățământ din țară, unde circa 20 000 elevi din clasele I-XII beneficiază atât de activitățile didactice în clasă, cât și de diverse activități extracurriculare, cum ar fi olimpiade la economie, târguri școlare, tabere de vară, etc.

- **Învățământul profesional tehnic.** La această treaptă de învățământ a fost introdusă disciplina obligatorie Bazele Antreprenoriatului (BA):

- a) în instituțiile de învățământ profesional tehnic secundar (120 de ore (96 de ore teorie/practică și 24 de ore consultații);

- b) în instituțiile de învățământ profesional tehnic postsecundar – 90 ore.

Pentru a susține procesul de formare a competențelor antreprenoriale la dispoziția instituțiilor de învățământ profesional tehnic, Ministerul Educației și Cercetării a aprobat curriculumul ”Bazele antreprenoriatului”, precum și materiale de suport : Educație antreprenorială (sugestii pentru cadrele didactice în implementarea curriculumului BA”); Suportul de curs (caiet de sarcini pentru elevi la BA”); ghidul ”Dezvoltarea competențelor antreprenoriale și a spiritului de inițiativă în învățământul profesional tehnic” etc. Un rol aparte îl are și formarea formatorilor pentru care se oferă ghidul ”Activități de antreprenoriat în instituțiile de învățământ profesional tehnic. Ghid pentru formatori” (<https://ceda.md/materiale-didactice-meceta/>).

- **Învățământul superior.** Planul-cadru de învățământ și curricula universtară. Arhitectura curricula universitară este stabilită prin Planul-cadru pentru studii superioare de licență, ciclul I, și recomandări-cadru pentru elaborarea planurilor de învățământ pentru ciclul II, studii superioare de masterat, aprobate de către Minister. Planurile de învățământ pentru ambele cicluri sunt perfecționate continuu și aprobate /coordonate de către Minister. În contextul autonomiei curriculare și în conformitate cu documentele menționate, Ministerul Educației și Cercetării a recomandat instituțiilor de învățământ superior elaborarea și implementarea unui curs de formare în domeniul antreprenoriatului. Actualmente, cursul respectiv ca

unitate distinctivă sau ca parte componentă a unui modul, este prezent cu statut obligatoriu în curricula pentru specialitățile din domeniul Științe ale educației, iar pentru alte specialități, cu statut de opțiuni, în cadrul Componentei socio-umanistice, în total în 12 universități.

- **Orientarea profesională.** În vederea orientării corecte și strategice în domeniul alegerii profesiei, cât și a consilierii studenților vizavi de situația și cerințele pieței muncii din Republica Moldova, au fost create și funcționează Centre de orientare profesională /Incubatoare de afaceri în cadrul Universității de Stat din Moldova, Universității Tehnice a Moldovei, Academiei de Studii Economice din Moldova, în total 7 centre. Se preconizează deschiderea unor astfel de centre de consiliere profesională în cadrul tuturor instituțiilor de învățământ superior cu funcții de stabilire /dezvoltare a relațiilor cu agenții economici, potențiali angajatori, plasare în câmpul muncii a absolvenților și monitorizare a promovării în carieră a tinerilor specialiști.

- **Activități extracurriculare.** Un model de succes de promovare și implementare a educației antreprenoriale sunt anumite concursuri. Spre exemplu:

- 1) **Concursul inter-universitar al planurilor de afaceri.** Concursul inter-universitar al planurilor de afaceri, organizat în cadrul proiectului ReSTART, a permis studenților masteranzi să-și demonstreze abilitățile antreprenoriale și spiritul de inițiativă. Evenimentul a fost găzduit de către Universitatea Agrară de Stat din Republica Moldova. La competiție au participat 15 echipe din cinci universități din Republica Moldova: Academia de Studii Economice din Moldova, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Agrară de Stat din Moldova, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, planurile de afaceri elaborate de masteranzi fiind jurizate de profesori din universitățile partenere din România, Bulgaria, Slovacia.

- 2) **Concursul studentesc „Azi student – mâine antreprenor”** La ediția din 2019 s-au înscris 16 echipe studențești, din patru universități: Academia de Studii Economice din Moldova, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul și Universitatea de Stat din Comrat. Evenimentul a avut drept scop dezvoltarea abilităților antreprenoriale, capacității de a lucra în echipă și a creativității. Concursul a avut la bază conceptul mini-jocului antreprenorial „Întreprinzătorul de fier”.



- **Proiectele TEMPUS.** Impactul proiectelor TEMPUS este unul foarte important pentru învățământul superior din Republica Moldova. Astfel, în cadrul proiectului TEMPUS – Dezvoltarea parteneriatului cu Întreprinderile din R. Moldova, susținut de Uniunea Europeană, la Universitatea Tehnică a Moldovei, a fost creat Centrul de Asistență Antreprenorială și Management în anul 2011. Misiunea Centrului este formarea competențelor de organizare și gestionare a afacerii proprii la specialiștii cu studii superioare tehnice. În cadrul proiectului menționat a fost elaborată și implementată disciplina ”Antreprenoriat – inițierea afacerii”, inclusiv curricula și manualul ”Antreprenoriat. Inițierea afacerii”.

- **Tinerii.** Educația antreprenorială îi ajută pe tineri să-și dezvolte capacitatea de inserție profesională și să dea dovadă de un spirit de inițiativă mai accentuat în activitatea lor. În acest sens, merită a fi menționată contribuția diverselor proiecte la promovarea educației antreprenoriale. Începând cu anul 2009, organizația CEDA susține tinerii de 18 -35 de ani în cadrul proiectului MEEETA. În cadrul programului, a fost oferită tinerilor posibilitatea de a se instrui în domeniul antreprenoriatului și angajării în câmpul muncii. În acest proces a fost important nu doar instruirea tinerilor, dar și susținerea acestora de a face primul pas în afaceri. Acest proiect a fost susținut de Fundația Servicii de Dezvoltare din Liechtenstein (LED), care a pus la dispoziția tinerilor și un program de granturi.

Susținerea cu un grant nu presupunea transferul de bani către beneficiari, ci procurarea unor utilaje și echipamente necesare pentru lansarea unei afaceri. Astfel, datorită proiectului de granturi peste 500 de tineri au rămas acasă și își dezvoltă în continuare afacerile proprii.

Un exemplu reușit de mobilizare a resurselor financiare și umane în direcția dezvoltării antreprenoriatului în rândul tinerilor a fost lansarea Programului național de abilitare economică a tinerilor (PNAET) în anul 2008.

Lansarea Programului național de abilitare economică a tinerilor a vizat crearea a cca. 1000 afaceri inițiate de tinerii cu vârsta între 18 - 30 ani din zonele rurale ale țării prin acordarea împrumuturilor de 300 mii lei, pe o perioadă de până la 5 ani și granturi de 40 la sută din valoarea investițiilor

De asemenea, Ministerul Educației și Cercetării oferă suport pentru realizarea proiectelor care au avut ca scop stimularea inițiativelor și dezvoltarea abilităților antreprenoriale în rândul tinerilor, precum și facilitarea

angajării lor în câmpul muncii [6, p. 147]. Spre exemplu, prin intermediul Programului de Granturi 2020 au fost susținute financiar următoarele proiecte:

- „Promovarea activităților economico-antreprenoriale în rândul tinerilor” în parteneriat cu AO Junior Achievement Moldova. Proiectul a avut ca beneficiari unici direcți 6000 de tineri.
- „Creșterea competențelor personale a tinerilor pentru o carieră de succes” în parteneriat cu Asociația Națională a Tinerilor Manageri. Proiectul a avut ca beneficiari unici direcți 381 de tineri.
- „GirlsGoIT 2020” în parteneriat cu Asociația pentru Dezvoltarea Tehnologiilor Informaționale EDUCAT. Proiectul a avut scopul de a oferi femeilor cu vârsta cuprinsă între 14 și 20 ani, oportunități de angajare mai bune în sectorul STEM prin oportunități de educație accesibile la nivel local și național. Beneficiari unici direcți au fost 65 de tinere.
- „Entrepreneurship Tool Hub” în parteneriat cu AO Generația Tinerilor. Proiectul a avut ca scop promovarea educației și culturii antreprenoriale prin organizarea unui Hackathon Internațional în cadrul căruia a fost setat drept rezultat dezvoltarea a 10 aplicații IT/mobile în domeniul instruirii antreprenoriale și diseminarea acestora la nivel local. Beneficiari unici direcți au fost 166 tineri.
- „Viitorul Moldovei sună digital” în parteneriat cu AO IT Consulting. Proiectul a avut drept scop instruirea tinerilor și dezvoltarea capacităților acestora în domeniul digital și anume: Web Development, Social Media Management, Design Digital. Beneficiari unici direcți au fost 770 de tineri.

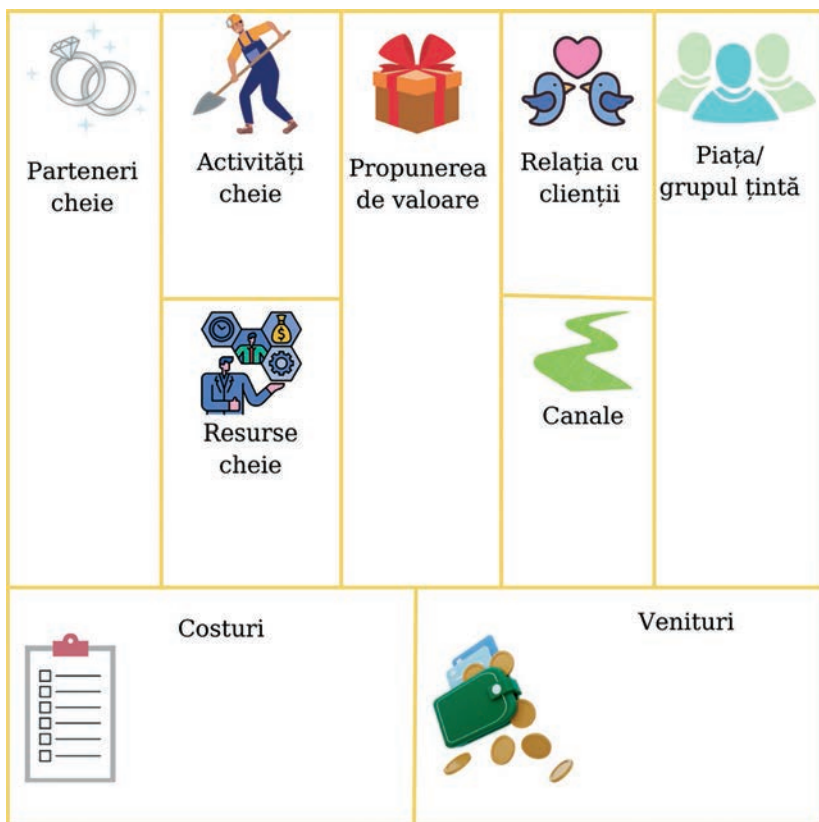
Actualmente, în situația pandemică, Covid-19, atât antreprenorii cât și intraprenorii au avut posibilitatea de a transforma dificultățile și starea de criză într-un prilej favorabil activității de fabricație a produselor sau prețarea a serviciilor, pentru facilitarea integrării sociale (vezi Tabelul 2.).

**Tabelul 2. Exemple de bune practici, în contextul pandemiei**

<b>Manifestarea spiritului antreprenorial</b>	<b>Manifestarea spiritului intreprenorial</b>
Orientarea spre comerțul on-line.	Organizarea și desfășurarea webinarilor, ședințelor, lecțiilor, în regim on-line.
Asigurarea serviciului de livrare la domiciliu.	Adaptarea spectrului metodologic a cadrelor didactice în regim on-line, prin explorarea instrumentelor digitale, autoinstruire, schimb de experiență.
Reorientarea activității antreprenoriale (renunțarea la articolele vestimentare, reorientarea spre confecționarea măștilor de protecție).	Manifestarea deschiderii și inițiativelor din partea cadrelor didactice în vederea instruirii altor cadre didactice.

În procesul educațional, cadrele didactice pot utiliza diferite instrumente care și mai mult să stimuleze dezvoltarea gândirii critice, creative, spiritului de inițiativă, a viziunii strategice, de ansamblu. Printre aceste instrumente se regăsesc: Modelul de afaceri Canvas, investigația apreciativă, gândirea de desing, învățarea prin serviciu, organizarea interacțiunii cu lumea exterioară, ș.a.

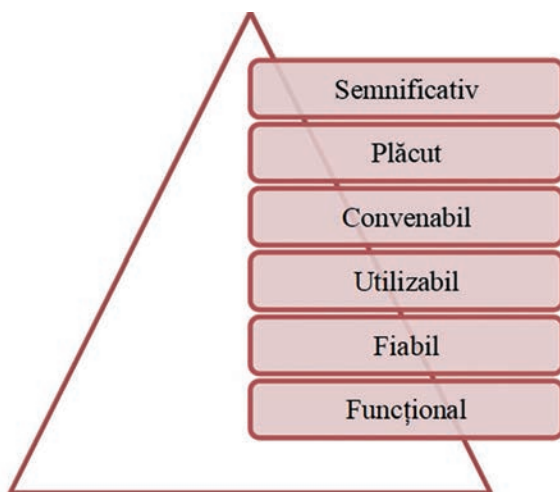
**Modelul de afaceri Canvas** este reprezentat de 9 elemente-blocuri, este o diagramă cu elemente care descriu propunerea de valoare a firmei sau a produsului/serviciului, infrastructura, clienții, finanțarea și care ajută întreprinzătorii în stabilirea activităților și ilustrarea eventualelor riscuri (vezi Figura 4.). Acesta e deosebit de util la schițarea și discutarea ideilor în grup de către elevi, permițând analiza atât a unei idei de afaceri, cât și oricare idee din alt domeniu.



**Figura 4. Modelul de afaceri Canvas**

Fiecare element poate fi descris ușor prin răspunsul la următoarele întrebări (în practică răspunsurile ajută la conturarea modelului de afacere pentru o firmă existentă sau pe care dorim s-o înființăm):

- Cine sunt clienții (Cum sunt ei integrați în modelul de afaceri? Cât de costisitori sunt? Ce activitate faceți pentru clienți? Ce nevoie le satisfaceți? Care este piața? (de masă, de nișă, segmentară, diversificată)
- Ce propunere de valoare oferim (Ce valoare putem livra pentru client? Pe care dintre problemele clienților le putem rezolva? Ce pachete de produse și servicii oferim fiecărui segment de clienți? Ce nevoi ale clienților le satisfacem? (vezi Figura 5.))



**Figura 5. Experiența de utilizare în ierarhia nevoilor**

- Care sunt canalele noastre de distribuție (Prin ce canale vor segmentele noastre de clienți să fie abordate? Cum ajungem acum la ei? Cum îi integrează canalele noastre?)
- Care sunt resursele noastre cheie (Care sunt resursele noastre cheie pentru a sprijini activitățile noastre? Sunt ușor de copiat?)
- Ce costuri avem (Care sunt costurile cele mai importante și inerente modelului nostru de afaceri? Care resursă cheie este cea mai scumpă? Care activități cheie sunt cele mai scumpe?)
- Care sunt veniturile noastre (Pentru ce valoare propusă sunt clienții noștri dispuși să plătească? Pentru ce plătesc în prezent? Cum plătesc ei în prezent? Modul în care ar prefera să plătească?) [3, p. 16-17].

**Investigația apreciativă** este un cadru teoretic care își are originile în domeniul comportamentului organizațional. A fost identificat ca fiind util în domeniul educației antreprenoriale datorită accentul său pe oportunități mai degrabă decât pe probleme. Așa cum antreprenoriatul a fost definit ca intersecția dintre indivizi și oportunități, investigația apreciativă este un instrument teoretic, cadru implicit ancorat în antreprenoriat. A fost descrisă ca o metodă potrivită pentru generarea de noi idei care declanșează acțiuni și „o lentilă nouă pentru a vedea problemele vechi”, și poate duce la întrebări precum: „Ce metode au avut succes înainte?”, „Ce putem învăța

din ceea ce funcționează bine?”, „Cum putem obține mai mult din ceea ce este bun în viitor?” și „Ce trebuie să facem pentru a ne realiza visele?”. O contribuție unică a acestei teorii este capacitatea sa puternică de a perpetua inspirație, bucurie și motivație în echipele care lucrează cu un proces de creare a valorii, care necesită adesea să facă față schimbării. Energia pozitivă și motivația sunt cheie în procesele de schimbare, deoarece rezistența oamenilor la schimbare este bine documentată. O astfel de sursă de motivație este importantă în educație, deoarece învățarea și motivația sunt strâns legate.

**Învățarea prin serviciu** a fost definită ca „o experiență educațională organizată unde se întâlnesc nevoile comunității și cu îndeplinirea obiectivelor de învățare”, adică instruirea din sala de clasă se integrează cu serviciul comunitar, cum ar fi curățarea parcurilor, vizitarea persoanelor în vârstă și furnizarea de hrană pentru persoanele aflate în nevoie. A fost descrisă ca o abordare undeva între stagii, practică și voluntariat. Această abordare a fost aplicată în multe discipline, cum ar fi nursing, alfabetizare, informatică, inginerie, formarea profesorilor și afaceri. Împărtășește rădăcini teoretice cu educația antreprenorială în sensul că ambele abordări s-au declarat că se ramifică din educație și filosofia lui John Dewey. O provocare comună pentru profesorii în învățarea prin serviciu este cum să creeze o activitate care să corespundă cu adevărat nevoilor comunității cu învățarea și nevoile elevului.

**Gândirea de design.** Designul a fost definit în multe feluri. Designul ar putea însemna crearea de artefacte, activitate de rezolvare a problemelor, ar putea însemna un mod de a raționa, de a reflecta și de a crea sens. În scopul dezvoltării unui curriculum despre antreprenariat, specialiștii în domeniu au definit designul ca „un proces de acțiuni și decizii menite să producă produse, servicii, medii și sisteme care abordează o problemă și îmbunătățesc viața oamenilor”, adică o abordare inerentă bazată pe acțiune a creării de valoare. Brown (2008) prezintă gândirea de design ca un proces iterativ în trei etape bazate pe echipă:

1) a fi inspirat de lume prin observarea ei îndeaproape căutând probleme și oportunități,

2) brainstorming în jurul unor idei plauzibile pentru concepte care pot ajuta oamenii și

3) testarea acestor idei pe utilizatori prin prototipuri.

Gândirea de design se concentrează pe a căutare creativă a ceea ce ar putea fi, în loc să fie limitată de ceea ce este și ceea ce „ar trebui” să fie. Pentru profesori, gândirea de design reprezintă încă un instrument ce ar crea un context educațional oportun pentru sprijinirea învățării și creativității elevilor. Elevii își pot pune întrebări precum „Cum putem observa oamenii în mediul lor autentic și reflecta asupra nevoilor lor?” și „Cum putem rezolva problemele lor diferit de oricine altcineva?”.

**Organizarea interacțiunii cu lumea exterioară.** Interacțiunea cu lumea exterioară este un aspect cheie al educației antreprenoriale. Cele mai dezvoltate sisteme pentru facilitarea interacțiunii instituțiilor de învățământ cu lumea exterioară pot fi găsite la nivel universitar. Într-un șir de cercetări se subliniază modul în care are loc colaborarea sporită între universități, entitățile guvernamentale și industrie. Acest lucru ar trebui să conducă la creștere economică, ceea ce se numește „a treia misiune” a universităților și este adesea organizată prin „transfer de tehnologie”. Rezultatele comune ale „transferului de tehnologie” sunt acordurile de licență și redevențe pentru proprietate intelectuală bazată pe cercetare, transfer informal de know-how și dezvoltare de produse prin colaborare [11, p. 31-34].

Educația antreprenorială are un caracter aplicativ, iar activitatea de predare-învățare se cere a fi centrată pe elev și cât mai apropiată de realitatea economică imediată. O metodă în acest sens și care se poate aplica la ore ar fi dezbateră, iar ea s-ar putea realiza cu participarea unor invitați care să le vorbească elevilor pe anumite teme, după care să răspundă întrebărilor adresate de ei. Astfel:

- un întreprinzător din comunitatea locală le-ar putea vorbi elevilor despre specificul afacerii sale, despre felul în care a depășit dificultățile și despre trăsăturile de personalitate care l-au ajutat în derularea și dezvoltarea afacerii (în prealabil, la lecțiile de dirigenție, profesorul-diriginte să le fi vorbit elevilor despre abilități și aptitudini care reprezintă talentele proprii);
- ar putea fi invitat în clasă un reprezentant al unei firme de consultanță în domeniul afacerilor, care să le prezinte elevilor structura unui plan de afaceri, a unui proiect de finanțare, a unui contract de muncă etc.;
- un reprezentant al unei societăți de asigurări le-ar putea vorbi elevilor despre modalitățile concrete de transferare a riscurilor;

- prezența în clasă a unui jurist ar putea ușura cunoașterea de către elevi a implicațiilor legislative ale demarării, derulării și încheierii unei afaceri, inclusiv ale falimentului acesteia;
- ar mai putea fi invitați în clasă reprezentanți ai unor instituții precum: Agenția Națională de Ocupare a Forței de Muncă, aceasta pu-tându-le vorbi elevilor despre activitatea pe care o desfășoară și despre felul în care îi pot ele sprijini pe întreprinzători [4, p. 5-6].

În concluzie, considerăm important să menționăm că există o serie de factori de influență care contribuie la dezvoltarea competențelor antreprenoriale la tineri, precum: instituțiile de învățământ, grupul social, mass-media, ș.a. La baza acestei influențe e poziționată interacțiune profesor-elev și indiferent dacă un tânăr tinde să devină intraprenor sau antreprenor sau să preia o altă ipostază, acesta are nevoie să-și dezvolte spiritul antreprenorial pentru a reuși să facă față provocărilor cotidiene, să se adapteze la amalgamul de schimbări socio-economice, să manifeste flexibilitate și deschidere în vederea alinierii la cerințele sociale actuale.

Pentru stimularea abilităților și priceperilor menționate mai sus, propunem cadrelor didactice următoarele recomandări în vederea creșterii calității procesului educațional și impactului acestuia:

- Analiza activităților în mod constant și adaptarea acestora în funcție de rezultatele dorite în domeniul învățării și de nevoile individuale ale tinerilor.
- Utilizarea modalităților de predare-învățare-evaluare axate pe învățarea prin experiențe practice și activități specifice proiectelor.
- Încurajarea tinerilor să cerceteze și să identifice rațional riscurile, dificultățile, dar și soluțiile potrivite contextului.
- Asigurarea unui mediu școlar care să încurajeze creativitatea și asumarea riscurilor, în care greșelile să fie considerate o ocazie de a învăța.
- Manifestarea deschiderii și flexibilității în beneficierea oportunităților de a învăța continuu și a îmbogăți spectrul metodologic utilizat.
- Alternarea instrumentelor educaționale în vederea îmbogățirii experienței de învățare a elevului, raportării la variatele stiluri de învățare și tipuri de inteligență.



## Referințe bibliografice:

1. Baxan I. Formarea competențelor antreprenoriale din perspectiva asigurării calității educației. În: Revista Studia Universitatis, USM, 2009, nr.5 (25), p.114-118
2. Branașco N., Filip N., Particularitățile capitalului uman în economia cunoașterii. In: Inovația: factor al dezvoltării social-economice: materialele conf. științ.-pract. naț. Universitatea de Stat „B. P. Hașdeu” din Cahul, 2018, pp. 21-25. ISBN 978- 9975-88-056-5
3. Bucur V., Năstase A., Antreprenoriatul prin firma de exercițiu – premisă a formării elevilor pentru piața muncii, CZU:37.015:33
4. Mihaescu M. Manual de educație antreprenorială. Pitești: Colegiul Național „Alexandru Odobescu”, 2014
5. Soare E. Educația antreprenorială. Ultima provocare a școlii. Pitești: V. & I. Integral, 2008
6. Velișco N. Politici de promovare a educației antreprenoriale - contribuție esențială la dezvoltarea economică a țării. În: International Conference on Theoretical and Applied economic Practices „Economic growth in conditions of globalization”, Volume I, p. 142-148
7. European Commission. Green Paper Entrepreneurship in EuropeCOM (2003) 27. Brussels, 2003
8. European Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socioeconomic outcomes COM, Brussels, 2012
9. European Commission. Entrepreneurship 2020 Action Plan COM (2012) 795 Final. Brussels, 2013
10. European Parliament and the Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L394/310, 2006
11. Lackkeus M., Entrepreneurship in Education, Chakmers School of Entrepreneurship, 2015, p. 31-34, disponibil pe: [https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP\\_Entrepreneurship-in-Education.pdf](https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf)
12. Linan F. Perspectives on Entrepreneurial Education: a US-Europe Comparison, Universidad Antonio de Nebrija, 2005, ISBN 84-88957-48-3
13. The European Entrepreneurship Competence Framework (EntreComp), disponibil pe: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1317&langId=en>
14. Руденко Л. Формирование системы поддержки развития малого молодежного предпринимательства. В: Экономика: проблемы, решения и перспективы. Вестник университета. 2019, № 3, сс. 107-113. SSN 2686-8415

## Capitolul II. CONSOLIDAREA SISTEMULUI NAȚIONAL DE SECURITATE

### SECURITATEA UMANĂ ȘI CONSOLIDAREA SISTEMULUI NAȚIONAL DE SECURITATE

SERGHEI SPRINCEAN<sup>21</sup>

**Rezumat:** *Noțiunea de securitate a fost reevaluată, la sfârșitul Războiului Rece, în contextul noilor realități, așa încât importanța securității statului s-a diminuat, fiind înlocuită de noi riscuri, pericole și amenințări de natură politică, economică, socială, ecologică etc. În consecință, s-a generat o creștere a importanței dimensiunii non-militare a securității. Securitatea umană, ca o nouă concepție constructivistă în studiile de securitate, a determinat apariția unor noi perspective asupra securității ca fenomen social global. Optimizarea managementului sectorului securității umane are ca scop consolidarea bunăstării sociale prin ridicarea nivelului de asigurare a securității persoanei și a comunităților umane, axate pe respectarea și promovarea intereselor și nevoilor individului uman, iar interesele de securitate ale statului devenind subsidiare, derivate, dar și inferioare ca prioritate față de securitatea cetățeanului, dar cu un mai mare grad de realizare decât în trecut. Securitatea umană presupune asigurarea protecției persoanelor luate individual, dar și ca un tot social. Acest lucru este posibil prin asigurarea condițiilor de viață și de trai, a necesităților fundamentale ale persoanei umane. Astfel, securitatea individuală se bazează pe repere cu caracter strategic dintre care se evidențiază scopul de a educa, de a forma și dezvolta calitățile și virtuțile fundamentale ale persoanei, pentru a o pregăti să facă față riscurilor și amenințărilor securitare. Securitatea persoanei, a individului uman a fost concepută ca element primordial al construcției securitare, inclusiv al sistemului de asigurare a securității naționale.*

---

<sup>21</sup> **Serghei SPRINCEAN**, doctor habilitat, conferențiar universitar, Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, [sprinceans@yahoo.com](mailto:sprinceans@yahoo.com)

**Cuvinte cheie:** securitate umană, siguranța persoanei, bunăstare socială, dimensiuni nonmilitare ale securității, riscuri de securitate, valori

## **HUMAN SECURITY AND THE CONSOLIDATION OF THE NATIONAL SECURITY SYSTEM**

**Abstract:** *The notion of security was reevaluated, at the end of the Cold War, in the context of new realities, so that the importance of state security diminished, being replaced by new risks, dangers and threats of a political, economic, social, ecological, etc. nature. Consequently, there has been an increase in the importance of the non-military dimension of security. Human security, as a new constructivist conception in security studies, has determined the emergence of new perspectives on security as a global social phenomenon. Optimizing the management of the human security sector aims to strengthen social well-being by raising the level of ensuring the security of the person and human communities, focused on respecting and promoting the interests and needs of the human individual, and the security interests of the state becoming subsidiary, derivative, but also inferior as priority over the security of the citizen, but with a greater degree of achievement than in the past. Human security involves ensuring the protection of individuals taken individually, but also as a social whole. This is possible by ensuring the conditions of life and living, of the fundamental needs of the human person. Thus, individual security is based on milestones of a strategic nature, among which the purpose of educating, forming and developing the fundamental qualities and virtues of the person is highlighted, in order to prepare them to face security risks and threats. The security of the person, of the human individual, was conceived as a primary element of the security construction, including the national security assurance system.*

**Keywords:** human security, person's safety, social well-being, non-military dimensions of security, security risks, values

### **Introducere**

Preocuparea pentru binele persoanei, libertățile sale, pentru securitatea și siguranța sa, dar și pentru respectul pentru ființa umană, în cel mai general sens, au constituit subiecte fundamentale încă din antichitate, pentru

gânditorii din Grecia Antică, întâi de toate pentru Socrate, Platon și Aristotel, care au pus bazele sistemului democratic de luare a deciziilor, bazat pe respectul votului liber al majorității cetățenilor [1, p. 79]. Acești importanți filosofi ai antichității au fundamentat principiile de funcționare a societății, făcând referință și la necesitatea respectării drepturilor omului, a proprietății private și libertății de exprimare [2, p. 28].

Cu toate că problematica bunăstării civilizației umane în condiții de siguranță și respectare a drepturilor și libertăților persoanei se remarcă a fi o preocupare mai veche în istoria gândirii umane, paradigma securității umane a reușit să aducă un suflu nou în studiile de securitate abia în ultimele 2-3 decenii, transformând și înlocuind concepția dominantă, de sorginte realistă, a securității statului într-o lume haotică, unde numai forța militară poate asigura o protecție adevărată [3, p. 39].

Dar, încă în perioada antică se pun bazele preocupării omului pentru siguranța sa individuală bazată pe reiterarea drepturilor persoanei. Codul lui Hammurabi (aprox. anul 1760 î.e.n.), spre exemplu, se referea la faptul că oamenii nu pot fi privați de proprietăți, nu pot fi torturați sau înrobiți fără de a fi judecați în conformitate cu normele timpului. Cu toate că modelul democrației directe grecești antice diminua importanța participării politice, în majoritatea cazurilor, a sclavilor și femeilor, precum și cetățenilor fără de avere sau a celor suferinzi. Majoritatea filosofilor clasici ai Greciei Antice promovau dezideratul binelui comun, înțelegând ființa umană în genere, cetățeanul în mod particular, ca fiind o ființă eminentemente socială, una elevată și educată, cu veleități morale și intelectuale deosebite, în contextul mediului istoric de atunci.

Originea etimologică a noțiunii de securitate are rădăcini adânci în cultura și civilizația Imperiului Roman. La originea sa au stat asemenea termeni latini ca „securitatis” și „securitas”. Pe o monedă din timpul domniei împăratului Hostilian (Gaius Valens Hostilianus Messius Quintus care a domnit în 251 d.Hr.), era reprezentată zeița Securitas care asigura protecția și bunăstarea Imperiului Roman și avea semnificația „eliberării de amenințare”, potrivit cercetătoarei F. Funieru în lucrarea intitulată „Societate și securitate” [4, p. 171]. Mai târziu, în perioada modernă, sensul noțiunii de securitate devine legat organic de concepția rațiunii de stat, care are ca scop asigurarea funcționării și integrității statului. În acest sens, conceptul de securitate a fost întotdeauna perceput într-un context comunitar, iar securitatea națională a devenit o frază consacrată în studiile de pace și

război. Acest lucru a fost analizat de P. Hartland-Thunberg în studiul său „National economic security: interdependence and vulnerability”, publicat în 1982. Autorul consideră că securitatea reprezintă capacitatea unei națiuni de a-și promova cu succes interesele naționale [5, p. 48].

Noțiunea de securitate, pe parcursul evoluției istoriei și a conștiinței sociale, a fost întotdeauna un subiect controversat și larg dezbătut, atât în cercurile de specialiști, cât și de către publicul preocupat de satisfacerea efectivă a celor mai fundamentale nevoi ale societății și ale persoanei umane, cum ar fi nevoia de securitate și adăpost. Potrivit ilustrului cercetător A. Maslow, interesul omului pentru securitatea și siguranța personală, de la începutul formării individului uman ca entitate socială, a fost o preocupare esențială în structura piramidei nevoilor, o teorie expusă pentru prima dată în 1943 în lucrarea sa „A Theory of Human Motivation” [6, p. 373]. Această concepție, aparținând lui A. Maslow, reprezintă una dintre primele încercări de a aborda problema securității dintr-o perspectivă comportamental-psihologică, accentuând nevoile individului uman în contextul abordării personale a noțiunii de securitate, care este eminentă o categorie social-istorică din punctul de vedere al genezei sale, ținând cont de toată evoluția istorică a umanității.

Conceptualizarea noțiunii de securitate în cadrul cercetării științifice contemporane a fost realizată din multiple perspective, aparținând unor școli și direcții bine cristalizate și bine argumentate în ultimele două secole [7, p. 129]. Școala tradițional-realistă, școala liberal-idealistică, comportamentală, constructivistă și altele, au determinat evoluția conceptului de securitate ca o caracteristică a puterii instituțiilor de stat în raport cu alte entități pe arena internațională (în sens tradiționalist), sau ca stare sinergetică specifică a tuturor tipurilor de sisteme: tehnice, sociale și biologice (în sens post-neclasic) [8, p. 24]. La fel, securitatea capătă semnificația de echilibru sistemic, armonizare a relațiilor sociale și prosperitate a societății, reflectate în special la nivel individual, cel al personalității umane sau ca măsură a lucrurilor și element de referință pentru toate tipurile de subsisteme sociale.

Cu toate acestea, studiile de securitate au o istorie și o evoluție mai puțin extinsă în comparație cu sistemul științelor sociale și majoritatea teoriilor sociopolitice, desemnând o zonă relativ complexă cu multiple aspecte interdisciplinare care au ca obiect de cercetare, în majoritatea cazurilor, problema asigurării securității ce vizează, în mod direct, aspectele subiective și obiective ale anticipării pericolelor și estimării riscurilor, precum și

de manifestare a vulnerabilităților și consecințelor slăbiciunii sistemelor socio-politice. Perspectiva dublă, subiectiv-obiectivă, a conștientizării problemelor de securitate, a fost studiată printre primii de A. Wolfers, un teoretician important al fenomenului securității care, în lucrarea sa publicată în 1962 - „Discord and collaboration: Essays on international politics”, a menționat ideea că securitatea, alături de bunăstare, este o valoare și un mod în care o națiune poate obține o poziție superioară față de alte națiuni. Dar, spre deosebire de bunăstare, care se referă mai mult la aspecte materiale și care implică capacitatea de a controla întregul spectru al acțiunilor altora, „securitatea în sens obiectiv denotă absența amenințărilor la adresa valorilor dobândite, iar în sens subiectiv - absența fricii că aceste valori ar putea fi atacate” [9, p. 150].

Conform dicționarelor, cuvântul securitate înseamnă „a fi ferit de orice pericol; un sentiment de încredere și siguranță pe care îl conferă absența oricărui pericol; protecție, apărare etc.”. Aceste sensuri ale termenului „securitate” denotă încă o dată dublul aspect (subiectiv-obiectiv) al cuvântului în cauză. Acest aspect bidirecțional se pliază în mod firesc asupra concepției constructiviste, lansată la sfârșitul secolului XX, întrucât securitatea nu mai poate fi percepută în continuare exclusiv în contextul intereselor naționale ale statului, ci trebuie extinsă asupra individului uman. În acest context, B. Buzan, fondatorul Școlii de la Copenhaga, în 1993, în lucrarea sa „People, States, and Fear: An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era”, constată neajunsurile concepției realiste și liberale asupra securității, precum și ambiguitatea acestui termen, considerând că percepția securității, ca produs al puterii în sens tradițional, sau ca o consecință a păcii în sens idealist, nu contribuie la o explicație completă a noțiunii [10, p. 82]. Ilustrul cercetător susține că, în sensul tradițional, securitatea este un concept ideologizat, politizat, limitat, deoarece, dacă este doar o consecință a puterii militare, nu are mijloace de a identifica noi amenințări, fiind subordonată specificului studiilor strategice și devenind dependentă de evoluția tehnologiei. În viziunea lui B. Buzan, conceptul de securitate devine unul subiectiv, transpus social, dar construit pe percepția datelor și faptelor obiective.

### **Securitatea umană: premise și repere istorice**

Data fiind amplificarea crizei globale și amenințarea ei la adresa existenței omului pe Terra, soluționarea problemei supraviețuirii omenirii în

condiții decente, asigurând toate premisele necesare pentru un nivel înalt de viață al fiecărui individ, dar și al umanității în ansamblu, în perioadele ulterioare de după depășirea crizelor ce amenință civilizația contemporană, depinde în mare măsură de găsirea unei formule funcționale pentru stabilirea unui control social eficient, inclusiv prin diverse surse mass-media, asupra procesului de dirijare socială, mai ales în cazul procesului managerial folosind tehnologii biologice și informaționale avansate, la care marea majoritate a populației nu are acces, spre a asigura o dezvoltare durabilă a întregii civilizații umane în condiții de echitate. Astfel, se poate remarca un șir de mecanisme ce se impun a fi puse în aplicare pentru realizarea acestui deziderat, aflându-se într-o interdependență sistemică. Democratizarea accesului la deciziile politice și sociale de importanță cardinală pentru societate, fortificarea sistemului juridic și de apărare a drepturilor și libertăților omului, creșterea importanței fundamentării științifice a procesului de guvernare și proiectelor sociopolitice, mecanisme importante dar care pe departe sunt depășite de rolul mediator în cadrul stabilirii unui control social eficient asupra procesului decizional din sfera sociopolitică, al fortificării și sprijinirii mass-mediei ca a patra putere în stat și cel al expertizării etice a proiectelor, politicilor și strategiilor macro-sociale propuse spre a fi implementate în practica socială de către clasa politică [11, p. 396].

În mod natural și logic au fost deduse și edificate un șir de noi concepții cu privire la salvagardarea omenirii prin depășirea impasului în care se află civilizația umană la etapa contemporană de evoluție, divizată în mai multe direcții și abordări, în dependență de factorii civilizațional și politic. În consecință au fost evidențiate o serie de domenii și discipline, cu caracter normativ, cu un real potențial praxiologic și aplicativ ca mecanisme instituționale practice cu un impact social semnificativ în procesul formării comportamentului politic al persoanei umane [12, p. 8].

Astfel, în contextul situației socioeconomice și politice create la etapa contemporană în evoluția omenirii, ce denotă un profund impas în care se află civilizația umană, apariția și dezvoltarea diverselor concepții etice, în baza unor structuri și construcții socioculturale tradiționale, se afirmă ca fiind o viziune progresistă, capabilă să identifice direcții și căi acceptabile de soluționare a crizei globale. În așa fel, delimitarea și consolidarea diferitor modele etice se afirmă ca o modalitate suplimentară de formare comportamentală politică, prin diversitatea și originalitatea potențialului umanității de autoevaluare, mobilizare și autoprotecție în momente critice,

precum este perioada actuală, dominată de pericolul și amenințările crizei mondiale [13, p. 93].

Știința contemporană pare a se manifesta ca o soluție la pericolele trase mai sus. Anume știința și tehnologiile cele mai avansate reprezintă o diversitate bine încheată de idei și paradigme, metodologii și construcții teoretice, care sunt bine elaborate și gata să fie aplicate în practică, în cazul unei eventuale crize a praxisului uman și care, în situații extreme, ar fi capabile să acorde un suport și sprijin substanțial efortului lui Homo Sapiens de a găsi soluții eficiente în perioade scurte de timp, prin educarea acestuia și formarea unor reacții politico-comportamentale adecvate. Aceasta începe să devină, și cu timpul va reprezenta, o direcție strategică de dezvoltare a științei viitorului. Este vorba de creșterea expresă a capacității științei de a fi mai mobilă, mai flexibilă, mai maleabilă și mai deschisă posibilelor inconveniențe și schimbări ale principiilor tradiționale ale științei. Netradiționalul, inventivitatea și noutatea începe să domine gândirea științifică ca și pe cea profană și, peste o perioadă, inevitabil, va ajunge să fie exacerbant și exagerat și acest principiu ca pilon al cunoașterii științifice al viitorului pe perioada crizei fără de precedent ce va amenința omenirea cu dispariția acesteia. Erodarea pilonilor de bază, a postulatelor fundamentale cu trecerea timpului și cu schimbarea priorităților, este tot atât de naturală și firească, în cadrul dezvoltării științei, ca și pentru organizarea și funcționarea corpului social, în perspectiva reformării setului de modele politico-comportamentale.

Un control social eficient poate fi impus în domeniul aplicării tehnologiilor avansate în sfera securității și apărării prin stabilirea și instituționalizarea obligativității expertizării etice (similar cu expertizarea etică în cercetare) a proiectelor, programelor sau proiectelor sociale, politice, ecologice sau din domeniul securității, cu implicații în sfera protecției integrității individuale, de grup, a statului sau regionale și internaționale.

Problematica securității umane a fost abordată prima dată de ONU în 1992 în „Agenda pentru Pace: diplomație preventivă, pacificare și menținerea a păcii” – un raport în care Secretarul general al ONU B. Boutros-Ghali marca necesitatea realizării unei „*abordări integrate asupra securității umane*” în contextul proceselor de pacificare în epoca de după finalizarea „războiului rece”, cu scopul de a elucida cauzele profunde ale conflictelor de diferit nivel din acea perioadă de pe mapamond și din Europa, cu impact determinant asupra domeniilor economic, social și politic [14]. La etapa



actuală, securitatea prin această prismă nu mai e considerată simpla absență a războiului și a violenței într-o anumită regiune, ci constituie o abordare comprehensivă și complexă, bazându-se pe trei principii fundamentale: (1) Lipsa sau eliberarea de teamă, tratată și ca securitate contra violențelor; (2) Eliberarea de nevoi ce ține de asigurarea cu alimente și hrană a protecției personale, cu îngrijire medicală și securitatea sănătății sau de securitatea locuinței și mediului și (3) Libertatea de a trăi cu demnitate prin promovarea principiilor dezvoltării umane sustenabile și protecția drepturilor omului [15].

Raportul de Dezvoltare Umană al PNUD din 1994 a consacrat pe plan mondial concepția privind securitatea umană [12]. În Raport securitatea umană a fost prezentată ca o concepție nouă ce impunea primatul asigurării securității persoanei, substituind conceptul tradițional al securității centrat pe siguranța statului. Securitatea umană era definită doar într-un dublu sens, ca eliberare de frică și ca eliberare de nevoi.

În martie 1999, Guvernul Japoniei în colaborare cu Secretariatul ONU au pus bazele Fondului de Trust pentru Securitate Umană al ONU. Obiectivul acestui fond a devenit acordarea suportului financiar și logistic pentru proiectele ONU în domeniul fortificării securității umane în regiunile cele mai vulnerabile și afectate din perspectiva siguranței persoanei umane, precum și activitățile, acțiunile și inițiativele care au ca scop creșterea importanței impactului operațional al activităților de asigurare a securității umane.

În dezvoltarea conceptului de securitate umană un rol special l-a avut Raportul din 2003 „*Human Security Now*” al Comisiei pentru Securitate Umană a ONU, susținând că securitatea umană are ca scop să protejeze esența vitală a tuturor ființelor în așa mod ca aceste acțiuni să sporească libertățile umane și posibilitățile de realizare a omului [16]. Raportul separă amenințările în două tipuri: critice sau severe și persuasive sau pe larg răspândite. Securității umane i-au fost atribuite șapte sectoare specifice: *securitatea economică, alimentară, a sănătății, de mediu, personală, comunitară și politică*.

Raportul subliniază repetat specificul securității umane de a fi tratată doar în concordanță sistemică cu apărarea drepturilor omului și dezvoltarea umană, înaintând noi abordări asupra fortificării securității umane pe două căi: 1) prin protecție și 2) prin investirea cu puteri și capacități (empowerment) a persoanei vizate sau a comunității. Importanța Raportului

în cauză este subliniată și de faptul specificării pentru prima dată a celor cinci elemente umane ale concepției comune a securității, drepturilor și dezvoltării: 1) concentrarea pe persoana umană, 2) aspectul multisectorial al concepției, 3) caracterul comprehensiv, 4) cel contextual și 5) cel orientat către prevenirea pericolelor.

O altă etapă de îmbogățire a conceptului securității umane s-a produs în 2005, când în documentul final al Summit-ului Mondial a fost menționat că „toți indivizii umani, în special persoanele vulnerabile, au dreptul la eliberarea de frică și de nevoi, precum și la oportunitate egală de a se bucura de drepturile proprii și a-și dezvolta plenar potențialul uman” (paragraful 143 al Rezoluției 60/1 adoptate la 16 septembrie 2005 de Adunarea Generală a ONU) [17].

În 2012 Adunarea Generală a ONU a propus, prin Rezoluția 66/290 din 10 septembrie, o viziune nouă a conceptului [18]. Astfel, securitatea umană vine în sprijinul statelor membre ale ONU pentru identificarea mai facilă a provocărilor globale de vârf la adresa supraviețuirii, vieții și demnității oamenilor. Securitatea umană este recunoscută ca făcând conexiunea dintre pace, dezvoltare și drepturile omului precum cele civile, politice, economice, educaționale, sociale și culturale. Este promovat și al treilea element intrinsec și fundamental al concepției, cel ce se referă la libertatea individului uman de a trăi cu *demnitate*, în afara sărăciei și disperării, pe lângă eliberarea de teamă și de nevoi, consfințite ca elemente de bază ale drepturilor omului încă din anul 1948 de la adoptarea de către ONU a Declarației universale a drepturilor Omului.

Rolul ONU în elaborarea concepției securității umane a fost enorm. Totuși, în afara elaborărilor conceptului sub egida ONU au fost propuse în șir de contribuții adiționale de către comunitatea academică. La fel de adevărat este faptul că comunitatea academică mereu a asistat ONU în efortul ei susținut de a moderniza paradigma referitor la securitatea societății.

Pe lângă contribuția fundamentală a ONU la elaborarea și promovarea concepției securității umane, este de remarcat și aportul UE, prin grupul de lucru specializat, format în 2003 din numeroși oameni de știință și personalități în domeniul studiilor de securitate, studiilor de pace, relațiilor internaționale, dreptului etc., precum M. Kaldor, U. Albrecht, Ch. Chinkin, G. Schmeder. „Raportul Barcelona” referitor la capacitățile securitare ale Europei - „Doctrina de securitate umană a Europei”, a fost prezentat pe 15 septembrie 2004. Doctrina de securitate umană pentru Europa presupune

fortificarea cadrului legal și a aplicării ocazionale a forței nu doar în limitele geografice ale Europei. Astfel, UE se declară obligată să-și elaboreze politicile comunitare de securitate în conformitate cu această concepție și pe viitor să dezvolte un efectiv civil-militar de 15000 de persoane (din care cel puțin o treime sunt specialiști civili în managementul de criză) cu capacitatea de a interveni în zonele de conflict și cu situații de criză pentru populație [19, p. 18].

Aportul UE la dezvoltarea conceptului securității umane a continuat cu publicarea pe 8 noiembrie 2007 a Raportului de la Madrid, ținând cont de toate propunerile de îmbunătățire a raportului precedent. În acest raport se remarcă rolul UE ca actor global, iar securitatea umană reprezintă o concepție ce poate aduce o plusvaloare de coerență și coeziune politicilor europene de securitate, stabilindu-se șase principii ale viziunii UE asupra securității umane: supremația drepturilor omului, legitimizarea autorității politice, abordare la nivelul persoanei și comunității locale, abordare multilaterală și eficientă, abordare regională integrată și direcționare strategică clară și transparentă [20, p. 5].

În anul 2008, în contextul regândirii relațiilor dintre UE și Federația Rusă, la inițiativa Președintelui rus, D. Medvedev, și a Înalțului reprezentant al UE pentru afaceri externe și politica de securitate, J. Solana, grupul de lucru în domeniul securității umane a purces la elaborarea unui nou raport „Helsinki Plus: Towards a Human Security Architecture for Europe”, publicat în mai 2010 [21]. O bună parte din acest raport se referă la definirea amenințărilor din perspectiva celor doi parteneri, din cea a managementului conflictelor, a crizelor, sub aspect energetic, economic și al controlului armamentului, sensul său fiind găsirea tangențelor dintre Rusia și UE pentru o dezvoltare viitoare și modernizare a spațiului comun. Dar, date fiind schimbările geopolitice din perioada 2014-2016 în relațiile dintre UE și Federația Rusă, vectorul dialogului academic și civil în spațiul european în problematica securității umane s-a direcționat asupra conlucrării dintre oamenii de știință din UE cu cei din SUA.

Problematica securității umane preocupă constant pe parcursul a mai bine de două decenii pe cei mai versați cercetători din diverse domenii ale științei, iar aportul acestora s-a dovedit de o importanță crucială în procesul de elaborare, dezvoltare și promovare a acestei noțiuni [22, p. 38]. În acest context, se remarcă un șir de precursori ai apariției teoriei date încă până la lansarea conceptului cu privire la securitatea umană în documentele ONU.

Astfel, se remarcă aportul psihologului și pedagogului canadian W.E. Blatz, un important cercetător al necesităților și nevoilor umane, adept al dezvoltării domeniului asistenței sociale în Canada, în 1966 utilizează acest termen de „*Securitate umană*” și îl introduce în circuitul academic [23, p. 18]. În viziunea sa, dimensiunea umană și preocuparea pentru securitatea persoanei, la toate etapele dezvoltării sale, trebuie să fie centrale în strategiile naționale ale statelor de educare a unor cetățeni sănătoși. Omul, în opinia lui W.E. Blatz, este factorul determinant al schimbării oricărei societăți, deci necesită o protecție deosebită din partea statului prin politici și strategii speciale. Cu tot meritul incontestabil, abordarea lui William Ernest Blatz referitor la securitatea umană comportă un caracter psihologic și psihosociologic mai mult decât politologic, nefiind interesat de aspecte și implicații ale utilizării acestui termen în relațiile internaționale.

Zece ani mai târziu, cercetătorii americani P. Mische și G. Mische încearcă să diversifice agenda de securitate în contextul încălzirii relațiilor internaționale dintre SUA și URSS la mijlocul anilor '70 ai sec. XX [24, p. 31]. În condițiile când șefii de stat devin tot mai puțin influenți într-o lume tot mai deschisă, se propunea de a redimensiona politica internațională de securitate către apărarea libertăților persoanei și de a depăși conflictele civilizatoare și religioase prin instituirea unor valori comune pentru toate statele lumii care vor sta la baza noii ordini mondiale. Evenimentele politice care au urmat în deceniul următor au demonstrat că securitatea internațională încă se mai bazează pe forța brută, iar apărarea libertăților și drepturilor fundamentale ale omului necesită și o protecție militară adecvată.

Un precursor de o importanță fundamentală al concepției securității umane, un important teoretician al fenomenului social – M. Foucault, și-a lăsat amprenta în elaborarea concepției postmoderne și structuraliste a securității centrate pe individ [25, p. 178]. La fel, acest autor subliniază necesitatea conceptualizării securității exclusiv în concordanță cu factorul puterii politice și factorul biologic - uman, elaborând și teoria sa referitor la bioputere [26, p. 209].

Securitatea umană, în calitate de concepție teoretică, a fost elaborată în strânsă legătură cu evoluția teoriei societății riscului, în cadrul căreia un rol deosebit se acordă securizării persoanei umane. În acest sens, sunt bine cunoscute contribuțiile unor astfel de cercetători ca Fr. Fukuyama, care a atenționat omenirea de nenumărate ori privitor la pericolul pentru om a dezvoltării tehnologiilor, amplificând riscurile și amenințările de securitate

[27, p. 104]; un alt cercetător important din a doua jumătate a sec. XX, precursor al concepției securității umane, a fost D. Bell care aborda această problemă prin prisma transformării societății umane contemporane în una post-industrială cu multiple pericole pentru individul uman [28, p. 318].

În cohorta precursorilor concepției securității umane se înscrie și sociologul U. Beck, considerând că securitatea persoanei umane poate fi asigurată într-o societate a riscului numai prin diminuarea efectelor violente nocive ale amenințărilor civilizaționale și tehnologice [29, p. 9]. A. Giddens s-a remarcat de asemenea ca un cercetător care a cercetat la sfârșitul sec. XX aspectele importante referitoare la securitatea omului și a comunității umane în contextul aprofundării riscurilor multiple în contextul crizelor moderne identitare și profesionale, dar și a relațiilor dintre societate și individ [30, p. 129].

Generalizând, vom remarca faptul că noțiunea și concepția securității umane a avut un parcurs destul de rapid, iar valoarea aplicativă a acestei concepții a fost mereu într-o concordanță organică cu evoluția altor categorii socio-juridice, promovate prin filiera organizațiilor mondiale și internaționale, cum ar fi drepturile omului, dezvoltarea durabilă sau dezvoltarea umană.

### **Sistemul național de securitate în contextul necesității fortificării securității umane**

Sfârșitul Războiului Rece și căderea Cortinei de Fier a determinat schimbările de concepte, potrivit cărora înarmarea statului și simpla deținere a armelor nucleare nu mai pot garanta securitatea societății și, cu atât mai mult, a cetățenilor din statele deținătoare acest tip de armă, fiind supuși unei presiuni psihologice semnificative, realizând pe deplin conștient că ei pot fi ținta directă a atacurilor armelor similare ale statelor rivale [31, p. 49]. În acest context, securitatea trebuia conceptualizată într-o măsură mult mai largă, iar dimensiunile non-militare ale securității, cele ce țin de dezvoltare durabilă, de aspecte ecologice, economice, de bunăstare și altele, au devenit din ce în ce mai importante pentru percepția securității ca siguranță și protecție efectivă pentru individul uman. În acest fel, persoana umană devine atât subiect, cât și obiect de referință al procesului de asigurare a securității, iar statutul persoanei în relația de securitate ca valoare supremă ce trebuie protejată, devine punctul de plecare al oricărui studiu în acest domeniu, inclusiv la nivel comunitar, național, regional sau global

[32, p. 30]. Prin urmare, extrapolând conceptul de securitate al Școlii de la Copenhaga în sensul cel mai larg posibil, putem concluziona că securitatea umană exprimă percepția individului și a societății despre absența riscurilor, pericolelor și amenințărilor la adresa persoanei umane [33, p. 127].

Dintre cei mai proeminenți teoreticieni ai concepției securității umane, în opinia noastră, unii din aceștia, stând la baza a numeroase direcții distincte și bine conturate în domeniu, se fac remarcați o serie de cercetători încă din anii '90 ai sec. XX, printre care se numără și L. C. Chen. Acest autor dezvoltă conceptul securității umane, bazat pe specificul civilizațional de percepție a bunăstării în diverse regiuni ale Terrei [34, p. 141]. Mai târziu, fiind medic de profesie și un factor executiv – președinte al China Medical Board Inc., un ONG care promovează educația, cercetarea și cultura în domeniul sănătății în universitățile cu profil medical din China și Asia de Sud-Est, acest autor contribuie la elucidarea conexiunilor și interdependențelor dintre problematica securității umane și politicile în domeniul sănătății publice [35, p. 93]. Considerăm că aportul lui L. C. Chen la dezvoltarea conceptului securității umane rămâne a fi incontestabil de important, cu toate că, în abordarea sa, aspectele ce țin de corelația cu problematica bioetică, dar și de cooperarea comunității internaționale în problema prevenirii instabilității sociopolitice, militare și conflictelor regionale în vederea fortificării securității umane pe mapamond, sunt insuficient de ample expuse, în comparație cu aspectele de politici și strategii naționale de combatere a subdezvoltării și sănătății precare a comunităților și persoanelor.

Unul dintre cercetătorii fenomenului dat care au inițiat o nouă abordare asupra securității umane și care a devenit una oficială în politicile din domeniu în Canada, este L. Axworthy, fost ministru al Afacerilor Externe al acestui stat [36, p. 185]. În viziunea sa, securitatea umană trebuia să devină în perioada „postrăzboi rece” un subiect de o importanță fundamentală pentru politica externă a celor mai prospere state din lume, printre care se numără și Canada, care au obligația morală să intervină în regiunile cele mai vulnerabile de pe mapamond pentru restabilirea și fortificarea securității persoanelor, asumându-și rolul de lideri pe plan mondial în problema păstrării păcii mondiale și a amplificării bunăstării la scară globală.

Agravarea problemelor globale este corelată cu apariția și evoluția concepției de securitate umană, socială și de mediu. Contracurarea riscurilor, evaluarea adecvată a beneficiilor, costurilor și vulnerabilităților specifice

democratizării în condiții de globalizare sunt, de asemenea, foarte importante pentru a fi analizate de comunitatea științifică [37, p. 149]. Criza globală contemporană se caracterizează prin complexitate și multidimensionalitate, determinând apariția unui șir de riscuri și amenințări la adresa securității naționale, regionale sau chiar globale [38, p. 260]. Necesitatea imperativă a contractării amenințărilor globale contemporane la nivelul protecției persoanei umane poate fi îndeplinită prin reconceptualizare la scară locală, regională și globală, a perspectivelor consolidării securității umane [39, p. 55]. Promovarea imperativelor de securitate este una dintre cele mai eficiente modalități de a depăși criza globală multidimensională contemporană pentru a asigura o dezvoltare durabilă viitoare pentru omenire [40, p. 373].

Problema siguranței persoanei implică nu numai apărarea echității sociale, a drepturilor omului, ci și eliminarea sau reducerea semnificativă a riscurilor umane în contextul schimbărilor globale care implică bio-pericole imediate și latente [41, p. 12]. Problema supraviețuirii umane prin construirea unor standarde și norme care să promoveze natura inofensivă și ecologică a biotehnologiei viitorului, a potențialelor inovații, devine o prioritate în discursul public, având în vedere impactul său social și politic pe termen lung. Comunitatea științifică, oamenii de știință și cercetătorii din diferite domenii ale științei, sunt destinați să colaboreze pentru a atinge un obiectiv comun în viitorul previzibil - pentru a dezvolta o politică și o strategie pentru supraviețuirea durabilă și eficientă a comunității umane de pe Pământ și pentru a depăși amenințarea riscurilor biologice globale [42, p. 276].

R. Thakur, un cercetător indian naturalizat în Canada, ex-vice-rector al United Nations University, introduce în circuitul academic propunerea de a redirecționa securitatea umană către protecția comunităților și nu a persoanelor pe motiv că anume comunitățile umane sunt structurile cele mai vulnerabile, purtătoare de cultură, morală și modele civilizatoare și în mai puțină măsură indivizii [43, p. 53]. La fel, acest cercetător elaborează conceptul responsabilității statelor cu o mai mare bunăstare de a proteja și a interveni pe cont propriu în regiunile și în contextul geopolitic în care securitatea umană este încălcată flagrant [44, p. 47]. Cu toate acestea, considerăm că evenimentele din cele mai fierbinți puncte de pe glob din ultimul deceniu (Ucraina, Siria, Irak, Sudan, Afganistan etc.) oferă suficiente argumente pentru a considera că mecanismele internaționale de intervenție

în astfel de regiuni pentru restabilirea păcii, a drepturilor fundamentale ale omului etc. sunt încă deficiente la capitolele: logistică, eficiență, sustenabilitate de durată a acțiunilor întreprinse etc.

Un impact major asupra concepției teoretice a securității umane a avut-o A. Suhrke – o cercetătoare norvegiană în domeniul relațiilor internaționale și soluționării conflictelor violente [45, p. 271], care propune abordarea conceptului în cauză prin prisma intereselor statelor lumii și a potențialului lor de intervenție umanitară. Mai recent, A. Suhrke se concentrează pe investigarea politicilor umanitare și de restabilire a păcii în cadrul sistemului Națiunilor Unite a căștilor albastre, un loc important printre lucrările sale fiind acordat problemei securității umane în Afganistan. Însă, considerăm că pe lângă cauzele de insecuritate umană menționate (interesele concurențiale dintre state), se remarcă și un șir de motive umane și naturale ale diminuării securității persoanelor ca: dezastrele naturale, clima nefavorabilă, rebeliunile, revoltele și conflictele violente – toate cu impact dezastruos, inclusiv din perspectiva normelor bioetice, pentru stabilitatea și bunăstarea comunităților și persoanelor [46, p. 464].

H. Van Ginkel – un om de știință olandez de referință din domeniul geografiei sociale, fost rector al Universității din Utrecht și al United Nations University (Japonia), și cercetătorul E. Newman – profesor de securitate internațională la Universitatea din Leeds (Marea Britanie), au elaborat o abordare a securității umane bazată pe necesitatea respectării demnității umane în primul rând [47, p. 162]. Cu toate acestea, considerăm că amenințările la adresa securității umane, identificate de cei doi cercetători cum ar fi: teama, ignoranța, sărăcia, foamea, degradarea socială și educațională, nu relevă în totalitate întregul spectru de pericole și surse de insecuritate, necesitând a fi completat cu pericolele de mediu, bioetice sau politico-comunitare [48, p. 265].

E. Neuman, fiind un alt autor de referință în studiul securității umane de la începutul sec. XXI, adoptă, într-un șir de lucrări de ale sale, o poziție constructivistă asupra termenului dat [49, p. 243]. Totodată, autorul constată că concepția securității umane nu este o elaborare sau o emanație a unei singure școli din sfera studiilor de securitate, ci reprezintă o teorie de consens, influențată de condițiile noi de viață ale omului, determinate de cele mai importante amenințări și pericole globale, teorie în care s-au întrunit cele mai influente tradiții științifice din sfera studiilor de securitate. În altă ordine de idei, E. Neuman amintește despre ambiguitatea termenului



lui de securitate umană, condiționată de imposibilitatea conceptualizării exhaustive a realității postmoderne, a amplitudinii și consecințelor pericolelor și amenințărilor de securitate în acest context [50, p. 28]. Acest cercetător englez, prin lucrările sale, considerăm că se implică în disputa academică pe tema definirii noțiunii de securitate umană, totuși pierzând oarecum din vizor scopul final, în termeni practici, al promovării și dezvoltării concepției date, cum ar fi edificarea unui climat global de bunăstare în corelație cu principiile bioetice, respect pentru persoana umană și demnitatea ei, pentru nevoile și interesele sale, reducând disputa dată la o confruntare teoretică de idei, la o conceptualizare abstractă în contextul teoriei relațiilor internaționale [51, p. 39].

Cercetătorii americani G. King și Ch. Murray vin să completeze conceptual noțiunea de securitate umană prin inducerea necesității combaterii sărăciei generalizate printr-un set de măsuri ai bunăstării: creșterea veniturilor, fortificarea sănătății, aprofundarea educației, amplificarea democrației și libertăților politice [52, p. 596]. Este de remarcat faptul că, în viziunea acestor politologi, sărăcia generalizată ca sursă a insecurității umane capătă noi valențe non-economice, fiind extinsă către sfera spiritualității, vieții publice și politice. În opinia autorului însă, extensiunea și progresul – elemente obligatorii ale securității umane în concepția lui G. King și Ch. Murray, pe lângă faptul că pot fi evaluate și cuantificate obiectiv și impersonal, sunt stări de fapt care se află în directă dependență de percepția umană subiectivă și individuală, ceea ce merită cu siguranță să fie luat în considerare în contextul previziunilor evoluției nivelului de asigurare a securității și realizarea bunăstării dorite a societății și a individului.

Din perspectiva realistă a unei lumi haotice și în dezordine continuă este tratată problematica securității umane în opera unor asemenea cercetători precum F. O. Hampson, J. Daudelin, J. B. Hay, H. Reid și T. Marting [53, p. 201]. În opinia autorului, această perspectivă critică asupra viabilității concepției securității umane debordează de scepticism argumentat, dar nefiind în deplină concordanță cu motivele principale care au stat la baza elaborării concepției date, și anume – necesitatea raționalizării și canalizării eforturilor de asigurare a securității către bunăstarea multilaterală a individului, inclusiv în raport cu principiile bioetice, prin identificarea tuturor pericolelor, riscurilor și amenințărilor posibile.

O altă lucrare de referință cu un impact major asupra definirii securității umane aparține cercetătorilor N. Thomas din Australia și lui W. T. Tow

din Hong Kong, în care se consideră că securitatea umană se bazează pe doi piloni principali: pe intervenție umanitară și pe suveranitatea societății și a statului [54, p. 179]. Cu toate că această abordare, ce aparține lui N. Thomas și W. T. Tow, încearcă să îmbine dimensiunea internațională cu cea națională pentru a dezvolta conceptul de securitate umană, considerăm ca fiind una unilaterală din moment ce nu ia în calcul posibilitatea de fortificare a securității persoanelor din societățile cu o securitate afectată și deteriorată, inclusiv prin propriile eforturi, cunoștințele și metodele ce trebuie susținute din afara comunității, nu doar prin intervenții umanitare cu un efect imediat, dar nesustenabil pe termen mediu și lung.

Probleme de definire a securității umane aduce în discuție și cercetătorul M. Weissberg, prin a sublinia implicațiile sale pentru relațiile internaționale, minimizând componenta politică și comunitară a bunăstării persoanei umane [55, p. 4]. Asupra relației speciale dintre securitatea umană și cea de stat s-a oprit mai detaliat cercetătorul Fr. Fouinat care a reiterat, la acea etapă a evoluției conceptului, rolul Summit-ului Mileniului din 2003 pentru configurarea agendei de promovare a securității umane, mai ales în statele subdezvoltate [56, p. 24]. Considerăm că timpul și evenimentele, însă, au arătat că există mari impedimente în operaționalizarea conceptului de securitate umană ca un fundament suficient pentru edificarea justiției și coeziunii sociale, după cum presupunea Fr. Fouinat, pe motiv că în diverse perioade istorice pot apărea alte priorități conexe domeniului securității naționale care să deturneze, în mare măsură, efortul comunității internaționale de la a implementa un plan de edificare a unei coeziuni în societate. Un astfel de factor, în a doua decadă a secolului XXI, a devenit migrația refugiaților, ceea ce a indus subiecte noi și importante în agenda globală pentru promovarea securității umane.

În primul deceniu al sec. XXI, în multiple lucrări de specialitate apar viziuni noi și interdisciplinare asupra securității umane într-o conexiune interdependentă cu teoria moralei. În acest context este relevantă aducerea în discuție a unor opere de referință din domeniul conceptualizării securității umane dintr-o perspectivă polidisciplinară, cum este cea a unor autori originali din domeniul științelor politice și al studiilor de securitate, precum T. Shahrbanou și Anuradha M. Chenoy pe tema implicațiilor multiple ale conceptului de securitate umană, editată în 2007. Prima dintre acești autori este o cercetătoare afgană, director al Centrului de Pace și Securitate Umană a Institutului de Științe Politice (Sciences Po) din Paris, făcând par-

te din grupul de lucru al Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare (PNUD) pe problematica securității umane, a contribuit substanțial în cadrul procesului de pregătire a rapoartelor de Dezvoltare Umană ale ONU, pe când Anuradha M. Chenoy este o cercetătoare perspicace a fenomenului securității umane și profesor de științe politice și relații internaționale a Universității „Jawaharlal Nehru” din New Delhi, India. În viziunea acestor autori, conceptul de securitate umană se consideră că pune un accent deosebit pe valori și pe o abordare normativă a domeniului securității, spre deosebire de alte modele dominante în studiile de securitate, precum cel realist, ce operează preponderent cu fapte și analize retrospective și mai puțin cu teorii și norme abstracte cu caracter prospectiv [57, p. 95].

Un aport metodologic important la edificarea unui mediu durabil și sustenabil de dezvoltare a societății în ansamblu este elaborarea, fundamentarea și extinderea interdisciplinară a dezideratului integrității sistemice a societății. Potrivit acestui obiectiv, pe deplin aplicativ și în plan sociopolitic, acțiunile și intervențiile întreprinse în cadrul unui domeniu sau subsistem distinct trebuie să fie coordonate într-o măsură suficientă, încât să nu genereze disfuncții sau scăderea eficienței și funcționalității altor subsisteme ale sistemului social în cel mai general sens al termenului.

Securizarea interpersonală și autosecurizarea, în contextul concepției empirico-analitice a securității umane, printre alte elaborări valoroase, reprezintă noțiuni prin care profesorul T. Frunzeti contribuie la diversificarea conținutului acestei concepții, recurgând la metode sociologice și filosofice, considerând că securitatea umană la ora actuală necesită o regândire profundă, căci reprezintă acum nu mai mult decât o sintagmă prea vagă pentru a putea fi aplicată eficient și conform planurilor și așteptărilor societății, comunității științifice și organismelor internaționale specializate. În situația în care necesitatea valorificării moștenirii culturale este corelată cu nevoia de siguranță și securitate, mai cu seamă pentru persoana umană, în perspectiva realizării unei dezvoltări sustenabile pe viitor, se remarcă o serie de cercetători, printre care este E. Bădălan care propune abordarea problematicii securității umane în contextul schimbării vectorilor în politicile și strategiile de securitate la sfârșitul sec. XX [58. p. 59]. Fiind militar de carieră, preocupat de fortificarea securității naționale, remarcă necesitatea adoptării unei abordări mai extinse asupra securității, în care preocupările pentru bunăstarea societății și persoanelor primează. Cu toate că, în viziunea acestui autor, sectorul de securitate trebuie să fie dominat în continuare

de structuri specializate militare și de informații, ceea ce deviază parțial de la concepția consacrată a securității umane, în care componenta militară este redusă semnificativ ca importanță. Din aceeași perspectivă, cercetătorul militar român T. Frunzeti, împreună cu E. Bădălan, s-a remarcat printr-un studiu deosebit de valoros, publicat în 2003, referitor la analiza diversității de tendințe și forțe din cadrul mediului de securitate european [59, p. 81]. Autorii lucrării cercetează cele mai importante trenduri în domeniul securității, subliniind specificul european al conceptului, ce vine să valorifice cu precădere patrimoniul uman, economic și cultural al societății. Însă tendințele și centrele de forță, în studiile europene de securitate aduse în discuție de către autori, au necesitat completări importante nu doar din perspectiva pericolelor terorismului (după atentatele de la New York din septembrie 2001), dar și a schimbărilor climatice și amenințărilor tehnologice de ultimă oră. Lucrarea „*Globalizarea securității*”, editată în anul 2006 de către T. Frunzeti, vine să sublinieze specificul structurii agendei contemporane de securitate în contextul procesului contemporan al globalizării [60, p. 70]. Cu toate acestea, provocările securitare ale globalizării sunt cu atât mai ample cu cât afectează mai profund persoana umană, comunitățile sociale, cu toate că e important de ținut cont și de avantajele globalizării pentru promovarea securității inter-civilizaționale și inter-confesionale ca parte a securității umane [61, p. 14]. În același context, cercetătorul L. Culda se referă la specificul global al sistemului contemporan al asigurării securității internaționale, mai ales la posibilitățile și mijloacele prin care securitatea centrată pe om, poate și trebuie promovată în epoca globalizării pentru a constitui un mecanism viabil și general-benefic [62, p. 47]. Globalizarea eforturilor comunității internaționale de asigurare a securității reprezintă un proces complex și neunivoc, iar concepția securității umane poate induce un element de constanță și constitui un reper în acest proces, prin prioritizarea valorilor și dezideratelor în activitatea de securizare, prin centrarea pe persoana umană în comparație cu interesele naționale ale statelor sau cu nevoia lor de promovare și dominație internațională.

La fel, se atestă și în spațiul de limbă rusă un interes semnificativ pentru problematica securității umane, mai mult în plan filosofic, decât militar, sociologic sau politologic. Această incursiune și abordare specifică filosofico-metodologică și civilizațională asupra fenomenului securității în sens extins, precum și referitor la securitatea umană, în mod particular, reprezintă un aspect deosebit și o caracteristică specială a cercetărilor în dome-

niul securității în spațiul de limbă rusă, spre deosebire de cel anglofon sau din România, unde studiile de securitate sunt dominate de reprezentanți ai domeniului militar, care sunt capabile să genereze și să producă un număr impunător de cercetări de o calitate înaltă asupra domeniilor nonmilitare ale securității sau vizând aspecte umanitare și sociopolitice ale fenomenului în cauză. Astfel, un reprezentant al mediului academic de limbă rusă, interesat de problematica dată, este N.A. Kosolapov, un cercetător din domeniul relațiilor internaționale și un analist al proceselor geopolitice multidimensionale, incluzând asemenea laturi ale acestor procese precum cel economic, militar, diplomatic etc. Acest autor remarcă încă în anul 1992 caracterul complex al sistemelor de asigurare a securității în perioada „post război rece”, care, inevitabil, includea și dimensiunea umană, socială, ecologică și culturală [63, p. 3]. Prin urmare, ipoteza potrivit căreia securitatea socială și cea spirituală a persoanei umane și a societății reprezintă două laturi ale securității naționale, iar riscul principal, ca un posibil impediment în asigurarea securității umane, este refuzul conștientizat sau nu al individului uman de a confrunța direct amenințările [64, p. 83].

Problema securității umane a început să preocupe comunitatea academică și cercurile politice mondiale încă din anii 90 ai secolului trecut, fiind promovată în special de structurile ONU, iar scopul acestui nou concept a fost de a îmbogăți termenul de securitate cu noi semnificații, prezentându-le dintr-un o perspectivă mult mai complexă decât înainte, fiind concentrată nu numai pe aspectul militar, ci pe persoana umană cu interesele și nevoile sale, fiind identificate, în principal cele șapte componente de bază, deja amintite anterior, precum: securitatea economică, alimentară, în sănătate, de mediu, personală, politică și securitatea comunitară.

Astfel, un impact decisiv în configurarea teoretico-metodologică a concepției securității umane a fost exercitat de Organizația Națiunilor Unite, ai cărei experți au reușit să sistematizeze materialul teoretic și concepțiile inovatoare ale oamenilor de știință, dezvoltate în timpul căderii Cortinei de Fier de reconfigurare a realităților geopolitice de la sfârșitul anilor 90 ai secolului XX. Este evident că ONU a avut un rol crucial în dezvoltarea conceptului de securitate umană, precum și în elaborarea unor asemenea concepte precum drepturile omului sau dezvoltarea umană, promovate de ONU de la apariția în perioada imediat postbelică a acestei organizații internaționale de o importanță fundamentală pentru modernizarea socială.

Securitatea umană, cu terminologia specifică acesteia, au fost nu doar

utilizate pentru prima dată în actele oficiale ale Organizației Națiunilor Unite în anul 1992, dar au fost chiar dezvoltate conceptual în Raportul „Agenda pentru Pace: diplomatie preventivă, pacificare și menținere a păcii”, prezentat de Secretarul general al ONU la acel moment B. Boutros-Ghali.

Securitatea umană prefigurează formarea de alternative la modelele analitice și abordările tradiționalist-realiste și liberale din studiile de securitate, pentru o analiză mai profundă și mai complexă a fenomenelor și proceselor sociopolitice contemporane [65, p. 188]. Cu toate acestea, securitatea umană rămâne o concepție în proces de îmbunătățire, ce urmează să fie completată și aprofundată prin adaptarea la evenimente și noile tendințe teoretice care vor determina evoluția sa ulterioară. Schimbările climatice globale sunt interdependente cu procesele sociale și se influențează reciproc, în contextul schimbărilor produse de procesele globale care modifică principiile și modelele cunoscute ale vieții umane, impun standarde și priorități noi de securitate pentru societatea contemporană și generațiile viitoare. În acest context, siguranța personală a cetățeanului devine o parte componentă a securității sociale și comunitare - un obiect prioritar al eforturilor și acțiunilor de asigurare a securității.

### **Concluzii:**

Procesul de reevaluare a amplitudinii amenințărilor militare în contextul asigurării securității internaționale a fost determinat de sfârșitul Războiului Rece. În acest context, percepția problematicii securității a fost generată de evaluarea generală a posibilelor amenințări și riscuri de securitate. Pe baza acestui fapt, securitatea persoanei, a individului uman, a fost concepută ca un element fundamental al construcției sistemului securității, inclusiv sub-sistemul său de asigurare a securității naționale. Prin urmare, fenomenul securității a fost reinventat, reevaluat și conștientizat în contextul noilor realități, astfel încât importanța securității statului a scăzut, fiind înlocuită de preocupările pentru noile riscuri, pericole și amenințări cum ar cele ce țin de schimbările climatice, de procesele sociale, degradarea ecologiei și stării mediului etc. Ca urmare, a fost generată o creștere a importanței dimensiunilor non-militare ale securității. Securitatea umană, ca o nouă concepție constructivistă în studiile de securitate, a condus la apariția de noi perspective asupra securității ca fenomen social global, fiind o concepție produsă de abordarea critică asupra neorealismului. Securitatea umană

implică asigurarea protecției persoanelor luate individual, dar și ca un tot întreg social. Acest lucru este posibil prin asigurarea condițiilor de viață, a nevoilor fundamentale ale persoanei umane. Siguranța individuală se bazează pe repere strategice care evidențiază scopul educării, instruirii și dezvoltării calităților și virtuților fundamentale ale persoanei, pentru a o pregăti să facă față riscurilor și amenințărilor imediate ce țin de securitate. Anume aceste repere reprezintă un fundament pentru fortificarea mecanismelor de asigurare a securității umane la începutul secolului XXI. În articol se analizează procesul de asigurare a securității umane în condițiile globalizării, subliniind modalitățile de realizare a transformărilor globale în domeniul securității, investigațiile fiind direcționate în principal pentru a scoate la lumină procesele actuale de reconfigurare a pozițiilor și redimensionare a democratizării în contextul perfecționării mecanismelor care asigură securitatea persoanei umane și a umanității în ansamblu. Optimizarea managementului sectorului securității umane are ca scop consolidarea bunăstării sociale prin creșterea nivelului de siguranță a persoanei și comunităților umane, fiind axat pe respectarea și promovarea intereselor și nevoilor individului uman și a intereselor de securitate ale statului, devenind subsidiar, derivat, dar și inferior ca prioritate față de securitatea cetățeanului, dar cu un grad de realizare mai mare decât în trecut.

Se impune necesitatea de a introduce în circuitul academic propunerea de a redirecționa cercetările ce țin de securitatea umană către protecția comunităților și nu a persoanelor pe motiv că anume comunitățile umane sunt structurile cele mai vulnerabile, purtătoare de cultură și modele civilizaționale și în mai puțină măsură indivizii. Astfel, factorul etic devine unul firesc pentru natura umană, fără de care nu poate fi concepută apropierea constructivă, neconflictuală și nonviolentă dintre culturi și civilizații în epoca globalizării. Prin urmare, componenta pedagogică, educațională și cea socio-culturologică își face tot mai vizibilă prezența în cadrul concepției securității umane pe parcursul evoluției ei, mai cu seamă în contextul diversificării conceptuale și elaborării metodologiei de implementare a principiilor dezvoltării sustenabile a societății.

Concepția securității umane devine un set de standarde morale din domeniul eticii aplicate, care stabilește exact limitele etice ale comportamentului și în relațiile internaționale. De asemenea, conceptul securității umane indică asupra unor finalități ultime bine definite, ale eforturilor de asigurare a securității ce se reduc, în mare parte, la edificarea bunăstării

ființei umane. Dacă din perspectivă realistă, motivația morală în procesul de asigurare a securității se consideră a fi rațiunea de stat: „raison d’etat”, atunci în cadrul concepției securității umane imperativul moral devine rațiunea de a exista - „raison d’etre”. Aceste teoretizări ale corelației dintre securitatea umană și morală, fără dubii, sunt foarte valoroase în vederea dezvoltării conceptuale a termenului. Cu toate acestea, considerăm că se pierde din vedere procesul de evoluție a eticii ca domeniu de cercetare a normelor morale, dar și ca set de valori prospective adânc înrădăcinate în mentalitatea socială și individuală. Reieșind din aceasta, opinăm că corelația dintre concepția securității umane și abordarea bioetică drept o etapă superioară a dezvoltării teoriei moralei în condițiile crizei globale ar fi capabilă nu doar să diferențieze pe etape evoluția studiilor de securitate în dependență de încărcătura morală a abordărilor, dar și să direcționeze în mod util și benefic evoluția concepțiilor cu privire la securitate către soluționarea imperativelor civilizaționale care stau actualmente în fața omenirii, precum dezvoltarea durabilă și depășirea sustenabilă a crizei globale.

Interesele individului uman, precum și ale comunității nu pot fi apărate altfel decât prin implicarea statului. Aceasta este o opinie generată de conceptul de securitate umană cu referire nu numai la nivelul instituțiilor statului, ci și la diferite mecanisme locale și comunitare, precum și la organisme specializate la nivel internațional. Din abordarea structurală și sinergică, fenomenul securității este analizat ca un element capabil să genereze stabilitate pentru sistemul social. Cu toate acestea, securitatea devine un sistem social compus din relații sociale, oameni, instituții etc. Orice abatere, dintr-o perspectivă sinergică, conferă multă plasticitate acestui sistem de securitate și o mai mare adaptabilitate la nevoile societății. În studiile contemporane de securitate, problema securității informațiilor este cercetată din perspectiva naturii sale sociale, care afirmă că principalele riscuri pentru cetățeni în era tehnologiilor înalte se referă la posibilitățile extinse de manipulare prin intermediul rețelelor sociale prin exploatarea necesității permanente de informare a naturii umane. Securitatea umană în epoca tehnologiilor de comunicare de vârf poate și trebuie să ia în considerare aceste pericole și vulnerabilități extrem de reale, în același timp, trebuie luate în considerare avantajele și oportunitățile speciale care apar în acest context, în special legate de transparență și democratizarea spațiului public, atunci când se utilizează tehnologiile moderne. De fapt, securitatea umană a ajuns să completeze concepția despre progresul civilizației umane con-



temporane, bazată pe bunăstare, toleranță și libertăți individuale, judecând din cele trei elemente legate organic: securitatea umană, drepturile omului și dezvoltarea umană, primul dintre care apare cel mai recent în circuitul social și academic, cronologic vorbind. În general, securitatea umană tinde să cuprindă celelalte noțiuni, transformându-le decisiv, în conformitate cu prioritatea securității și sustenabilitatea eforturilor de a face progrese. Astfel, toate cele trei elemente: securitatea umană, drepturile omului și dezvoltarea umană devin părți ale unei concepții unice a dezvoltării sigure și libere. În același sens, fostul secretar general al ONU, K. Annan, a declarat că nu ne vom putea bucura de securitate fără dezvoltare, nu ne vom putea bucura de dezvoltare fără securitate și de niciunul dintre aceste două beneficii fără respectarea drepturilor omului. Cu alte cuvinte, triumviratul celor 3 concepte este cheia succesului strategiei de progres și bunăstare a umanității la scară globală. În același timp, este important de menționat că conceptul de securitate umană nu diminuează din actualitatea permanentă a securității statului.

Bunăstarea socială poate fi asigurată numai atunci când sunt respectate în primul rând interesele primordiale ale individului uman în coraport cu interesele societății în general, ceea ce corespunde reconfigurării domeniilor de securitate și politicului, strâns legate de problematica personală în luarea deciziilor prin promovarea conceptului de autonomie individuală și colectivă. Interesele individuale, protecția persoanei și interesul public pentru bunăstarea fiecărei ființe umane se încadrează perfect în cercul de preocupări, specific direcției umaniste în științele sociale și practica socio-politică. Cu toate acestea, preocuparea pentru consolidarea unei bunăstări sociale ca o tendință universală în societatea postmodernă, încearcă să extrapoleze specificul și calitățile umane, oferindu-le și înnobilând cu ele alte ființe din natură și univers, chiar și elemente de natură non-vie uneori, dar care sunt considerate a fi de o importanță vitală pentru om, pentru mediul său de viață. În concordanță cu aceste tendințe universale, interesele înguste ale individului, prioritatea lor față de cele colective care vin să susțină bunăstarea individuală, dobândesc noi valențe în care individul, deși continuă să reprezinte un interes sporit din perspectiva modelelor morale în societate, este încă văzut ca parte componentă de neînlocuit, ca fiind cel mai valoros element al biosferei, interesele sale fiind complementare în acest fel cu cele ale vieții în general și cu cele ale ființelor vii din mediu. În acest context, valoarea individului uman, prioritatea intereselor sale față

de cele sociale, poate fi, fără îndoială, perpetuată, dar nu poate fi menținută la același nivel de exclusivitate și prioritate atunci când ne referim la viața altor ființe, la viață în general în ceea ce privește biosfera și natura, în sensul cel mai larg. Numai în relație cu societatea umană, dependentă de bunăstarea fiecărui individ uman, persoana poate avea prioritate și trebuie stimulată, astfel încât în cele din urmă societatea de mâine să reprezinte o comuniune de indivizi respectați și respectuoși. Numai în corelație cu natura, cu ființele din natură și biosfera, individul uman capătă noi responsabilități, interesele sale fiind subordonate altor vectori decât cei personali și strict individuali. În aceste cazuri, individul uman obține dreptul și înalta onoare de a se poziționa față de natură și viață în cele mai largi sensuri, ca protector și apărător, ca factor de securitate, care nu poate ignora multiplele posibilități care sunt menite să maximizeze diverse calități cum ar fi capacitatea sa intelectuală, înțelepciunea și simțul responsabilității. Înzestrarea omului de mâine cu aceste calități cum ar fi simțul responsabilității și înțelepciunea poate și trebuie să transforme radical individul uman, sortit să-și schimbe fundamental modul de viață, sistemul său de valori, viziunile sale despre sensul vieții.

Criza globală pluridimensională, în care se găsește omenirea la etapa contemporană de dezvoltare, și posibilele rezultate dezastruoase ale acesteia atât pentru nivelul de trai al omului, calitatea vieții sale individuale, demnitatea sa, cât și pentru viitorul civilizației umane pe Terra în cel mai global sens, încep să lase o amprentă tot mai vizibilă și substanțială asupra tuturor sferelor vieții și activității umane prin conștientizarea de către tot mai mulți factori de decizie, de către formatorii opiniei publice și liderii sociopolitici, a amplorii progresive galopante a pericolelor și amenințărilor totale la adresa omenirii și a persoanei umane, idee fundamentată și argumentată de tot mai numeroși savanți de talie mondială. Această criză globală care impune actualmente societății un anume mod de manifestare și comportament, specific situațiilor de urgență, caracterizat uneori prin panică, prin decizii strategice dezechilibrate, posedă un caracter polidimensional și include astfel de aspecte precum criza domeniului economic: energetic, financiar, comercial, monetar etc.; a domeniului ecologic și a biosferei, a mediului ambiant, a sferei politicii: a guvernării sociale, a reprezentării democratice a cetățeanului în actul decizional-politic, a funcționării instituțiilor politice; a domeniului relațiilor interumane, sociale și interstatale: conflicte violente, revoluții și răsturnări frecvente ale elitelor

conducătoare, războaie și conflagrații militare regionale cu implicarea principalelor forțe politice, economice și militare de pe mapamond etc.

În final vom concludiona prin a constata că se impune identificarea unor posibilități și modalități eficiente de depășire a crizei globale în condiții sustenabile și optimale de securitate și bunăstare pentru persoana umană, prin dezvoltarea capacităților de cercetare științifică interdisciplinară și aplicare a cunoștințelor în viața de zi cu zi cu privire la securitatea persoanei și a biosferei, educarea caracteristicilor și virtuților morale ale persoanei și comunităților, cultivarea metodelor și tehnologiilor sociale de dirijare și management societal, deven cele mai importante sarcini de realizat ale concepției post-neclasice a supraviețuirii omenirii în condițiile crizei globale, ancorate adânc în contextul critic sociocivilizațional contemporan. În contextul situației socioeconomice și politice create la etapa contemporană a evoluției omenirii, ce denotă un profund impas în care se află civilizația umană din perspectiva asigurării securității și dezvoltării sale pe viitor, apariția și dezvoltarea diverselor concepții științifice interdisciplinare și post-neclasice, în baza unor structuri și construcții socioculturale tradiționale, se afirmă ca fiind o viziune progresistă, capabilă să identifice direcții și căi acceptabile de soluționare a crizei globale. În așa fel, delimitarea și consolidarea diferitor abordări științifice interdisciplinare și post-neclasice cum e cea a supraviețuirii e o modalitate suplimentară de sporire prin diversitate și originalitate a potențialului umanității de autoevaluare, mobilizare, autoprotecție și securizare în momente critice după cum este perioada actuală, dominată de grave pericole și amenințări, specifice crizei mondiale actuale.

### Referințe bibliografice:

1. SPRINCEAN, S. *Securitatea umană și bioetica. Monografie*. Chișinău: Tipografia Centrală. 2017. 304 p.
2. SPRINCEAN, S. *Teoria și filosofia politică: Concepții și personalități*. Chișinău: Biotehdesign. 2014. 184 p.
3. SPRINCEAN, S. *Securitatea Națională: noțiuni și elemente introductive*. Chișinău: Biotehdesign. 2012. 201 p.
4. FUNIERU, F. *Societate și Securitate*. În: Revista Română de Sociologie [București], XXII, 2011, nr. 1-2, p. 170-184.
5. HARTLAND-THUNBERG, P. *National economic security: interdependence and vulnerability*. In: National economic security: perceptions, thre-

- ats and policies. Frans Alphons Maria Alting von Geusau & Jacques Pelkmans (Eds.). Tilburg: John F. Kennedy Inst. 1982, p. 47-61.
6. MASLOW, A. H. *A Theory of Human Motivation*. In: *Psychological Review*, Vol. 50 (4), July, 1943, p. 370-396.
  7. SPRINCEAN, S. *Provocări la adresa securității umane în condițiile globalizării*. În: *Mediul strategic de securitate: tendințe și provocări*. Materiale conferinței științifice internaționale. 18 mai 2017. / Red. șt. R. Grosu. Chișinău: Academia Militară a Forțelor Armate „Alexandru cel Bun”. 2018, p. 128-135.
  8. SPRINCEAN, S. *Dimensiuni biopolitice ale securității umane*. Chișinău: Biotehdesign. 2019. 90 p.
  9. WOLFERS, A. *Discord and collaboration: Essays on international politics*. Baltimor: John Hopkins University Press. 1962. 312 p.
  10. BUZAN, B. *Popoarele, statele și teama. O agendă pentru studii de securitate internațională de după războiul rece*. Chișinău: Cartier. 2000. 386 p.
  11. SPRINCEAN, Serghei; SOHOȚCHI, Tudorița-Sanda; CREȚU, Ivan. *Asigurarea siguranței persoanei și securității umane prin democratizare sociopolitică*. În: *Știință, educație, cultură*. Vol.1, 11 februarie 2022, Comrat. Comrat, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Comrat, 2022, p. 395-400.
  12. SPRINCEAN, Serghei. *Siguranța persoanei în condițiile necesității asigurării securității în domeniul electoral*. În: *Digest electoral*. Revistă de analiză, teorie și cercetare în domeniul electoral. Ediția VII. Iunie 2022, p. 6-17.
  13. SPRINCEAN, S.; BECCIU, S. *Perspectiva postmodernă asupra problematicii siguranței omului în contextul provocărilor contemporane*. În: *Revista de științe politice și relații internaționale (Institutul de științe politice și relații internaționale „Ion I. C. Brătianu”)* [București], Tomul XVIII, Nr. 2, 2021, p. 91-100.
  14. *An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-keeping* <http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/shared/Winter/protected/Boutros%20Boutros%20Ghali%20Agenda%20for%20Peace.pdf> (vizitat 14.08.2022).
  15. *Raportul de Dezvoltare Umană al Programului Națiunilor Unite pentru Dezvoltare 1994* <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-1994> (vizitat 14.08.2022).
  16. *The Report Human Security Now*. [http://www.un.org/humansecurity/sites/www.un.org.humansecurity/files/chs\\_final\\_report\\_-\\_english.pdf](http://www.un.org/humansecurity/sites/www.un.org.humansecurity/files/chs_final_report_-_english.pdf) (vizitat 14.08.2022).
  17. *World Summit Outcome 2005*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N05/487/60/PDF/N0548760.pdf> (vizitat 21.08.2022).

18. *Rezoluția 66/290 adoptată la 10 septembrie 2012 de Adunarea Generală a ONU*  
<http://www.un.org/humansecurity/sites/www.un.org.humansecurity/files/hsu%20documents/GA%20Resolutions.pdf> (vizitat 26.08.2022).
19. *A Human Security Doctrine for Europe. The Barcelona Report of the Study Group on Europe's Security Capabilities*. 15 September 2004. 26 p.  
[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/solana/040915CapBar.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/solana/040915CapBar.pdf) (vizitat 16.08.2022).
20. *The Madrid Report of the Human Security Study Group comprising a Proposal and Background Report*. Madrid, 8th November, 2007. 31 p.  
<http://www.lse.ac.uk/internationalDevelopment/research/CSHS/humanSecurity/madridReport.pdf> (vizitat 26.08.2022).
21. *Helsinki Plus: Towards a Human Security Architecture for Europe. The First Report of the EU-Russia Human Security Study Group*. May 2010. 27 p.  
<http://www.lse.ac.uk/internationalDevelopment/research/CSHS/humanSecurity/HelsinkiPlusEnglish.pdf> (vizitat 02.08.2022).
22. SPRINCEAN, S. *The Role of Human Security in Identifying New Perspectives of Development of the Education in the Field National Security*. În: *Current and Future Perspectives on Teaching and Learning*. Univ. „1 Decembrie 1918” Alba-Iulia. Nr. 1 (1), 2019, p. 36-43.
23. BLATZ, W. E. *Human Security: Some Reflections*. Toronto: University of Toronto Press, 1966. 132 p.
24. MISCHÉ, P.; MISCHÉ, G. *Toward a Human World Order: Beyond the National Security Straitjacket*. New York: Paulist Press, 1977. 399 p.
25. ФУКО, М. *Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанный в Коллеж де Франс в 1977–1978 учебном году*. / Пер. с фр. В. Ю. Быстрова, Н. В. Сусллова, А. В. Шестакова. СПб.: Наука. 2011. 544 p.
26. FOUCAULT, M. *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France, 1978-1979*. London: Palgrave Macmillan UK. 2008. 346 p.
27. FUKUYAMA, Fr. *Viitorul nostru postuman: consecințele revoluției biotehnologice*. București: Editura Humanitas. 2004. 304 p.
28. BELL, D. *The coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. 2nd ed. New York: Basic Books. 1976. 507 p.
29. БЕК, У. *Общество риска. На пути к другому модерну* / Пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой; Москва: Прогресс-Традиция, 2000. 384 p.
30. GIDDENS, A. *Fate, Risk and Security*. In: A. Giddens „Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age”. Cambridge: Stanford University Press. 1991. 264 p.

31. SPRINCEAN, S. *Criza globală, securitatea umană și securitatea biocentrică în perspectivă politică și bioetică*. În: *Strategia supraviețuirii din perspectiva bioeticii, filosofiei și medicinei: Culegere de articole științifice cu participare internațională*. USMF "N. Testemițanu", Catedra de Filosofie și Bioetică. Vol. 21. Red. resp. T.N. Țirdea. Chișinău: Medicina (Tipogr. "Print-Caro"). 2015. p. 48-52.
32. SPRINCEAN, S. *Imperativele securitare ale societății contemporane*. În: *Perspectivile și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației / Prospects and problems of research and education integration into the European area*. Conferință științifică internațională, ediția a VI-a, 6 iunie 2019. Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul. Volumul VI. Partea 1, 2019, p. 29-33.
33. SPRINCEAN, Serghei; COZONAC, Renata. *Perspective asupra securității umane și modernizării sociopolitice*. În: Conferința Științifică Internațională “Strategia Securității Uniunii Europene în contextul Metamorfozelor Relațiilor Internaționale” (II), 22 aprilie 2022. Culegere de articole științifice. Acad. de Administrare Publică din Rep. Moldova. / comitetul științific: Oleg Balan [et al.]; colegiul redacțional: Ludmila Roșca [et al.]. Vol. 2. Chișinău: Print-Caro, 2022, p. 126-132.
34. CHEN, L. C. *Human Security: Concepts and Approaches*. In: *Common Security in Asia New Concepts of Human Security*. Eds. Tatsuhiro Matsumae and Lincoln C. Chen. Tokyo: Tokai University Press, 1995, p. 137-147.
35. *Global Health Challenges for Human Security (Studies in Global Equity)*. / Eds. Lincoln C. Chen, Jennifer Leaning et al. Harvard: Global Equity Initiative, Harvard University. 2004. 338 p.
36. AXWORTHY, L. *Canada and Human Security: The Need for Leadership*. In: *International Journal*, vol. LII, 1997, p. 183-196.
37. SPRINCEAN, S. *Cultura securitară ca fundament al bunăstării societății*. În: *Revista Studiul artelor și culturologie: istorie, teorie, practică [Chișinău]*. Nr. 2 (35), 2019, p. 148-153.
38. СПРИНЧАН, С. Л. *Биоэтика, политика и стратегии выживания человечества в контексте модернизации социума*. ”Модернизация науки общества: вызовы и ответы: материалы междунар. науч. конф. (Саранск. 10 мая 2011 г.)” Саранск: ИП Афанасьев В.С., 2011, с. 259-264.
39. SPRINCEAN, S.; SOHOȚCHI, T-S.; MITROFANOV, Gh. *Criza morală și identitară în contextul cercetării fenomenelor securitare și bioetice*. În: *Sănătatea, medicina și bioetica în societatea contemporană: studii inter și pluridisciplinare*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a 4-a, 29-30 octombrie 2021 / colegiul de redacție: Vitalie Ojovanu (redactor responsabil). Chișinău: Print-Caro, 2021, p. 53-59.

40. SPRINCEAN, S. *Noi riscuri și amenințări la adresa siguranței persoanei în epoca intensificării biopericolelor globale*. În: Știința în nordul Republicii Moldova: probleme, realizări, perspective. Conferința științifică națională cu participare internațională. Ediția a 4-a, 26-27 iunie 2020 / colegiul redacțional: Valeriu Capcelea (coordonator) [et al.]. Bălți: Tipogr. „Indigou Color”, 2020. (499 p.), p. 372-378.
41. SPRINCEAN, S. *Unele stringențe și imperative în studiile contemporane de securitate*. În: Dezvoltarea cadrului juridic al Republicii Moldova în contextul necesităților de securitate și asigurare a parcursului european. / Republica Moldova în contextul provocărilor interne și externe la adresa securității naționale (Partea a III-a). / Red. șt. Natalia Albu. Chișinău: Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice (ÎS FEP “Tipografia Centrală”). 2019. Cap. 1, p. 5-20.
42. SPRINCEAN, S. *Filosofia supraviețuirii: repere și perspective*. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe politice [Chișinău], Nr. 3, 2019, p. 275-278.
43. THAKUR, R. *From National to Human Security*. În: Asia-Pacific Security: The Economics-Politics Nexus. / Eds. St. Harris and A. Mack. Sydney: Allen & Unwin, 1997, p. 53-54.
44. THAKUR, R. *The United Nations, Peace and Security: From Collective Security to the Responsibility to Protect*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 257.
45. SUHRKE, A. *Human Security and the Interests of States*. In: Security Dialogue, vol. 30, no. 3, 1999, p. 265-276.
46. SPRINCEAN, S. *Importanța securității umane în optimizarea politică și bioetică a managementului crizelor globale*. În: Political Science, International Relations and Security Studies. International Conference Proceedings. The Xth Edition. [Sibiu], 27-29 May 2016, p. 461-470.
47. VAN GINKEL, H.; NEWMAN, E. *In Quest of Human Security*. În: Japan Review of International Affairs, nr. 14 (1), 2000, p. 59-82.
48. СПРИНЧАН, С. *Социо-политические аспекты выживания человечества в контексте эколого- и био-этической проблематики*. În: Environmental Ethics: the Power of Ethics for Sustainable Development. Collective monograph. Vilnius: Mykolas Romeris University, 2010, p. 264-270.
49. NEWMAN, E. *Human Security and Constructivism*. In: International Studies Perspectives, vol. 2, issue 3. August. 2001, p. 239-251.
50. NEWMAN, E. *Human Security: Mainstreamed Despite the Conceptual Ambiguity?* In: St. Antony’s International Review. Special Issue on Human Security, nr. 1 (2). November. 2005, p. 24-37.

51. SPRINCEAN, Serghei; PÎRȚAC, Grigore; SYCHEV, Andrey. *Human security and ethics in support for sustainable development*. In: *Vector European*. 2022, nr. 1, pp. 38-42.
52. KING, G.; MURRAY, Ch. *Rethinking Human Security*. In: *Political Science Quarterly*, nr. 116. Winter. 2002, p. 585-610.
53. HAMPSON FEN, O.; DAUDELIN, J.; HAY, J. B.; REID, H.; MARTING, H. *Madness in the Multitude: Human Security and World Disorder*. Ontario: Oxford University Press, 2002. 216 p.
54. THOMAS, N.; TOW, T. W. *The Utility of Human Security: Sovereignty and Humanitarian Intervention*. In: *Security Dialogue*, nr. 33 (2). 2002, p. 177-192.
55. WEISSBERG, M. *Conceptualizing Human Security*. In: *Swords and Ploughshares. A Journal of International Affairs*, vol. XIII, no. 1, Spring 2003, p. 3-11.
56. FOUINAT, F. *A Comprehensive Framework for Human Security*. In: *Conflict, Security and Development*, nr. 4, issue 3. 2004, p. 20-31.
57. SHAHRBANOU, T.; ANURADHA, M. Ch. *Human security. Concepts and implications*. London, New York: Routledge. 2007. 272 p.
58. BĂDĂLAN, E. *Securitatea națională și unele structuri militare românești la cumpăna dintre milenii*. București: Editura Militară. 1999. 264 p.
59. BĂDĂLAN, E.; FRUNZETI, T. *Forțe și tendințe în mediul de securitate european*. Sibiu: Editura Academiei Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu”, 2003. 240 p.
60. FRUNZETI, T. *Globalizarea securității*. București: Editura Militară. 2006. 364 p.
61. SPRINCEAN, S. *Contribuții ale concepției securității umane la fortificarea spațiului european de securitate*. În: *Materialele Conferinței științifico-practice internaționale „Spațiul european de securitate: provocări, oportunități, perspective de integrare”*. 11 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău: Tipogr. “PrintCaro”, 2019, p. 9-20.
62. CULDA, L. *Promovarea securității globale. Repere teoretice*. București: Centrul de Studii Sociale Procesual-Organice SRL. 2008. 162 p.
63. КОСОЛАПОВ, Н.А. *Сила, насилие и безопасность: современная диалектика взаимосвязей*. În: *Мировая экономика и международные отношения*. №11, 1992, p. 1-7.
64. SPRINCEAN, S. *Problematica securității umane în contextul evoluției societății contemporane*. În: *Securitatea națională a Republicii Moldova în contextul evoluțiilor geopolitice regionale*. / Coord. Vitalie Varzari. Cap. 4. Chișinău: Tipografia Centrală. 2016, p. 77-94.
65. SPRINCEAN, S. *Politici de asigurare a securității umane în condiții pandemice*. În: *Top 10 probleme politice a societății în contextul pandemiei de coronavirus de tip nou*. / red. șt. V. Juc. Chișinău: Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). Subcap. 2.5. 2022, p. 179-218.



# DIMENSIUNEA SECURITĂȚII ȘI APĂRĂRII ÎN COLABORAREA REPUBLICII MOLDOVA CU UNIUNEA EUROPEANĂ

Natalia CIOBANU<sup>22</sup>

**Rezumat:** În acest studiu autorul supune cercetării procesul constituirii relațiilor de cooperare dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană prin prisma acordurilor de cooperare și asociere, reiterând importanța acestora pentru asigurarea securității naționale. Relațiile de cooperare dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană (UE) sunt instituite din 1994, urmare a „Acordului de Parteneriat și Cooperare dintre Comunitățile Europene și statele lor membre, pe de o parte, și Republica Moldova, pe de altă parte”. Obiectivele trasate de prezentul acord prevedeau printre altele: consolidarea democrației și statului de drept cu respectarea drepturilor omului și a minorităților; dezvoltarea durabilă a economiei și finalizarea procesului de tranziție spre economia de piață prin promovarea schimburilor comerciale, investițiilor și relațiilor economice armonioase. Întrucât Acordul de Parteneriat și Cooperare prevedea doar un sprijin al eforturilor Republicii Moldova de consolidare a democrației, nu și o distinctă perspectivă de integrare europeană, cu acțiuni, termeni și reglementări concrete, a fost inițiat procesul de negociere cu Uniunea Europeană pentru un nou acord de cooperare. Astfel, la 27 iunie 2014, la Bruxelles, a fost semnat „Acordul de Asociere a Republicii Moldova cu Uniunea Europeană”. Obiectivele Acordului de Asociere conțineau un șir de valori și principii comune, bazate pe respectarea principiilor democratice, a statului de drept, asigurării unei economii de piață funcționale și dezvoltării durabile, și a bunei guvernante. În vederea asigurării securității comune, scopul primordial viza promovarea, menținerea și fortificarea păcii și stabilității în regiune și în lume, prin unirea eforturilor privind eliminarea surselor de tensiune, îmbunătățirea securității frontierelor, promovarea cooperării transfrontaliere și a bunelor relații de vecinătate. În condițiile instabilității regionale, autorul evidențiază importanța apropiării Republicii Moldova de spațiul comunitar, acțiune ce vizează o asumare

---

<sup>22</sup> Natalia CIOBANU, cercetător științific stagiar, Academia de Administrare Publică  
[cnata1950@gmail.com](mailto:cnata1950@gmail.com)

*fermă a unor angajamente privind implementarea reformelor democratice de către instituțiile statului, inclusiv o abordare comprehensivă a dimensiunii securității.*

**Cuvinte cheie:** Republica Moldova, Uniunea Europeană, securitatea națională și acordurile de cooperare în domeniul apărării.

## THE SECURITY AND DEFENSE DIMENSION IN THE COLLABORATION OF THE REPUBLIC OF MOLDOVA WITH THE EUROPEAN UNION

**Summary:** *In this study, the author examines the process of establishing cooperative relations between the Republic of Moldova and the European Union through the prism of cooperation and association agreements, reiterating their importance for ensuring national security. Cooperation relations between the Republic of Moldova and the European Union (EU) have been established since 1994, following the “Partnership and Cooperation Agreement between the European Communities and their member states, on the one hand, and the Republic of Moldova, on the other hand”. The objectives outlined by this agreement provided, among others: the consolidation of democracy and the rule of law with respect for human and minority rights; the sustainable development of the economy and the completion of the transition process towards the market economy by promoting commercial exchanges, investments and harmonious economic relations. Since the Partnership and Cooperation Agreement provided only support for the efforts of the Republic of Moldova to consolidate democracy, not a distinct perspective of European integration, with concrete actions, terms and regulations, the process of negotiation with the European Union for a new agreement of cooperation. Thus, on June 27, 2014, in Brussels, the “Association Agreement of the Republic of Moldova with the European Union” was signed. The objectives of the Association Agreement contained a series of common values and principles, based on respect for democratic principles, the rule of law, ensuring a functional market economy and sustainable development, and good governance. To ensure common security, the primary goal was to promote, maintain and strengthen peace and stability in the region and the world, by joining efforts to eliminate sources of tension, improve border security, and promote cross-border cooperation and good neighbourly relations. In the conditions of regional*

*instability, the author highlights the importance of the Republic of Moldova's approach to the community space, an action aimed at a firm assumption of commitments regarding the implementation of democratic reforms by state institutions, including a comprehensive approach to the security dimension.*

**Keywords:** Republic of Moldova, European Union, national security and defence, cooperation agreements.

**Repere conceptuale.** În prezent, pacea și securitatea sunt noțiuni indivizibile, iar definirea lor constituie o ecuație cu multiple necunoscute. În contextul actual al confruntărilor între marile puteri, deciziile și acțiunile liderilor lumii pentru securitatea omenirii, a continentelor, a unor zone sau regiuni, a fiecărei țări în parte, constituie o problemă de viață internă și internațională, fiecare participând mai mult sau mai puțin la întărirea securității sau, dimpotrivă, la destabilizarea ei. În abordările teoretico-metodologice ale cercetătorilor, analiștilor, experților și factorilor de decizie politică, conceptul de securitate rămîne a fi unul în continuă metamorfoză, în conformitate cu tendințele ce au loc la nivel global. Studiile de securitate sunt în conexiune cu transformările prin care trece mediul de securitate din fiecare colț al lumii. Astfel, conceptul de securitate este unul complex și nu semnifică doar „protecția fizică a subiectului de referință, ci include și protecția economică, politică sau culturală a valorilor și intereselor unei națiuni” [10, p. 39]. În sensul menționat, „securitatea, în orice sens obiectiv, se referă la absența amenințărilor la adresa valorilor dobândite, iar în sens subiectiv, la absența temerii că asemenea valori vor fi atacate” [13, p. 485], după cum menționa apologetul A. Wolfers. Din această perspectivă Richard Smoke considera că „...nici o definiție a securității naționale nu a fost general acceptată; nici nu poate fi posibilă” [12, p.301], iar opinia cercetătorului D. Baldwin viza ideea precum că „acest concept, în pofida diverselor abordări, rămîne încă confuz, utilizat adesea ca un pretext, scuză sau justificare pentru anumite acțiuni politice strategice mai mult sau mai puțin întemeiate” [3, p.9].

Evoluția noțiunii de securitate din perspectiva cercetărilor științifice contemporane a fost studiată de mai multe școli teoretice, acestea abordând conceptul diferit: „de la stadiul de caracteristică a puterii de stat în relația cu alte entități statale pe arena internațională (în accepție tradiționalistă) la stadiul de stare sinergetică, specifică tuturor tipurilor de sisteme: tehnice,

sociale și biologice (în accepție post-neclasică), însemnând un echilibru, armonizare și prosperare, mai ales, la nivel individual al personalității umane ca măsură a lucrurilor și element de referință pentru toate tipurile de sisteme”. [11, p. 17]

Din perspectiva realismului politic, securitatea națională presupune certitudinea poporului că statul are capacitatea de a preveni și a-i apăra în cazul unei agresiuni militare, pledând pentru o dominație militară față de principalii rivali de pe arena internațională, iar lupta pentru putere între state, într-un sistem internațional în care este imposibil de prevenit conflictele, iminent declanșează un război. Realistii susțin teoria precum că atît pentru guverne, cît și pentru indivizi prevalează propriul interes și confruntarea pentru resursele naturale și umane limitate. Aceste argumente îi fac pe reprezentanții realismului politic să militeze în favoarea fortificării securității naționale prin maximizarea propriilor capacități militare și prin edificarea alianțelor în calitate de mecanisme eficiente de creștere a puterii în eventualele lupte în fața unor adversari mai puternici. Școala de gândire realistă, pune accentul pe conceptul de putere și pe derivatele ei, și anume politica de putere și echilibrul de putere. Realismul este un mod de gândire rațional, opus idealismului, pornind de la premisa că principalul interes al statelor este supraviețuirea în cadrul unui sistem internațional anarhic. Statul caută în permanență menținerea și sporirea puterii, și securitatea în raport cu alte state.

Politologul american, reprezentant al realismului clasic - Walter Lipman susținea ideea că „o națiune este în siguranță în măsura în care nu se află în pericolul de a trebui să sacrifice valori esențiale, dacă dorește să evite războiul, și poate, atunci când este provocată, să și le mențină, obținând victoria într-un război”, iar reprezentul realismului defensiv Kenneth Waltz menționa că „în anarhie, supraviețuirea este scopul cel mai înalt. Statele pot căuta să-și îndeplinească alte finalități, cum ar fi liniștea, beneficiul sau puterea, doar dacă supraviețuirea este asigurată”. Și în abordările Școlii de la Copenhaga „securitatea se referă la supraviețuire... ea fiind pusă în discuție atunci cînd există o amenințare la adresa unui obiect de referință desemnat (în mod tradițional, dar nu și necesar, statul, încorporându-i guvernul, teritoriul și societatea)”. Școala de la Copenhaga abordează inovator noțiunea de securitate și anume din perspectiva rolului său asupra vieții individului. Potrivit acestei școli, în condițiile globalizării și incertitudinii privind amenințările noi și netradiționale/asimetrice, securitatea statului

trebuie să fie structurată într-un model de securitate comprehensivă care să acopere mai multe domenii de viață a unei națiuni. Astfel, potrivit lui Barry Buzan securitatea națională este în primul rând o problemă de natură politică, strategia de securitate fiind impusă de puterea politică, iar securitatea colectivităților umane este afectată de factori din cinci sectoare principale: militar, politic, economic, social și de mediu: „securitatea militară privește interacțiunea capacităților statului de ofensivă și defensivă armată, și percepția statelor, fiecare despre intențiile celuilalt; securitatea politică se referă la stabilitatea organizațională a statelor, a sistemelor de guvernare și a ideologiilor care le legitimizează; securitatea economică care privește accesul la resurse, finanțe și piețe, necesar pentru a susține un nivel acceptabil de bunăstare și de putere a statului; securitatea socială se preocupă de capacitatea de susținere, în limitele unor condiții de evoluție acceptabile, a elementelor tradiționale de limbă, cultură, identitate și obiceiuri culturale și religioase; securitatea mediului se referă la menținerea biosferei locale și planetare, ca suport esențial de care depind toate acțiunile oamenilor. Aceste cinci sectoare nu operează separat... sunt legate împreună printr-o rețea puternică de legături” [5, p. 31,].

Evoluția mediului internațional de securitate a fost condiționată de complexitatea și interdependența relațiilor internaționale. Prin urmare, stabilitatea internațională este în conexiune cu nivelul de cooperare al comunității internaționale prin intermediul dialogului în cadru instituționalizat, intensificarea implicării marilor organizații internaționale în definirea stării de securitate globală. În acest sens, M. Ayoob susținea că prezența conflictelor în anumite regiuni ale lumii, reies îndeosebi din vulnerabilităților interne ale statelor și a lipsei instituțiilor politice conectate pe interesele naționale; securitatea este în conexiune cu vulnerabilitățile externe și interne care reprezintă o amenințare sau dispun de potențial de a distruge sau slăbi structura statului și a regimului, în aspectul ei teritorial, instituțional. [1].

Din perspectiva abordării neolibérale a relațiilor internaționale, Lord, Keohane, Wallander și Haftendorn evidențiau prioritatea resurselor economice în relațiile dintre state și impactul valoros pe care îl au instituțiile internaționale la medierea conflictelor și fortificarea securității. Într-o lume interdependentă, conexitățile economice pot ajuta în rezolvarea conflictelor prin cooperare sau le pot intensifica, în dependență de context și de situația țărilor implicate la ele. Pe termen lung, securitatea unui stat depinde de ca-

pacitățile sale economice. Aceste capacități avantajează la deținerea unor armate puternice și a diverselor instrumente de implementare a politicilor care să protejeze interesele țării și să aducă un avantaj comparativ cu celelalte state, aliate și dușmane, fiind un element foarte important al puterii.

Astfel, reieșind din toate definițiile enumerate, securitatea națională include promovarea intereselor naționale fundamentale ale unei țări și apărarea lor împotriva agresiunilor, pericolelor, amenințărilor și riscurilor de orice natură. În contextul menționat, de-a lungul istoriei, conceptul de securitate a evoluat, s-a reinventat, astfel încât în prezent reprezintă un domeniu complex, cu tendințe interdisciplinare, care condiționează într-o mare măsură buna funcționare a proceselor naționale și internaționale.

### **Dimensiunea securității și apărării în colaborarea RM cu UE.**

Relațiile de cooperare dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană (UE) sunt instituite din 1994, urmare a *Acordului de Parteneriat și Cooperare dintre Comunitățile Europene și statele lor membre, pe de o parte, și Republica Moldova, pe de altă parte*. Acordul de Parteneriat și Cooperare, intrat în vigoare la 1 iulie 1998, pentru o perioadă inițială de 10 ani cu posibilitatea prelungirii, fundamenta dialogul politic dintre RM și UE, fiind o reglementare juridică de aprofundare a relațiilor, de consolidare a asocierii politice și de cooperare dintre părți. Actul consemna stabilirea relațiilor bilaterale între RM și UE în domeniul politic, comercial, economic, juridic, cultural-științific. Obiectivele trasate prevedeau printre altele: consolidarea democrației și statului de drept cu respectarea drepturilor omului și a minorităților prin asigurarea cadrului corespunzător al dialogului politic; dezvoltarea durabilă a economiei și finalizarea procesului de tranziție spre economia de piață prin promovarea schimburilor comerciale, investițiilor și relațiilor economice armonioase. [15] Reieșind din prevederile Acordului de Parteneriat și Cooperare, în anul 2005, a fost aprobat Planul de Acțiuni RM-UE, acțiune ce viza susținerea obiectivului RM de integrare în structurile economice și sociale europene, în conformitate cu Politica Europeană de Vecinătate. În contextul Planului de Acțiuni RM-UE, discuțiile se realizau prin intermediul reuniunilor în formatul Dialogului Politic UE-M (COEST, COPS, Directori Politici), fiind analizate parcursul reformelor în RM, relațiile RM-UE și subiecte de interes comun în domeniul politicii externe și de securitate.

Experții în domeniu susțin opinia precum că prin semnarea Acordului de Parteneriat și Cooperare cu UE, RM a reușit să înscrie în istoria sa

un nou capitol și anume în calitate de promotor al valorilor democratice, bazate pe principiile dreptului internațional, ale drepturilor omului și ale economiei de piață. Acordul prevedea un dialog ierarhizat cu structurile de stat, în domeniile politic, economic, juridic, financiar, social și cultural prin intermediul Consiliului de Cooperare, la nivel de miniștri; Comitetului de Cooperare, la nivel de înalți funcționari și Comitetului Parlamentar de Cooperare, la nivel de membri ai Parlamentului European și ai Parlamentului Republicii Moldova. În domeniul cooperării economice, APC a acordat RM clauza privind tratamentul națiunii celei mai favorizate cu privire la tarifele pentru bunuri și a introdus tranzitul liber pentru mărfuri, a liberalizat circulația pentru unele tipuri de capital, formulând perspectiva creării unei zone de liber schimb moldo-comunitară. În sensul dat, RM avea angajamentul de armonizare a legislației naționale la cea comunitară, pentru consolidarea și diversificarea relațiilor economice și comerciale. [6, p.49-78.]

Întrucât APC prevedea doar un sprijin al eforturilor RM de consolidare a democrației, nu și o distinctă perspectivă de integrare europeană, cu acțiuni, termeni și reglementări concrete, precum specificau acordurile de asociere semnate în anii '90 de către țările Europei Centrale și de Est cu UE, în anul 2008 au fost inițiate discuții cu UE privind viitorul cadrul juridic care urma să substituie Acordul de Parteneriat și Cooperare semnat în 1994.

Mandatul RM pentru negocierea cu UE a viitorului *Acord de Asociere* a fost aprobat prin Hotărârea Guvernului RM nr. 680 din 13 noiembrie 2009. În baza respectării tuturor procedurilor prevăzute de legislația în vigoare, inclusiv consultarea Comisiei pentru politică externă a Parlamentului RM, prin Decretul Președintelui interimar al RM nr. 67 din 17 noiembrie 2009 au fost inițiate negocierile asupra proiectului Acordului dintre RM și Comunitățile Europene. Negocierile privind Acordul de Asociere au fost lansate la 12 ianuarie 2010, fiind încheiate provizoriu după 15 runde plenare de negocieri în iunie 2013, iar cele privind Zona de Liber Schimb Complex și Cuprinzător între RM și UE, ca parte a Acordului de Asociere, au fost inițiate în ianuarie 2012 și finalizate provizoriu după 7 runde de negocieri, în iulie 2013. Parafarea Acordului în cadrul Summit-ului de la Vilnius a Parteneriatului Estic, desfășurat în perioada 28-29 noiembrie 2013, a marcat formal faptul încheierii negocierilor asupra textului Acordului. Parafarea a fost urmată de procedura tehnică de verificare a conformității juridice și traducerea Acordului în toate limbile părților, și mai apoi de aprobarea

pentru semnare de către Consiliul UE, care a avut loc pe data de 27 iunie 2014, la Bruxelles.

Obiectivele Acordului de Asociere prevedeau un șir de valori și principii comune, bazate pe respectarea principiilor democratice, a statului de drept, asigurării unei economii de piață funcționale și dezvoltării durabile, și a bunei guvernanțe:

- să promoveze asocierea politică și integrarea economică între părți, pe baza unor valori comune și a unor legături strânse, inclusiv prin creșterea participării Republicii Moldova la politicile, programele și agențiile UE;
- să consolideze cadrul pentru un dialog politic consolidat în toate domeniile de interes reciproc, care să permită dezvoltarea unor relații politice strânse între părți;
- să contribuie la consolidarea democrației și la stabilitatea politică, economică și instituțională în Republica Moldova;
- să promoveze, să mențină și să consolideze pacea și stabilitatea în regiune și în lume, inclusiv prin unirea eforturilor în vederea eliminării surselor de tensiune, prin îmbunătățirea securității frontierelor, prin promovarea cooperării transfrontaliere și a bunelor relații de vecinătate;
- să sprijine și să intensifice cooperarea în spațiul de libertate, securitate și justiție, cu scopul de a consolida statul de drept și respectarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale, precum și în ceea ce privește mobilitatea și contactele interpersonale;
- să susțină eforturile Republicii Moldova care vizează dezvoltarea potențialului său economic prin intermediul unei cooperări internaționale, precum și prin intermediul apropierii legislației sale de cea a UE;
- să creeze condiții prielnice pentru îmbunătățirea relațiilor economice și comerciale, obiectivul final fiind integrarea treptată a Republicii Moldova în cadrul pieței interne a UE, astfel cum se prevede în prezentul acord, inclusiv prin instituirea unei zone de liber schimb complex și cuprinzător, ceea ce va permite realizarea unei apropieri legislative și a liberalizării accesului la piață cu implicații majore, în conformitate cu drepturile și obligațiile care decurg din statutul de membre ale OMC al părților și cu aplicarea transparentă a acestor drepturi și obligații.[18]

Prevederile referitoare la crearea Zonei de Liber Schimb Complex și Cuprinzător între RM și UE constituie o parte importantă a Acordului de Asociere și presupun nu doar deschiderea reciprocă a piețelor pentru



comerțul cu bunuri și servicii, dar și preluarea treptată a standardelor și normelor europene care reglementează calitatea produselor și serviciilor respective. Pentru intrarea în vigoare a Acordului a fost necesară ratificarea acestuia de către toate părțile semnatare (RM, Parlamentul European și cele 28 de state membre ale UE), conform procedurilor interne ale fiecărei entități în parte, astfel Acordul intrând în vigoare în prima zi a celei de-a doua luni de la data depunerii ultimului instrument de ratificare la Secretariatul General al Consiliului Uniunii Europene. Parlamentul RM a ratificat acest Acord prin Legea Nr. 112 din 2 iulie 2014, promulgată prin Decretul Președintelui Nr. 1237 din 8 iulie 2014, astfel încheindu-se procedura internă de ratificare a Acordului de Asociere RM – UE. Parlamentul European a ratificat Acordul de Asociere pe 13 noiembrie 2014. Odată ce Acordul a fost ratificat de organele legislative a tuturor statelor UE, pe 1 iulie 2016 Acordul de Asociere a început să fie aplicat în măsura deplină. Semnarea Acordului de Asociere reprezintă o opțiune de integrare graduală, cu susținerea constantă, dar condiționată a UE. Reprezintă un document juridic, cu norme regulatorii și aranjamente de cooperare mai extinse, în toate sectoarele de interes, care stipulează termenii, cadru instituțional și administrativ, reliefând procesul de avansare a relațiilor dintre RM și UE în cadrul asocierii politice și integrării economice, incluzând crearea unei Zone de Liber Schimb Complex și Cuprinzător – DCFTA. Instrumentul principal de implementare a Acordului de Asociere îl constituie Agenda de Asociere negociată cu Comisia Europeană. Planul Național de implementare a Acordului de Asociere RM-UE include prioritățile-cheie de cooperare în vederea asigurării asocierii politice și integrării economice și include mecanisme de monitorizare la nivel intern a procesului de integrare europeană, acțiunile ce urmează a fi întreprinse de către instituțiile responsabile conform Acordului de Asociere și Agendei de Asociere în termenii indicați și cu specificarea resurselor financiare necesare în acest sens. Conexiunea dintre Planul de Acțiuni și Agenda de Asociere condiționează planificarea realizării unui Plan de acțiuni pentru trei ani.

În conformitate cu prevederilor articolului 456 din Acordul de Asociere, începând cu 1 iulie 2016, acesta abrogă și înlocuiește în totalitate Acordul de parteneriat și cooperare dintre Comunitățile Europene și statele lor membre, pe de o parte, și RM, pe de altă parte, semnat la Bruxelles la 28 noiembrie 1994, intrat în vigoare la 1 iulie 1998. De asemenea, începând cu 1 iulie 2016, Acordul de Asociere înlocuiește Acordul dintre UE și RM cu privire la

protecția indicațiilor geografice ale produselor agricole și alimentare, semnat la 26 iunie 2012 la Bruxelles, intrat în vigoare la 1 aprilie 2013.

O nouă filă în istoria RM a fost acordarea statutului de țară candidată la UE în cadrul Consiliului European din 23 iunie 2022, prin acord unanim între liderii tuturor celor 27 de state membre ale UE.

Dialogul privind pe dimensiunea securității și apărării se axează pe două formate: bilateral și multilateral. Acordul de Asociere prevede ca dialogul politic Moldova-UE să cuprindă convergența în domeniul securității, aprofundarea cooperării în domeniul apărării, promovarea securității bazate pe formate internaționale și contribuția la acțiuni de gestionare a crizelor (Titlul II). Astfel, potrivit acordului, obiectivele dialogului politic includ: aprofundarea asocierii politice și sporirea convergenței și a eficacității politice și a politicii de securitate; promovarea stabilității și a securității în lume prin intermediul unui multilateralism eficace; consolidarea cooperării și a dialogului între părți cu privire la securitatea internațională și la gestionarea crizelor în lume, îndeosebi pentru a aborda problemele și principalele amenințări la nivel mondial și regional; stimularea cooperării practice și orientate către rezultate între părți în vederea asigurării păcii, a securității și a stabilității pe continentul european; consolidarea respectării principiilor democratice, a statului de drept și a bunei guvernante, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale, inclusiv a drepturilor persoanelor care aparțin minorităților, precum și contribuirea la consolidarea reformelor politice naționale; intensificarea dialogului și aprofundarea cooperării între părți în domeniul securității și al apărării, precum și respectarea și promovarea principiilor suveranității și integrității teritoriale, a inviolabilității frontierelor și a independenței[16].

În Art. 5 din Acord se menționează faptul că: părțile promovează convergența treptată în domeniul politicii externe și de securitate, inclusiv în domeniul *Politicii de Securitate și Apărare Comună (PSAC)*, abordând aspecte privind prevenirea conflictelor și gestionarea crizelor, stabilitatea regională, dezarmarea, neproliferarea, controlul armamentului și controlul exporturilor de armament; își reafirmă angajamentul față de principiile de respectare a suveranității, a integrității teritoriale, a inviolabilității frontierelor și a independenței, stabilite în Carta Organizației Națiunilor Unite și în Actul final de la Helsinki din 1975 al Conferinței pentru Securitate și Cooperare în Europa, precum și față de promovarea acestor principii în relațiile lor bilaterale și multilaterale [16].

Uniunea Europeană reprezintă una din organizațiile internaționale de securitate care, pe lângă faptul că reprezintă un model de dezvoltare economică, oferă la nivel global și o nouă perspectivă de interpretare a conceptului de securitate, fundamentat pe soluționarea pașnică a conflictelor și pe cooperarea internațională multilaterală prin intermediul unor instituții comune. Potrivit Strategiei Europene de Securitate din 2003, securitatea europeană este amenințată de multiple probleme. În aceste condiții, nici un stat nu ar putea reacționa eficient de unul singur, cooperarea multilaterală în cadrul organizației și cu participarea partenerilor din exterior ar asigura securitatea comună. În acest context, Politica de Securitate și Apărare Comună reprezintă o oportunitate de participare pentru statele care nu sunt membre ale UE.

*Politica de Securitate și Apărare Comună (PSAC)* a fost creată odată cu semnarea Tratatului de la Lisabona, incluzând cadrul instituțional pentru derularea cooperării în domeniul securității și apărării, la nivelul Uniunii Europene. Caracterul interguvernamental al PSAC constituie aspectul de individualizare a PSAC, funcționând în baza principiului unanimității în luarea deciziilor. Susține obiectivul general de creare a unei capacități de apărare europene comune, îmfăptuite prin contribuția statelor membre cu capacități civile și militare. Sub egida PSAC a fost înscrisă o evoluție semnificativă pentru dezvoltarea cadrului conceptual, cât și prin lansarea unor inițiative de dezvoltare a capacităților de securitate și apărare, pentru a putea răspunde provocărilor de securitate. De asemenea, a fost inițiat un proces de reflecție (Busola Strategică) care vizează definirea profilului de actor relevant al UE în domeniul securității și apărării. Pe aceste coordonate, dimensiunea operațională a angajamentului UE a fost consolidată prin crearea Capacității de planificare și conducerea a misiunilor non-executive ale Uniunii (MPCC) și măsurile adoptate în ceea ce privește optimizarea modului de angajare a Grupurilor de luptă UE, inclusiv prin adaptarea mecanismelor de asigurare a resurselor financiare pentru dislocarea acestora. În același timp, misiunile civile sunt coordonate de către Capacitatea Civilă de Planificare și Conducere (CPCC). PSAC include 2 dimensiuni:

- Dimensiunea militară a PSAC. În cadrul aspectului militar funcționează inițiativele Fondul European pentru Apărare - EDF (2021-2027), Analiza coordonată anuală în domeniul apărării (CARD) și Cooperarea Structurată Permanentă (PESCO). Prin intermediul acestor inițiative UE aspiră la dezvoltarea componentei industriale și prin consolidarea

sprijinului financiar acordat acestui segment, inclusiv prin lansarea unui număr important de proiecte de cooperare cu participarea statelor membre, în diferite formule.

- Dimensiunea civilă a PSAC și-a reformat cadrul conceptual, pentru a răspunde amenințărilor actuale la adresa securității internaționale (migrația ilegală, terorism, amenințări hibride, cibernetice, securitate maritimă, gestionarea frontierelor, crima organizată). În contextul dat, urmare a concluziilor adoptate de statele membre la reuniunea Consiliului Afaceri Externe din 19 noiembrie 2018 a fost instituit Pactul privind PSAC civilă. Prin intermediul pactului, UE intenționează să își consolideze capacitatea de a desfășura și de a susține misiuni civile de gestionare a crizelor. Obiectivele acestor misiuni sunt consolidarea poliției, a statului de drept și a administrației civile în contexte fragile și de conflict. În prezent, UE desfășoară 11 misiuni civile, în Ucraina, Georgia, Kosovo, Libia, teritoriile palestiniene (Ramallah și Rafah), Republica Centrafricană, Niger, Mali, Somalia și Irak. [28]

În conformitate cu Strategia securității naționale, participarea la eforturile globale, regionale și sub-regionale de promovare a stabilității și securității internaționale, inclusiv prin cooperare și participare la misiunile PSAC este o prioritate a RM: „aderarea în perspectivă la Uniunea Europeană va consolida securitatea țării, Republica Moldova devenind beneficiar și sursă de stabilitate și securitate”...„Securitatea națională a Republicii Moldova nu poate fi concepută în afara contextului securității europene” și că „în cadrul eforturilor de integrare, o atenție deosebită va fi acordată intensificării cooperării cu Uniunea Europeană pe linia Politicii Externe și de Securitate Comună (CFSP) și CSDP, orientată spre consolidarea securității naționale și celei regionale. RM va coopera cu UE în domeniile prevenirii și soluționării conflictelor, gestionării crizelor, neproliferării armelor de distrugere în masă.” [25] Participarea RM în cadrul PSAC a UE derivă inclusiv din Declarația Summit-ului șefilor de stat și de guverne ale statelor Parteneriatului Estic (PaE) și statelor membre ale UE de la Varșovia care se referă la necesitatea intensificării cooperării dintre UE și statele PaE în domeniul PSAC.

În 2010, Guvernul Republicii Moldova a instituit grupul de lucru interministerial PSAC, condus de Ministerul Afacerilor Externe. Grupul de lucru activează la nivel de viceministri și are scopul de a îmbunătăți consultarea cu privire la aspectele legate de Politica de Securitate și Apărare a UE.

La 13 decembrie 2012 a fost semnat Acordul Cadru de Participare a RM la misiunile UE de Gestionare a Crizelor, care a intrat în vigoare la 1 iulie 2013 și stabilește condițiile pentru participarea RM la operațiunile și misiunile UE de gestionare a crizelor. În baza acestui acord, RM are aceleași drepturi și obligații în ceea ce privește gestionarea operației ca și celelalte state membre ale UE participante. Urmare a acestui acord, Republica Moldova a fost parte în misiunile din Mali și Republica Centrafricană. Astfel, Decizia Comitetului Politic și de Securitate din 13 mai 2014 privind acceptarea contribuțiilor din partea statelor terțe la misiunea militară a Uniunii Europene în vederea unei contribuții la instruirea forțelor armate aliene prevede că Republica Moldova, alături de Georgia și Muntenegru, au o contribuție semnificativă, ceea ce scutește aceste țări de contribuții financiare la bugetul EUTM Mali. O decizie similară este și Decizia Comitetului Politic și de Securitate din 21 aprilie 2015, privind acceptarea contribuțiilor din partea statelor terțe la misiunea de consiliere militară PSAC a Uniunii Europene în Republica Central Africană (EUMAM RCA) (EUMAM RCA/2/2015), conform căreia Georgia și Republica Moldova aveau o contribuție semnificativă, ceea ce le scutește de suportarea costurilor asociate cu participarea în misiune. O altă decizie de a participa la o misiune condusă de UE este de Hotărârea Nr. 266 din 18.05.2015 privind detașarea candidatului Armatei Naționale la Misiunea Uniunii Europene [23] de consiliere militară în Republica Centrafricană, publicată pe 22.05.2015 în Monitorul Oficial Nr. 124-130. În baza acesteia, Republica Moldova, prin intermediul Ministerului Apărării, detașează o persoană pentru poziția de ofițer de legătură pentru o perioadă de 6 luni. Având în vedere riscul sporit a delegatului în perioada aflării la Misiunea Uniunii Europene din Republica Centrafricană, Ministerul Finanțelor se obligă să aloce Ministerului Apărării, din fondul de rezervă al Guvernului, suma echivalentă în lei a 15000 dolari pentru diurnă, asigurare medicală, socială și îndemnizație.

În contextul implementării Acordului-cadru de participare a RM la operațiunile de gestionare a crizelor ale UE, în perioada de referință au fost asigurate trei rotații consecutive în Misiunea UE de instruire militară și consiliere pentru forțele de apărare și securitate (EUTM) din Mali. 5 reprezentanți ai Armatei Naționale au fost detașați în cadrul EUTM Mali la pozițiile de medic și instructor în domeniul artileriei.

Astfel, Republica Moldova a fost invitată să participe la diverse misiuni ale UE, printre care EUCAP Somalia, EUBAM Libia, EUMAM RCA,

EUCAP Sahel Mali și EUTM Mali: a detașat experți în misiunile EUTM Mali (2014; 2016; 2018-până în prezent) și EUMAM în Republica Centrafricană (2015-2016). În perioada 2014 – 2021, 9 experți naționali au fost detașați în cadrul misiunilor UE de gestionare a crizelor [28].

La 30 martie 2017 a fost semnat Acordul RM-UE [16] privind procedurile de securitate pentru schimbul de informații clasificate (intrat în vigoare la 1 ianuarie 2018). Acordul va facilita avansarea dialogului RM-UE în domeniul PSAC, îndeosebi instituirea unui mecanism de protecție pentru schimbul de informații clasificate.

La 28 octombrie 2021, în cadrul Consiliului de Asocierie RM-UE a fost lansat Dialogul Politic și de Securitate la Nivel Înalt UE-Moldova [19], a cărui primă reuniune a avut loc la 18 martie 2022. Această platformă de discuții fortifică nivelul de cooperare bilaterală RM-UE deja existent în domeniul de securitate, reafirmând angajamentul și interesul reciproc de a fundamenta reziliența RM, inclusiv pe dimensiunea securității cibernetice, combaterea dezinformării, precum și combaterea amenințărilor hibride.

În 2021 a fost lansat Instrumentul european pentru pace (IEP), un fond extrabugetar în valoare de aproximativ 5 miliarde EUR pentru perioada 2021-2027, care urmează să fie finanțat prin contribuții din partea statelor membre ale UE. Obiectivul IEP reprezintă extinderea capacității UE de a preveni conflictele, de a menține pacea și de a întări stabilitatea și securitatea internațională, fie prin sprijinirea operațiilor lor de menținere a păcii, fie prin creșterea capacității forțelor lor armate de a asigura pacea și securitatea pe teritoriul lor național, precum și prin acțiuni mai ample de natură militară/de apărare în sprijinul obiectivelor PESC [29]. Fondul european de apărare dispune de un buget de aproape 8 miliarde EUR pentru perioada 2021-2027: 2,7 miliarde EUR pentru finanțarea activității colaborative de cercetare în domeniul apărării și 5,3 miliarde EUR pentru finanțarea proiectelor colaborative de dezvoltare a capacităților în completarea contribuțiilor naționale.[22] În acest sens, pentru anul 2021, Consiliul a aprobat măsurile de asistență pentru RM (7 mln Euro), acestea urmând să fie direcționate spre consolidarea capacităților medicale ale Armatei Naționale și creșterea capacităților genștilor. De asemenea, în contextul războiului din Ucraina și efectele negative asupra stabilității economice și financiare a RM, Consiliul a decis, la 4 aprilie 2022, să desfășoare o nouă operațiune de asistență macrofinanciară în valoare de 150 de milioane EUR sub formă de împrumuturi și granturi în beneficiul RM.

Consultările de nivel înalt între reprezentanții Uniunii Europene și ai Republicii Moldova se desfășoară în cadrul reuniunilor Consiliului de Asociere, precum și la Comitele și Subcomitetele specializate, agenda discuțiilor fiind însă axată mai mult pe subiecte de dezvoltare și mai puțin de securitate. La nivel bilateral, în Republica Moldova, cooperarea pe dimensiunea de securitate se desfășoară în temeiul a trei instrumente UE: Delegația Uniunii Europene – coordonează toate proiectele UE, inclusiv pe filiera securității; Misiunea Uniunii Europene de Asistență la Frontieră în Moldova și Ucraina (EUBAM) – instrument ce are menirea de îmbunătățire a capacității de securitate și management al frontierei de stat, dar și un rol în soluționarea conflictului transnistrean, prin asistarea la măsurile de consolidare a încrederii; Misiunea Înalților Consilieri UE (EU HLA), lansată în anul 2016. Înalții Consilieri efectuează expertize tehnice, oferă consultanță în proiectarea politicilor publice, evaluează avansarea reformelor sectoriale în Republica Moldova.

La nivel multilateral, cooperarea dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană evoluează în cadrul Parteneriatului Estic - parte din Politica Europeană de Vecinătate (PEV) – Platforma 1: Democrație, bună guvernare și stabilitate. În cadrul cooperării multilaterale, Republica Moldova participă la discuțiile și consultările organizate în cadrul Panelului PSAC (parte din Platforma 1); la cursurile PSAC organizate de Colegiul European de Securitate și Apărare (ESDC); Republica Moldova beneficiază de Fondul de încredere (Trust Fund) PSAC, susținut de cinci țări-membre ale UE, care oferă suport financiar pentru țările partenere care participă în misiunile PSAC și acoperă parțial cheltuielile pentru participare în misiunile și operațiunile UE. De asemenea, cooperarea multilaterală pe dimensiunea de securitate se realizează prin inițiativele-pilot UE: Proiectul-pilot Prevenirea, Pregătirea și Reacția la Dezastre Naturale (PPRD) - acest proiect consolidează capacitatea națională de protecție civilă, a mecanismelor de management și consultare în situații de urgență; Proiectul-pilot Gestionare Integrată a Frontierelor (IBM) – contribuie la consolidarea potențialului național de management al frontierelor de stat prin pregătirea poliției de frontieră și a serviciul vamal în cooperare cu Misiunea EUBAM.

În același context al dialogului pe dimensiunea de securitate cu UE, Republica Moldova cooperează pe trei segmente: acțiuni de management al crizelor, civile și militare. Colaborarea Republica Moldova-Uniunea Europeană în cadrul acțiunilor civile, potrivit experților sunt mai diverse și

includ sectorul justiției, instituțiile de aplicare a legii și de asigurare a ordinii publice, controlul armelor și lupta împotriva terorismului [7]. În acest sens, un rol important în cooperarea pe domeniul justiției îl au Înalții Consilieri UE, în special, consilierii pe Anti-corupție, Justiție și Procuratură. Misiunea lor este de a oferi asistență în dezvoltarea strategiilor naționale, în elaborarea legislației secundare și consultanță cu privire la aspectele tehnice de racordare a legislației naționale la cea europeană. De asemenea, potrivit Cadrului Unic de Suport UE pentru Republica Moldova 2014-2017, asistența oferită pentru reforma poliției și dezvoltarea capacităților de management al frontierei a fost identificată drept unul dintre cele trei domenii prioritare. Au fost adoptate Strategia de dezvoltare a poliției 2016-2020, Strategia de reformare a trupelor de carabinieri 2017-2020 și Strategia de management integral al frontierei de stat 2015-2017. Reformele au avut scopul de a moderniza sectorul civil de securitate din Republica Moldova în conformitate cu standardele și practicile europene.

*Parteneriatul Estic* reprezintă o inițiativă de consolidare și aprofundare a cooperării Uniunii Europene cu șase țări partenere din Europa de Est și Caucazul de Sud: Armenia, Azerbaidjan, Belarus (participarea suspendată începând cu 28 iunie 2021), Georgia, Republica Moldova și Ucraina. Lansată oficial la 7 mai 2009, în cadrul Summit-ului Parteneriatului Estic de la Praga, această inițiativă este fundamentată de principiile implicării comune, diferențierii și condiționalității, promovând democrația, statul de drept, respectarea drepturilor omului, precum și principiile economiei de piață, dezvoltării durabile și buneii guvernări.

Parteneriatul Estic se încadrează în cadrul mai larg al Politicii Europene de Vecinătate, concepută în contextul extinderii din 2004, inclusiv pentru a sprijini politic, economic și social țările Europei de est și sud. Obiectivele ce fundamentează activitatea politicii vizează: apropierea politică și economică a țărilor partenere de UE; promovarea securității, stabilității și a buneii guvernări; consolidarea relațiilor de cooperare dintre guverne și societatea civilă; susținerea contactelor între oameni prin liberalizarea regimului de vize pe termen lung și în condițiile stabile; îmbunătățirea securității energetice; promovarea reformelor în diverse sectoare și protecția mediului [26]. Însă obiectivele parteneriatului și finanțarea realizării deocamdată nu reprezintă o ofertă atractivă pentru toate țările eligibile, întrucât cele șase țări au poziții, capacități și aspirații diferite în imple-



mentarea politicii Parteneriatului estic, adoptarea normelor europene și alegerea UE drept principala lor direcție geopolitică.

Cooperarea cu statele Parteneriatului Estic se fundamentează pe două formate de dialog: bilaterală (semnarea și implementarea acordurilor de asociere, crearea zonei de comerț liber și aprofundat, liberalizarea regimului de vize) și multilaterală. Prin semnarea și implementarea Acordului de Asociere și Acordului de Liber Schimb, RM se angajează să ofere mai multă credibilitate țărilor UE, să dețină o poziție favorabilă pe agenda comunitară, atât în interesul cetățenilor ei, cât și în al țărilor UE. De asemenea, începând cu 28 aprilie 2014, a fost liberalizat regimul de vize în spațiul Schengen pentru cetățenii Republicii Moldova posesori ai pașaportului biometric. În perioada 2014-2020, peste 2 milioane de cetățeni ai Republicii Moldova au efectuat călătoriile în statele din spațiul Schengen, înregistrând în total peste 6 milioane de călătorii. Astfel, posibilitatea de a călători fără viză în UE este deschisă pentru aproximativ 2.5 milioane de posesori ai pașapoartelor biometrice, inclusiv pentru mai mult de 200000 de cetățeni moldoveni care locuiesc în regiunea transnistreană. [31]

Cooperarea multilaterală din cadrul Parteneriatului estic vizează următoarele aspecte:

- consolidarea instituțiilor și a bunei guvernante, inclusiv a rezilienței la schimbări de natură externă;
- dezvoltarea de oportunități de piață prin integrare economică și acorduri comerciale;
- asigurarea securității energetice și îmbunătățirea interconectării în domeniul energetic și al transporturilor;
- intensificarea mobilității și a contactelor interpersonale prin negocierile din cadrul dialogului privind vizele [26].

În prezent, asistența UE pentru RM se bazează pe noua agendă a Parteneriatului Estic, care se concentrează pe redresare, reziliență și reformă, convenită la Summitul Parteneriatului Estic din 2021 de la Bruxelles în conformitate cu angajamentele țării în baza Acordului de Asociere. Sprijinul se referă la îmbunătățirea calității vieții cetățenilor RM, consolidarea statului de drept, susținerea mediului de afaceri, conectivitate între Moldova și UE în domeniile energiei și transporturilor.

Instrumentul de Vecinătate, Dezvoltare și Cooperare Internațională – Europa Globală (NDICI) este principalul instrument de cooperare a UE cu partenerii externi, inclusiv Republica Moldova. Granturile UE către RM

pentru anii 2021-2024 indică suma de 260 de milioane de euro, urmând a fi completate de alte programe regionale și tematice, precum și de finanțare sub formă de împrumuturi și garanții.

De asemenea, odată cu valul de refugiați din Ucraina UE a oferit ajutor umanitar în valoare de 13 milioane EUR și pentru managementul frontierelor - 15 milioane EUR. Pentru a sprijini securitatea și eficiența energetică a RM, UE a oferit, de asemenea, 60 de milioane de euro în formă de sprijin bugetar și 15 milioane de euro sub formă de granturi.

UE pledează categoric pentru suveranitatea și integritatea teritorială a Republicii Moldova în cadrul frontierelor sale recunoscute internațional, acordând 8 milioane EUR pentru securitatea cibernetică și lupta împotriva dezinformării, 7 milioane EUR – modernizarea forțelor armate pentru a ajuta civilii aflați în criză, 5 milioane EUR – pentru mass-media independentă. Asistența macrofinanciară de 150 milioane EUR și sprijinul bugetar de 53 milioane EUR este destinată eforturile țării de a face față consecințelor războiului din Ucraina, iar 52 milioane EUR pentru a promova reziliența, redresarea și reformele pe termen lung ale Republicii Moldova [29].

*Agenția Europeană pentru Poliția de Frontieră și Garda de Coastă (Frontex)*, a fost înființată în 2004 cu scopul de a sprijini statele membre ale UE și țările asociate spațiului Schengen în protejarea frontierelor externe ale spațiului de liberă circulație al UE. În calitate de agenție a Uniunii Europene, Frontex este finanțată din bugetul UE, precum și din contribuțiile țărilor asociate spațiului Schengen. În 2016, agenția s-a extins și a evoluat, devenind Agenția Europeană pentru Poliția de Frontieră și Garda de Coastă, iar rolul său s-a lărgit de la controlul migrației la gestionarea frontierelor, ceea ce i-a conferit responsabilități tot mai mari în ceea ce privește combaterea criminalității transfrontaliere. [19] Relațiile Republicii Moldova cu Frontex se bazează pe Aranjamentul de lucru cu privire la stabilirea cooperării operaționale din 12 august 2008 și Planul de cooperare pentru anii 2015 – 2017. Cooperarea include schimbul de informație, formarea profesională, cercetarea și dezvoltarea, analiza de risc și operațiunile comune. În baza acestui Plan, polițiștii de frontieră au participat la diverse proiecte pilot și măsuri operaționale organizate de către Agenția Frontex, realizându-se, totodată, schimb de date pe durata desfășurării acestora. Ofițerii moldoveni au fost antrenați în diverse activități de instruire în domeniul analizei de risc, depistării documentelor de călătorie false sau falsificate, depistarea mijloacelor de transport furate, instruirea person-

alului în conformitate cu exigențele UE în domeniu, aplicarea standardelor comune în dresajul câinilor de serviciu etc. Poliția de Frontieră și Agenția Frontex se află în contact permanent pe dimensiunea dezvoltare, în special în ceea ce vizează echipamentele de supraveghere și sisteme automatizate care pot fi relevante pentru sistemul de management integrat al frontierei. Mai mult, ofițerii Poliției de Frontieră sunt implicați în activitățile de implementare a sistemului de securitate la frontieră a platformei EUROSUR.

La 24 martie 2022, UE a semnat un acord cu Republica Moldova referitor la activitățile operaționale desfășurate de Frontex. Acordul va permite Frontexului să sprijine Republica Moldova în gestionarea frontierelor, prin trimiterea de echipe capabile să ofere sprijin autorităților din Republica Moldova în îndeplinirea unor sarcini precum înregistrările și verificările la frontieră.

În contextul menționat, evidențiem și importanța *Misiunii Uniunii Europene de Asistență la Frontieră în Moldova și Ucraina (EUBAM)*, lansată la 1 decembrie 2005, în conformitate cu prevederile Memorandumului de Înțelegere între Guvernul Republicii Moldova, Comisia Europeană și Guvernul Ucrainei. Obiectivul de bază al Misiunii EUBAM este dezvoltarea capacităților în domeniul controlului de frontieră și consolidarea securității în regiune prin respectarea normelor și practicilor vamale care corespund standardelor UE și răspund necesităților ambelor țări partenere. Misiunea este un organ consultativ, tehnic, cu sediul la Odesa (Ucraina), iar Memorandumul reprezintă baza legală a EUBAM, ce cuprinde informații despre mandatul Misiunii, aranjamente de coordonare, privilegiile și imunitățile personalului, despre responsabilitățile părților privind asistența și compensarea Misiunii, precum și obiectivele acestui organ. Potrivit documentului, obiectivele generale ale Misiunii sunt: monitorizare și evaluare punerii în aplicare a măsurilor și a procedurilor de control la frontieră efectuate de către grănicerii de frontieră (poliția de frontieră), autoritățile vamale, alte agenții de asigurare a respectării legii și alte agenții de stat din Republica Moldova și Ucraina; consolidarea cooperării dintre Republica Moldova și Ucraina în ceea ce privește schimbul transfrontalier de informații și în cadrul operațiunilor comune similare celor observate la nivelul UE ca cele mai bune practici, cu scopul de a asigura un control mai eficace al persoanelor, al mărfurilor și al vehiculelor care trec frontier; fortificarea capacităților operaționale ale serviciilor partenere, în conformitate cu principiile gestionării integrate a frontierelor; combaterea corupției prin măsuri adecvate

de monitorizare și de consiliere a grănicerilor de frontieră (a poliției de frontieră), a autorităților vamale, a altor agenții de asigurare a respectării legii și a altor agenții de stat privind aspectele legate de resursele umane și instituționale de prevenire a corupției; prevenirea criminalității grave, a criminalității organizate transnaționale, a criminalității și infracțiunilor economice, printre altele, a traficului de persoane și introducerii ilegale de migranți, a traficului ilicit de stupefiante, substanțe psihotrope, precursori ai acestora și produse analoage, a proliferării armelor, a contrabandei și a circulației ilegale a mărfurilor; soluționarea conflictului din stînga Nistrului prin consolidarea gestionării frontierelor și a regimului vamal, precum și prin măsuri de consolidare a încrederii, favorizând astfel interacțiunea și schimburile între cele două maluri ale râului Nistru și contribuind la diminuarea unor eventuale amenințări la adresa securității; asistența aplicării armonioase a aspectelor vamale și a celor legate de frontieră din acordurile de asociere încheiate între UE și cele două țări, la 27 iunie 2014, inclusiv a zonelor de liber schimb aprofundate și cuprinzătoare. [24]

În condițiile actuale de instabilitate regională, acțiunile instituțiilor statului necesită a fi orientate spre o consolidare a relațiilor de cooperare cu Uniunea Europeană în vederea asigurării securității Republicii Moldova, amenințată de anumiți factori destabilizatori de ordin extern, care ar împiedica realizarea intereselor ei strategice: integrarea în UE; soluționarea pașnică a conflictului transnistrean, cu respectarea suveranității, integrității teritoriale și a independenței țării; asigurarea securității energetice și a intereselor ei economice.

### **Referințe bibliografice:**

1. Ayoob Mohammed. Defining Security: A Subaltern Realist Perspective, în Keith Krause și Michael C. Williams, *Critical Security Studies*, University of Minnesota Press, Minneapolis, p. 121-146, p. 130.
2. Balaban, Constantin-Gheorghe, *Securitatea și dreptul internațional. Provocări la început de secol XXI*, București, Editura C.H.Beck, 2006, p.10.
3. Baldwin D. *Neorealism and Neoliberalism: The Contemporary Debate*. New York: Columbia University Press, 1993. 375 p., p. 9.
4. Buță Viorel, Emil Ion. *Religie și securitate în Europa secolului XXI. Glosar de termeni*. București: Editura Universității Naționale a Apărării „Carol I”, 2007. 211 p.,
5. Buzan Barry. *Popoarele, statele și teama. O agendă pentru studii de securi-*

- tate în epoca de după războiul rece, Editura Cartier Istoric, 2000, 386 p.
6. Chirilă V. Relațiile Republicii Moldova cu Uniunea Europeană. // Evoluția politicii externe a Republicii Moldova (1998-2008). Chișinău: Cartdidact, 2009, p.49-78.
  7. Danu MARIN. Politica de Securitate și Apărare Comună a Uniunii Europene: implicații pentru Republica Moldova, p. 7-8.
  8. Herz J. H. Idealist Internationalism and the Security Dilemma. London, 1950. <http://www.jstor.org/stable/2009187> (vizitat 22.09.2018).
  9. Helga Haftendorn, Robert Owen Keohane, Celeste Wallender, Celeste A. Wallander Oxford University Press, 1999, 380 p.
  10. Ghica Luciana Alexandra, Zulean Marian (coord.). Politica de securitate națională: concepte, instituții, procese. / Iași: Polirom, 2007, 329 p., p.39.
  11. Sprincean Serghei. Securitatea umană și bioetica: Monografi e / Serghei Sprincean; Inst. De Cercet. Juridice și Politice al Acad. de Științe a Moldovei. – Chișinău: S.n., 2017 (ÎS FEP „Tipografia Centrală”). 304 p.
  12. Smoke R. National security and the nuclear dilemma. New York: Random Hause, 1993. 368 p., p. 301.
  13. Wolfers Arnold. National Security as an Ambiguous Symbol. In: Political Science Quarterly, 1952, Vol. 67, nr. 4, pp. 485-488, p. 485.
  14. Wendt A. Social theory of international politics. London: Cambridge University Press, 1999. 433 p.
  15. Acord de Parteneriat și Cooperare între Comunitățile Europene și Statele lor membre, de o parte, și Republica Moldova, de altă parte, [http://old.mf.gov.md/common/programstrategy/APC\\_ro.pdf](http://old.mf.gov.md/common/programstrategy/APC_ro.pdf)
  16. Acord între Uniunea Europeană și Republica Moldova privind procedurile de securitate pentru schimbul și protecția informațiilor clasificate, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:22017A0422\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:22017A0422(01))
  17. Acord de Asociere între Republica Moldova, pe de o parte, și Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și statele membre ale acestora, pe de altă parte <https://www.mfa.gov.md/img/docs/Acordul-de-Asociere-RM-UE.pdf>
  18. Acord de Asociere între Republica Moldova, pe de o parte, și Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și statele membre ale acestora, pe de altă parte [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:22014A0830\(01\)&from=RO](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:22014A0830(01)&from=RO)
  19. Consolidarea frontierelor externe ale UE, <https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/strengthening-external-borders/>
  20. Declarație de presă comună în urma lansării Dialogului Politic și de Securitate la Nivel Înalt al Uniunii Europene și Republicii Moldova, <https://www.eeas.europa.eu/delegations/moldova/declara%C8%9Bie-de-pres%C4%83-co>

mun%C4%83-%C3%AEn-urma-lans%C4%83rii-dialogului-politic-%C8%99i-de-securitate\_ro

21. EUBAM. <https://eubam.org/ro/who-we-are/>
22. Fondul european de apărare (FEA). <https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/defence-security/>
23. Hotărârea Nr. 266 din 18-05-2015 privind detașarea candidatului Armatei Naționale la Misiunea Uniunii Europene de consiliere militară în Republica Centrafricană, [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=66250&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=66250&lang=ro)
24. Memorandum nr. 480 din 07-10-2005, Memorandum de înțelegere între Guvernul Republicii Moldova, Comisia Europeană și Guvernul Ucrainei cu privire la Misiunea Comisiei Europene de Asistență la Frontieră în Republica Moldova și în Ucraina, [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=116838&lang=ro](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=116838&lang=ro)
25. Strategia securității naționale a Republicii Moldova. [https://www.legis.md/cautare/getResults?doc\\_id=105346&lang=ro#](https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=105346&lang=ro#)
26. Parteneriatul estic. <https://www.consilium.europa.eu/ro/policies/east-ern-partnership/>
27. Pactul privind PSAC civilă: concluziile Consiliului salută progresele înregistrate. <https://www.consilium.europa.eu/ro/press/press-releases/2021/12/13/civilian-csdp-compact-council-conclusions-command-progress/>
28. Politica de Securitate și Apărare Comună a Uniunii Europene (PSAC). <https://mfa.gov.md/ro/content/politica-europeana-de-aparare-si-securitate-comuna>
29. UE instituie Instrumentul european pentru pace. <https://www.consilium.europa.eu/ro/press/press-releases/2021/03/22/eu-sets-up-the-european-peace-facility/>
30. Uniunea Europeană și Republica Moldova, [https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2022-07/STR\\_EU\\_Solidarity\\_with\\_Moldova\\_July\\_22\\_RO.pdf](https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2022-07/STR_EU_Solidarity_with_Moldova_July_22_RO.pdf)
31. <https://mfa.gov.md/ro/content/conditii-de-calatorie-ue>

# SECURITATEA ALIMENTARĂ ÎN STATELE UNIUNII EUROPENE

Vitalie CAZACU<sup>23</sup>

**Rezumat:** *Abordarea sistemică a securității alimentare este actuală, semnificativă sub aspectul pragmatic al vieții omului contemporan. Autorul ne convinge că consumatorul are nevoia să cunoască că alimentele cumpărate sunt conforme cu cerințele sale de siguranță și nu dăunează într-un fel sau altul sănătății lui sau membrilor familiei. Conceptul de securitate alimentară include patru componente principale: disponibilitate, acces, utilizare și stabilitate. Pentru ca starea de securitate alimentară să existe, este necesar ca aceste componente să fie suficient de prezente. Conceptul securității alimentare merită atenția mai multor grupuri sociale, printre care un rol important îl are factorul de decizie, de care depinde prezența celor patru componente. O atenție sporită este acordată Strategiei: “De la fermă la furculiță” / Farm to Fork, care urmărește să facă sistemele alimentare corecte, sănătoase și ecologice.*

**Cuvinte cheie:** securitate, securitate alimentară, Uniunea Europeană, Politica agricolă comunitară, politicile europene

## Introducere

Securitatea alimentară are o importanță fundamentală pentru existența umană. Securitatea alimentară este asigurată simultan de trei condiții:

- Disponibilitatea fizică a alimentelor, ceea ce semnifică că economia națională asigură îndeplinirea cel puțin a cererii minime fiziologice, iar importurile furnizează alimentele care depășesc cererea minimă; disponibilitatea fizică a alimentelor, legată de necesitatea menținerii rezervelor de alimente.

- Disponibilitatea economică a alimentelor, indică că gospodăriile cele mai slabe din punct de vedere economic au acces la alimente esențiale (datorită diverselor tipuri de ajutor alimentar); un consumator trebuie să aibă puterea de cumpărare care să faciliteze achiziționarea de bunuri și servicii esențiale pe piață; puterea de cumpărare a unui consumator pe piața ali-

<sup>23</sup> Vitalie CAZACU, doctor în economie, conferențiar universitar, Academia de Administrare Publică din Moldova, [vitalie\\_cazacu@mail.ru](mailto:vitalie_cazacu@mail.ru)

mentară depinde de veniturile și prețurile alimentelor, precum și prețurile altor bunuri și servicii.

- Valoarea pentru sănătate a unui singur produs alimentar (produse alimentare fără substanțe dăunătoare sănătății, de exemplu reziduuri de pesticide, antibiotice, dioxine și coloranți dăunători, precum și substanțe otrăvitoare și microorganisme patogene) și rații alimentare de consum (rații alimentare echilibrate), cum ar fi nivelul necesar de energie și proporțiile adecvate ale componentelor nutritive în funcție de vârstă, sex și tipul de muncă [14].

Siguranța alimentară este o parte integrantă a securității alimentare. Pentru consumator, siguranța alimentelor este cea mai importantă caracteristică a calității acestora. Consumatorul are nevoia să cunoască că alimentele cumpărate sunt conforme cu cerințele sale de siguranță și nu dăunează într-un fel sau altul sănătății lui sau membrilor familiei.

### **Incursiuni istorice**

Preocupările cu privire la securitatea alimentară pot fi observate începând cu Conferința pentru Alimentație și Agricultură Hot Springs din 1943, din acel moment, conceptul a trecut prin mai multe redefiniri. Conferința din 1943 a dezvoltat conceptul de „aprovizionare sigură, adecvată și potrivită cu alimente pentru toată lumea”, care a fost preluat ulterior la nivel internațional. Următorul pas - înființarea agențiilor bilaterale de către țările donatoare, cum ar fi: SUA și Canada, în anii 1950, prin intermediul cărora surplusurile lor agricole urmau a fi expediate în străinătate către țările care aveau nevoie de aceste produse [18]. Până în anii '60 ai secolului trecut, guvernele statelor dezvoltate au realizat faptul că ajutoarele alimentare ar putea împiedica, de fapt, progresul unei țări spre auto-aprovizionare, astfel, au fost puse bazele unui nou concept - hrana pentru dezvoltare. Problema securității alimentare a venit cu adevărat în prim-plan în anii '70, iar în cadrul Conferinței mondiale alimentare din 1974 de la Roma, a fost expusă prima recunoaștere explicită care sublinia că problema se referea la întreaga omenire: „Fiecare bărbat, femeie și copil are dreptul inalienabil de a fi feriți de foame și malnutriție pentru a se dezvolta pe deplin și a-și menține facultățile fizice și mentale (...). În consecință, eradicarea foamei este un obiectiv comun al tuturor țărilor comunității internaționale, în



special a țărilor dezvoltate și a altor persoane în măsură să ajute” (Organizația Națiunilor Unite, 1975).

Definiția securității alimentare care a dobândit cea mai largă acceptare este cea prezentată în cadrul Summit-ului Alimentar Mondial (WFS) din noiembrie 1996: „Securitatea alimentară există atunci când toți oamenii, în orice moment, au acces fizic, social și economic la alimente suficiente, sigure și hrănitoare care să răspundă nevoilor lor alimentare și preferințelor alimentare pentru o viață activă și sănătoasă”.

Începând cu Summitul Alimentar Mondial din 1996, securitatea alimentară a devenit modalitatea convențională în cercurile politice internaționale de abordare a inadecvărilor sistemelor alimentare contemporane. Definiția securității alimentare s-a schimbat semnificativ de la introducerea sa în anii 1970. Accentul discursiv asupra adecvării și disponibilității aprovizionării cu alimente, cu accent pe fluctuația producției de alimente și a prețurilor mărfurilor, conceptul a căpătat un nou sens în anii ‘80, asociat cu preferințele și stilurile de viață alimentare, precum și conexiunile cu sănătatea și bunăstarea [22]. Midgley (2013) oferă o descompunere detaliată a acestor schimbări discursive, descriind conceptul de securitate alimentară ca fiind „haotic și contestat”. Midgley susține că dezbaterea politică cu privire la securitatea alimentară s-a intensificat în perioadele de criză, când apar deficiențe acute de alimente în urma dezastrelor naturale sau a creșterii prețurilor pe termen scurt. Acest lucru afectează modul în care este măsurată nesiguranța alimentară și modul în care este experimentată la diverse scări geografice. Criticii s-au referit la securitatea alimentară drept un „cadru de consens în spatele căruia se ascund disensiuni considerabile” [15;17].

Astăzi, conceptul de securitate alimentară include patru componente principale: disponibilitate, acces, utilizare și stabilitate. Pentru ca starea de securitate alimentară să existe, este necesar ca aceste componente să fie suficient de prezente.

### **Metodologia aplicată**

În prezent, există mai multe metode de analiză și evaluare a securității alimentare, printre acestea regăsindu-se metoda Organizației pentru Alimentație și Agricultură (FAO), anchetele privind veniturile și cheltuielile gospodăriilor, anchetele individuale privind aportul alimentar, metodele antropometrice și metodele calitative, în general. În pofida existenței mai

multor metode de măsurare a securității alimentare, este important să consemnăm că securitatea alimentară nu poate fi măsurată cu o exactitate sporită. Metodele existente de evaluare se raportează la toate statele (inclusiv la țările Uniunii Europene) în particular, precum și la nivel de comunitate Europeană în general.

Valorile de măsurare a securității alimentare se pot concentra pe disponibilitatea alimentelor, accesul, utilizarea, stabilitatea securității alimentare în timp sau o combinație a acestor domenii. Aceste valori pot fi extrase din date la nivel național, regional, casnic și / sau individual. Astfel de instrumente pot varia de la indicatorii simpli pentru care datele pot fi colectate rapid și analizate cu ușurință, până la măsuri cuprinzătoare care necesită colectare de date detaliate, care consumă mult timp și resurse și abilități analitice sofisticate pentru a produce rezultate. Valorile se pot baza pe date începând cu determinanți ipotetici ai securității alimentare (de exemplu, prețul mărfurilor) sau pe date din presupusele consecințe ale securității alimentare (de exemplu, malnutriția copiilor) [13].

Diversitatea instrumentelor de măsurare a securității alimentare disponibile în prezent oferă o gamă largă de opțiuni. Validitatea unui instrument de măsurare este inseparabilă de scopul pentru care este destinat. Identificarea utilizării intenționate a unui instrument și înțelegerea construcției subiacente pe care o măsoară sunt extrem de importante pentru a determina ce indicatori ar trebui utilizați. Consecințele selectării unei valori inadecvate ar putea include:

- 1) măsurarea unui domeniu neintenționat al securității alimentare;
- 2) măsurarea mai multor domenii fără capacitatea de a face diferența între ele;
- 3) colectarea informațiilor care nu sunt relevante pentru cei pentru care datele vor fi colectate și utilizate;
- 4) colectarea datelor la o scară inadecvată;
- 5) colectarea datelor care nu pot fi măsurate de mai multe ori la intervalele de timp necesare; sau
- 6) selectarea unui instrument care necesită resurse dincolo de cele disponibile pentru colectarea și analiza adecvată a datelor [13].

În scopul identificării și stabilirii unui instrument de analiză, măsurare și previziune a sistemului de securitate alimentară al UE, a fost inițiat proiectul Orizont 2020 "SUSFANS" finanțat de către Comisia Europeană

nă. Reieșind din necesitatea faptului că crizele alimentare pe termen scurt (datorate, de exemplu, condițiilor meteorologice extreme sau recesiunilor financiare) trebuie ținute sub control, iar presiunile crescânde asupra bazei resurselor naturale de care depinde securitatea alimentară și nutrițională necesită a fi reduse, rezultatele proiectului SUSFANS în crearea matriciei de măsurare a securității alimentare oferă un cadru metodologic adecvat situației curente din UE.

### **Sistemul de securitate alimentară al Uniunii Europene**

Țările membre ale Uniunii Europene (UE) au fost mereu interesate în asigurarea și menținerea securității alimentare atât la nivel național, cât și la nivelul comunitar, deoarece de asta depinde în mare măsură dezvoltarea statelor, precum și bunăstarea populației, în general. UE nu posedă un sistem instituționalizat al securității alimentare, cu organisme specifice de monitorizare și control sau cadru legislativ destinat în exclusivitate securității alimentare. Cu toate acestea, securitatea alimentară este un obiectiv principal în UE, fiind evidențiat în cadrul Politicii Agricole Comune (PAC), care în mod direct și indirect, contribuie la asigurarea acesteia.

**Politica agricolă comună.** Lansată în 1962, politica agricolă comună a UE reprezintă un parteneriat între agricultură și societate, precum și între Europa și fermierii ce activează pe teritoriul acesteia. Acesta are ca scop:

- sprijinirea fermierilor și îmbunătățirea productivității agricole, asigurând o aprovizionare stabilă cu alimente la prețuri accesibile (*aspectul disponibilității și stabilității*);
- protejarea fermierilor din Uniunea Europeană pentru a putea duce o viață rezonabilă (*aspectul stabilității*);
- contribuirea la combaterea schimbărilor climatice și a gestionării durabile a resurselor naturale (*aspectul utilizărilor*);
- menținerea zonelor rurale și peisajelor din întreaga UE;
- menținerea economiei rurale vii prin promovarea locurilor de muncă în agricultură, industriile agroalimentare și sectoarele asociate (*aspectul accesului și disponibilității*) [23].

Drept urmare, aspectele securității alimentare cum ar fi disponibilitatea, accesul, utilizarea și stabilitatea se regăsesc în scopurile enunțate anterior.

PAC reprezintă o politică comună pentru toate țările membre UE.

Aceasta este gestionată și finanțată la nivel european din resursele bugetului UE. Agricultură, în mod normal, diferă de majoritatea afacerilor, deoarece sunt aplicate următoarele considerații speciale:

- în pofida importanței producției de alimente, veniturile fermierilor sunt cu aproximativ 40% mai mici comparativ cu veniturile din alte activități, cum ar fi cele ne-agricole;
- agricultura este mult mai dependentă de aspectele climatice și fenomenele atmosferice comparativ cu alte sectoare;
- există un decalaj inevitabil între cererea consumatorilor și capacitatea fermierilor de a furniza mai multe produse. Cultivarea unei cantități mai mari de grâu sau producerea unei cantități mai mari de lapte necesită inevitabil timp adițional și eforturi suplimentare.

Incertitudinile comerciale existente, precum și impactul agriculturii asupra mediului justifică rolul semnificativ pe care sectorul public îl joacă pentru fermierii din UE. În acest sens, PAC acționează cu:

- sprijinul veniturilor prin plăți directe, care asigură stabilitatea veniturilor și remunerează fermierii pentru agricultura ecologică și livrarea de bunuri publice care nu sunt plătite în mod normal de piață, cum ar fi îngrijirea mediului rural;
- măsuri de piață pentru a face față situațiilor dificile, cum ar fi o scădere bruscă a cererii din cauza unei temeri legate de efectul unui produs asupra sănătății sau o scădere a prețurilor ca urmare a unei supra-oferte temporare pe piață;
- măsuri de dezvoltare rurală cu programe naționale și regionale pentru a răspunde nevoilor și provocărilor specifice cu care se confruntă zonele rurale [23].

Întru asigurarea securității alimentare și dezvoltarea durabilă a statelor membre UE, PAC definește condițiile care vor permite fermierilor să-și îndeplinească funcțiile în societate în următoarele moduri:

a. Producerea de alimente

Există aproximativ 10 milioane de ferme în UE, iar 22 de milioane de persoane lucrează regulat în acest sector. Acest fapt oferă o varietate impresionantă de produse abundente, accesibile, sigure și de bună calitate. UE este cunoscută în întreaga lume pentru tradițiile sale alimentare și culinare și este unul dintre principalii producători mondiali și exportator net de

produse agroalimentare. Datorită resurselor sale agricole excepționale, UE ar putea și ar trebui să joace un rol cheie în asigurarea securității alimentare a întregii lumi, nu doar a țărilor membre.

b. Dezvoltarea comunității rurale

În mediul rural și resursele sale naturale prețioase, există multe locuri de muncă legate de agricultură. Fermierii au nevoie de mașini, clădiri, combustibil, îngrășăminte și asistență medicală pentru animalele lor, cunoscute și sub numele de sectoare „în amonte”. Alte persoane sunt ocupate cu operațiuni „în aval” - cum ar fi pregătirea, prelucrarea și ambalarea alimentelor, precum și în depozitarea alimentelor, transportul și vânzarea cu amănuntul. Sectorul agricol împreună cu cel alimentar asigură împreună aproape 40 de milioane de locuri de muncă în UE. Pentru a funcționa eficient și a rămâne modern și productiv, sectoarele din amonte și din aval au nevoie de un acces facil la cele mai recente informații despre problemele agricole, metodele agricole și evoluțiile pieței.

c. Agricultură durabilă din punct de vedere ecologic

Fermierii au o dublă provocare - să producă alimente protejând în același timp natura și protejând biodiversitatea. Utilizarea prudentă a resurselor naturale este esențială pentru producția de alimente și pentru calitatea vieții de astăzi, mâine și pentru generațiile viitoare [23].

**Politicile pentru îmbunătățirea securității alimentare a UE reflectate în cadrul PAC 2007 - 2013.** Politica Agricolă Comună aferentă perioadei 2007 – 2013 a pus un accent deosebit pe asigurarea securității alimentare a UE. Cele două instrumente principale ale PAC 2007 – 2013 constituiau sprijinul pentru veniturile agricole (prin plata unică pentru fermă și plata unică pe suprafață) și sprijinul pentru prețul pieței (prin tarife, restituiri la export și alte subvenții). Cu toate acestea, conform unor cercetători [Zahrnt, 2011] nu este clar dacă aceste instrumente au un impact pozitiv sau negativ asupra securității alimentare pe termen scurt. În general, instrumentele enunțate sunt destinate păstrării pământului și a forței de muncă în producția agricolă. Păstrarea terenurilor necultivate și readucerea lor în producție, în caz de necesitate, poate crește potențialul de producție în comparație cu scenariul în care se cultivă în mod constant pe cât mai mult teren posibil. În același timp, conform aceluiași cercetător, un punct care se pronunță împotriva oricărui beneficiu pe termen scurt al securității

alimentare din sprijinul veniturilor și al prețurilor este că aceste instrumente încetinesc productivitatea, îmbunătățind schimbările structurale. Totuși, indiferent de aceste neajunsuri, securitatea alimentară pe termen scurt nu este pusă în pericol în UE.

În cazul în care securitatea alimentară ar trebui să fie preocuparea factorilor de decizie politică, accentul ar trebui pus pe obiectivul 2050 și nu numai. În această perspectivă pe termen lung, multe instrumente ale PAC 2007 – 2013 pot fi dăunătoare, căci acestea stimulează o producție mai intensivă care slăbește sustenabilitatea ecologică a agriculturii. În scopul asigurării unei securități alimentare pe termen lung, apar două teme cheie. Una este investiția în cercetare și dezvoltare, iar cealaltă este protecția resurselor genetice și a altor resurse de mediu. Această provocare depășește agricultura: de exemplu, atunci când este vorba de protejarea apei și limitarea răspândirii urbane. O a treia temă se referă la energie. Securitatea alimentară poate fi crescută prin reducerea intensității energetice a agriculturii (în special prin reducerea utilizării îngrășămintelor) și prin evitarea dependenței excesive de producția de biocombustibili care concurează cu producția de alimente.

Comisia Europeană, Parlamentul European și multe state membre au propus securitatea alimentară ca temă cheie pentru PAC post-2013. În comunicarea „PAC către 2020”, DG Agricultură, de exemplu, se subliniază necesitatea de a păstra potențialul de producție alimentară al UE, „pentru a garanta securitatea alimentară pe termen lung pentru cetățenii europeni”. Toate acestea au transformat securitatea alimentară în cel mai răspândit și puternic argument al celor care solicită protecția agriculturii UE. Acest lucru ridică trei întrebări: în primul rând, în ce măsură securitatea alimentară este de fapt pusă în pericol în UE? În al doilea rând, care sunt pericolele pentru securitatea alimentară a UE și care sunt instrumentele de politică mai potrivite pentru a le contracara? În al treilea rând, cum ar trebui UE să contribuie la securitatea alimentară globală? Aceste întrebări sunt de o importanță crucială, deoarece UE caută un nou model de politică pentru subvențiile sale agricole [26].

Drept urmare, sistemul securității alimentare al UE în perioada 2007 – 2013 s-a axat pe susținerea producătorilor agricoli prin subvenții în scopul producerii unor bunuri de o calitate înaltă, ceea ce asigură, inclusiv și siguranța alimentară. În același timp, în noua PAC devenea necesară o atenție

mai sporită pentru asigurarea securității alimentare, ceea ce a fost luat în considerație de grupul implicat în elaborarea PAC 2014 – 2020.

**PAC 2014 - 2020** reprezintă încă o mare parte, deși în scădere, a bugetului UE (37,7% din totalul cheltuielilor UE planificate pentru 2014-2020) și a fost concepută pentru a aborda principalele provocări alimentare, identificate ca fiind economice (securitatea alimentară, volatilitatea prețurilor, prețuri mai mari la intrare și poziția deteriorată a fermierilor în lanțul de aprovizionare cu alimente), de mediu (eficiența resurselor, calitatea solului și a apei, precum și amenințări la adresa habitatelor și a biodiversității) și teritoriale (evoluții demografice, economice și sociale în zonele rurale).

Aceste provocări se traduc în trei obiective PAC pe termen lung: 1) producția viabilă de alimente; 2) gestionarea durabilă a resurselor naturale, împreună cu acțiunile climatice; și 3) dezvoltarea teritorială echilibrată. Pentru a atinge aceste obiective, noile instrumente PAC, care pentru prima dată au fost adoptate prin codecizie între Parlamentul European și Consiliu, sunt definite în 4 regulamente, care acoperă:

- Dezvoltarea rurală [Regulamentul (UE) nr. 1305/2013]
- Probleme orizontale precum finanțarea, gestionarea și monitorizarea [Regulamentul (UE) nr. 1306/2013]
- Plăți directe pentru fermieri [Regulamentul (UE) nr. 1307/2013]
- Măsuri de piață [Regulamentul (UE) nr. 1308/2013]

PAC 2014-2020 rămâne structurată în doi piloni:

Pilonul 1 - inclusiv venituri și sprijin pe piață, finanțat prin Fondul european de garantare agricolă (FEGA):

- Sprijin pentru venituri pentru fermieri și promovarea practicilor agricole durabile: plăți directe, reprezentând aproximativ 70% din bugetul PAC. Plățile directe includ trei scheme comune: (1) schema de plată de bază; (2) plata ecologică, legată de respectarea practicilor agricole durabile (diversificarea culturilor, întreținerea pajiștilor permanente sau conservarea zonelor ecologice); și (3) plata pentru tinerii fermieri. În plus, statele membre au opțiunea de a aplica mai multe scheme voluntare: plăți redistributive, sprijin în zonele cu constrângeri naturale și sprijin cuplat voluntar.

- Măsuri de sprijin a pieței: sprijin specific sectorului pentru îmbunătățirea funcționării piețelor agricole. Plățile pentru aceste măsuri reprezintă aproximativ 5% din bugetul PAC.

PAC 2014 – 2020 pune un accent deosebit pe agricultura ecologică, conservarea resurselor de mediu, respectarea asolamentelor etc. Aceasta reprezintă un pas calitativ în asigurarea securității alimentare a UE, atât prin siguranța și suficiența alimentelor, precum și prin protejarea resurselor naturale.

Pilonul 2 - politica de dezvoltare rurală, finanțat prin Fondul european agricol pentru dezvoltare rurală (FEADR):

- Programe de dezvoltare rurală (PDR): măsuri politice concepute pentru a ajuta zonele rurale ale UE să-și îndeplinească obiectivele economice, de mediu și sociale specifice. Acestea sunt multianuale, parțial finanțate de statele membre și reprezintă aproape 25% din bugetul PAC.

Odată cu PAC 2014-2020, statele membre au câștigat flexibilitate pentru a pune în aplicare instrumentele de politică atât în cadrul Pilonului 1, cât și în Pilonul 2. În primul rând, statele membre au flexibilitatea de a transfera 15% din pachetul de plată directă din Pilonul 1 în Pilonul 2 sau din Pilonul 2 la Pilonul 1. În cazul transferului de la Pilonul 2 la Pilonul 1, se permite un supliment de 10% către 12 state membre, crescând maximum până la 25% în acest caz [articolul 14 din Reg. (UE) Nr. 1307/2013]. În al doilea rând, în cadrul Pilonului 1, statele membre au flexibilitatea de a aplica mai multe scheme voluntare (plăți redistributive, sprijin în zone cu constrângeri naturale și sprijin cuplat voluntar). În cele din urmă, în cadrul Pilonului 2, statele membre pot alege accentul măsurilor pentru cele șase priorități. Gama largă de opțiuni de punere în aplicare alese de statele membre ar putea avea o influență semnificativă asupra realizării obiectivelor PAC, precum și asupra efectelor sale de dezvoltare și asigurare a securității alimentare [2].

Politicile Uniunii Europene în domeniul agriculturii și pescuitului au fost elaborate în vederea atingerii unor obiective laudabile, cum ar fi o economie competitivă, o armonie de reglementare în întreaga Uniune, precum și asigurarea securității alimentare a UE. În ultimii ani, pe măsură ce lanțurile alimentare globale s-au extins, au avut loc numeroase dezbateri academice, politice, tehnice și civile cu privire la posibile reorganizări inovatoare ale lanțurilor de aprovizionare cu alimente pentru a reconecta producătorii și consumatorii, pentru a re-localiza producția de alimente și pentru a aborda dezechilibrele de-a lungul lanțului de aprovizionare, precum și cele existente între zonele rurale și urbane. Acestea includ lanțuri scurte



de aprovizionare, rețele alimentare alternative, sisteme agricole locale și vânzări directe. În ceea ce privește politica, mai multe state membre ale UE au dezvoltat cadre juridice și stimulente pentru a sprijini astfel de inovații. Cu toate acestea, la nivelul UE de guvernare există o percepție neutră a politicilor privind siguranța produsului alimentar final care iese din lanțul de aprovizionare. Preocupările privind siguranța se întind de-a lungul lanțului de aprovizionare, începând cu intrările de producție din fermă, cum ar fi hrana animalelor, și finisând cu practicile de prelucrare și fabricație. Răspunsul atât la nivelul UE, cât și la nivel național a fost de a aduce o fază de schimbare instituțională în ceea ce privește siguranța alimentară și standardele, cu accent pe siguranța și sănătatea consumatorului [22].

### **Eforturile globale ale UE în asigurarea securității alimentare**

La momentul de față, Uniunea Europeană s-a angajat în eforturile globale de combatere a foametei și a malnutriției, mai precis prin intermediul Rețelei globale împotriva crizelor alimentare (GNAFC). GNAFC este o alianță de actori umanitari și de dezvoltare uniți de angajamentul de a aborda cauzele profunde ale crizelor alimentare și de a promova soluții durabile prin analize și cunoștințe partajate, coordonare consolidată în răspunsuri bazate pe dovezi și eforturi colective. GNAFC a fost lansat de Comisia Europeană, Organizația pentru Alimentație și Agricultură (FAO) și Programul Mondial pentru Alimentație (PAM) în cadrul Summit-ului umanitar mondial (WHS) din 2016 pentru a răspunde cererii de noi abordări pentru a aborda crizele prelungite și dezastrele recurente, reducerea vulnerabilității și gestionarea riscurilor, prin reducerea decalajului dintre partenerii umanitari și de dezvoltare.

Partenerii GNAFC operează la nivel național, regional și global în spațiul a trei piloni:

- înțelegerea crizelor alimentare și generarea de informații și analize bazate pe dovezi;
- valorificarea investițiilor strategice pentru a preveni și a răspunde la crize alimentare;
- trecerea dincolo de alimente, încurajarea adoptării politicilor și a coordonării funcționale între grupuri / sectoare pentru a aborda alte dimensiuni care determină crizele alimentare [6].

De asemenea, în anul 2010, Uniunea Europeană și statele sale membre,

împreună cu toți partenerii, au căutat să abordeze securitatea alimentară și nutrițională prin adoptarea unui cadru politic la nivelul UE pentru securitatea alimentară. Un plan de implementare pentru securitatea alimentară și nutrițională a fost elaborat și împărțit în șase priorități politice:

- îmbunătățirea rezilienței micilor fermieri și a mijloacelor de trai rurale (de exemplu, furnizarea pentru persoanele din mediul rural a instrumentelor necesare pentru gestionarea și diversificarea culturilor lor, reducerea pierderilor post-recoltare și îmbunătățirea facilităților de depozitare);
- sprijinirea unei guvernări eficiente (de exemplu, ajutorarea la asigurarea conducerii responsabile și a elaborării politicilor);
- sprijinirea agriculturii regionale și a politicilor FNS;
- consolidarea mecanismelor de protecție socială pentru FNS (adică dezvoltarea unor sisteme de protecție socială cuprinzătoare deținute la nivel național și conduse care să sprijine pe cei mai vulnerabili în perioade de dificultăți);
- îmbunătățirea nutriției, în special pentru mame, sugari și copii;
- îmbunătățirea coordonării între actorii de dezvoltare și cei umanitari pentru a construi rezistența și a promova FNS durabil [8].

### **Politicile UE legate de securitatea alimentară și crizele alimentare**

**Strategia “De la fermă la furculiță” / Farm to Fork** urmărește să facă sistemele alimentare corecte, sănătoase și ecologice. Obiectivele UE sunt reducerea amprentei de mediu și climatice a sistemului alimentar al UE și consolidarea rezistenței sale, asigurarea securității alimentare în fața schimbărilor climatice și a pierderii biodiversității, și conducerea unei tranziții globale către sustenabilitatea competitivă de la fermă la furculiță și valorificarea noilor oportunități. Asta înseamnă:

- asigurarea faptului că lanțul alimentar, care acoperă producția, transportul, distribuția, comercializarea și consumul de alimente, are un impact neutru sau pozitiv asupra mediului, conservarea și refacerea resurselor terestre, de apă dulce și de mare de care depinde sistemul alimentar; contribuirea la atenuarea schimbărilor climatice și adaptarea la impactul acesteia; protejarea sănătății și bunăstării pământului, solului, apei, aerului, plantelor și animalelor; și inversarea pierderii biodiversității;
- asigurarea securității alimentare, a nutriției și a sănătății publice; - asi-

gurarea faptului că toată lumea are acces la alimente suficiente, hrănitoare și durabile, care susțin standarde înalte de siguranță și calitate, sănătatea plantelor, sănătatea și bunăstarea animalelor, îndeplinind în același timp nevoile dietetice și preferințele alimentare; și

- păstrarea accesibilității alimentelor, generând în același timp randamente economice mai echitabile în lanțul de aprovizionare, astfel încât, în cele din urmă, alimentele cele mai durabile să devină și cele mai accesibile, încurajând competitivitatea sectorului aprovizionării UE, promovând comerțul echitabil, creând noi oportunități de afaceri, asigurând în același timp integritatea pieței unice, precum și sănătatea, și securitatea la locul de muncă [9].

Oportunitatea ce ține de asigurarea securității alimentare susține că un sistem alimentar durabil trebuie să asigure în permanență o aprovizionare suficientă și variată cu alimente sigure, hrănitoare, accesibile și durabile pentru oameni, nu în ultimul rând în perioade de criză. Evenimentele care afectează durabilitatea sistemelor alimentare nu provin neapărat din lanțul de aprovizionare cu alimente, ci pot fi declanșate de crize politice, economice, de mediu sau de sănătate. Deși actuala pandemie COVID-19 nu pare a avea o influență considerabilă asupra siguranței alimentare a UE, o astfel de criză poate pune în pericol atât securitatea alimentară, cât și mijloacele de trai. Schimbările climatice și pierderea biodiversității constituie amenințări iminente și durabile pentru securitatea alimentară și mijloacele de trai. În contextul acestei strategii, Comisia va continua să monitorizeze îndeaproape securitatea alimentară, precum și competitivitatea fermierilor și a operatorilor alimentari.

Având în vedere complexitatea și numărul actorilor implicați în lanțul valoric alimentar, impactul crizelor este destul de diferit. Deși, în general, a existat o cantitate suficientă de alimente, această pandemie a prezentat numeroase provocări, cum ar fi întreruperile logistice ale lanțurilor de aprovizionare, lipsa forței de muncă, pierderea anumitor piețe și schimbarea modelelor consumatorilor, care au un impact asupra funcționării sistemelor alimentare. Această situație este fără precedent, iar lanțul alimentar se confruntă cu amenințări în creștere în fiecare an, cu secete recurente, inundații, incendii forestiere, pierderea biodiversității și noi dăunători [9].

## **Strategiile UE legate de securitatea alimentară și crizele alimentare**

**Rezistența la crizele alimentare.** UE este cel mai mare actor de dezvoltare în securitatea alimentară și nutrițională, oferind un sprijin financiar și politic substanțial. UE ajută țările partenere să consolideze reziliența gospodăriilor și a comunităților vulnerabile la crizele alimentare, în special prin investiții în mijloacele lor de trai bazate pe agricultură și oportunități economice, în pregătirea pentru dezastre și în sisteme care permit asistență în timp util, cum ar fi transferurile sociale. Consolidarea rezilienței țărilor partenere față de crizele alimentare le ajută să devină independente de ajutor și, prin urmare, contribuie la dezvoltarea lor durabilă.

**DG DEVCO - Combaterea subnutriției.** O alimentație slabă afectează categoriile de persoane cele mai vulnerabile, în special copiii și femeile, cei mai săraci și cei mai puțin educați; aceștia sunt oamenii care au de câștigat cel mai mult dintr-o nutriție îmbunătățită. O alimentație bună este un drept fundamental al omului, precum și o condiție prealabilă pentru realizarea întregului potențial al individului. Planul de acțiune al UE privind nutriția subliniază modul în care UE intenționează să atingă angajamentul de a reduce oprirea în creștere la copii sub cinci ani cu cel puțin 10% (7 milioane de copii) din obiectivul Adunării Mondiale a Sănătății până în 2025. Planul de acțiune abordează obiectivele strategice din domeniile de guvernare, intervenții și cercetări extinse și modalitățile cum vor fi atinse aceste obiective. Acesta subliniază necesitatea de a lucra îndeaproape cu actorii în dezvoltare și cu țările partenere.

**DG ECHO - Combaterea subnutriției.** Subnutriția are consecințe devastatoare asupra supraviețuirii și dezvoltării copiilor. În fiecare an, aproape jumătate din toate decesele la copiii sub 5 ani se datorează subnutriției. Uniunea Europeană abordează și găsește soluții la malnutriția acută printr-o abordare integrată multisectorială a nutriției, care combină evaluarea stării nutriționale a copiilor, tratamentul malnutriției acute și prevenirea tuturor formelor de malnutriție.

**Încetarea foamei.** Al doilea obiectiv de dezvoltare durabilă urmărește să pună capăt foametei în lume până în 2030 și să asigure tuturor accesul la alimente sigure, hrănitoare și suficiente pe tot parcursul anului, în special prin promovarea agriculturii durabile. UE este ferm angajată să atingă acest obiectiv și a lucrat cu partenerii pentru a intensifica în mod colectiv sprijinul pentru a pune capăt foametei, pentru a asigura securitatea alimen-

tară și îmbunătățirea nutriției și pentru a promova agricultura durabilă.

**Investiții în agricultură și sisteme alimentare durabile.** Trei sferturi dintre săracii lumii trăiesc în zonele rurale și depind în mare măsură de agricultură. Mai mult, în țările în curs de dezvoltare, mijloacele de trai ale majorității oamenilor provin din agricultură, în special din agricultura la scară mică. Stimulând investițiile și sprijinind inovarea în acest sector, este promovată creșterea favorabilă incluziunii și astfel, sunt ajutate țările partenere să își hrănească mai bine populația, protejând în același timp resursele lor naturale.

**Asistență alimentară.** Asistența alimentară este oferită în anticiparea, în timpul și în urma unei crize umanitare. Obiectivul acesteia este de a salva vieți și mijloace de trai pentru a evita ratele de urgență a malnutriției acute sau a mecanismelor de coping dăunătoare. Prin asistența alimentară umanitară, Uniunea Europeană își propune să asigure disponibilitatea, accesul și consumul de alimente sigure și nutritive pentru cei mai înfomețați și vulnerabili în criză.

**Reziliență și legătura dintre dezvoltare umanitară și pace.** Natura recurentă, prelungită și complexă a multor crize consolidează importanța dezvoltării intervențiilor pe termen lung care să răspundă nevoilor umanitare, precum și provocărilor de dezvoltare și consolidare a păcii. Reziliența este capacitatea unei persoane, a unei comunități sau a unei țări de a face față, de a se adapta și de a se recupera rapid de impactul unui dezastru, violență sau conflict. Reziliența acoperă toate etapele dezastrului, de la prevenire (când este posibil) până la adaptare (când este necesar) și include transformări pozitive care întăresc capacitatea generațiilor actuale și viitoare de a-și satisface nevoile și de a rezista crizelor [7].

Sistemul de securitate alimentară al Uniunii Europene se regăsește în politicile promovate, fiind direcționate atât spre asigurarea securității alimentare la nivel de UE, cât și în afara spațiului comunitar. Politica Agricolă Comună reprezintă principalul instrument de asigurare a securității alimentare pe întreg teritoriul UE, în general, precum și în statele membre, în particular. PAC joacă un rol important în protejarea sectorului agricol al UE și în reglementarea și asigurarea stabilității veniturilor, a pieței și a măsurilor de dezvoltare rurală. PAC a contribuit la reducerea dependenței Europei de importuri și a sporit rolul UE pe piețele internaționale prin-

tr-o abordare bazată pe export, dar, pe de altă parte, a condus la supraproducție și la surplusul de alimente și băuturi. CAP asigură țările Europene cu o aprovizionare stabilă cu alimente la prețuri rezonabile. Pe măsură ce schimbările climatice, cum ar fi încălzirea globală, au un impact din ce în ce mai mare asupra recoltelor și producției, cu timpul, devine tot mai important de a proteja și susține aprovizionarea țărilor membre UE cu alimente de origine autohtonă. Reformele recente prezintă UE în calitate de unul din liderii mondiali în promovarea siguranței alimentare și a dezvoltării produselor organice. În acest sens, la moment, nu există dubii privind asigurarea suficientă a țărilor UE cu produse alimentare, securitatea alimentară a acestora nefiind periclitată în nici un mod.

În același timp, stabilitatea pe plan intern a UE în ceea ce privește asigurarea securității alimentare a determinat extinderea preocupărilor legate de capacitatea altor țări de a face față problemelor legate de lipsa securității alimentare. În acest sens, UE pune un accent deosebit pe inițierea unor politici și strategii de nivel global care vor permite sporirea rezistenței altor țări la crizele alimentare existente, combaterea subnutriției, eradicarea foametei, precum și crearea unor sisteme agricole durabile, pe bază de investiții direcționate și logice.

Unul dintre principalele obiective ale proiectului SUSFANS este de a dezvolta un set de concepte, valori și instrumente care pot ajuta factorii de decizie politici și de decizie din toată Europa să dea sens diferitelor tendințe și rezultate pe care le vedem asociate cu sistemul alimentar al UE și să evalueze dacă sistemul în ansamblu face progrese către oricare dintre obiectivele politice stabilite în jurul securității durabile a alimentației și nutriției.

Indicatorii de evaluare ai securității alimentare se axează pe patru obiective politice cheie, și anume 1) un echilibru și o dietă suficientă pentru cetățenii UE; 2) impactul asupra mediului redus; 3) întreprinderi agro-competitive; și 4) condiții și rezultate echitabile ale sistemului alimentar al UE. Reieșind din specificitatea acestora, indicatorii climatici nu vor fi încadrați în matricea securității alimentare.

**Tabelul 1. Matricea de evaluare a securității alimentare în Uniunea Europeană**

Scop	Valori de performanță	Indicatori agregați	Variabile derivate	Variabile individuale
<i>Dieta echilibrată și suficientă pentru cetățenii UE</i>	Scor alimentar bazat pe 5 alimente cheie (0-100): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fructe</li> <li>• Legume</li> <li>• Pește</li> <li>• Consum de carne roșie și procesată</li> <li>• Băuturi îndulcite cu zahăr</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legume</li> <li>• Leguminoase</li> <li>• Nuci și semințe (nesărate)</li> <li>• Fructe</li> <li>• Pește</li> <li>• Produse lactate</li> <li>• Carne roșie / procesată</li> <li>• Brânză tare</li> <li>• Băuturi îndulcite cu zahăr</li> <li>• Alcool</li> <li>• Sare</li> </ul>	Aportul a peste 1500 de produse alimentare a fost evaluat individual în anchetele populației specifice fiecărei țări și a fost aliniat cu sistemul de clasificare FoodEx2
	Scorul sumar pe bază de nutrienți (0-100) <ul style="list-style-type: none"> <li>• NRD 9,3</li> <li>• NRD 15,3</li> </ul>		NRD 9.3 include proteine, fibre dietetice, calciu, fier, potasiu, magneziu, vitamina A, C și E, grăsimi saturate, zahăr adăugat și sodiu. NRD 15.3 include adițional acizi grași mono-nesaturați, zinc, vitamina D și vitamine B (B1, B2, B12, folat), dar exclude magneziul	Energie Proteine Grăsimi mono-nesaturate Fibre Calciu Fier Magneziu Potasiu Seleniu Iod Zinc Vitamina A Vitamina C Vitamina E Vitamina B1 Vitamina B2 Vitamina B6 Vitamina B12 Folat Vitamina D Sodiu Grăsimi saturate Zahar total Proteine Proteine din plante Acizi grași saturați de origine animală Acizi grași mono-nesaturați

			Acizi grași poli-nesaturați
Bilanț energetic % din populație cu greutate normală: 100% este „ideal”		IMC (kg / m <sup>2</sup> ): greutate normală: 18,5-24,9 supraponderal: 25- 29,9 obezi:> 30 kg / m <sup>2</sup>	IMC (indicele de masă corporală al fiecărei țări)
Producție și comerț	Diferența de deschidere a țării i între perioada t2 și t1 a sectorului k. Unitate - %  Diferența raportului de autosuficiență al țării i între perioada t2 și t1 din sectorul k. Unitate - %	Deschiderea țării i pentru sectorul k. Unitate - %  Raportul de autosuficiență al țării i pentru sectorul k. Unitate - %	
Comerț - Orientarea fluxului de export	Creșterea ponderii exportului pe piața mondială pentru sectorul k pentru țara i între perioada t2 și t1. Fără unitate	Cota de export a țării i din sectorul k către toate țările (w) în anul t. Fără unitate Balanța comercială a țării i în perioada t este suma exportului minus toate importurile din sectorul k. Unitate: USD	
Comerț - Orientare comercială	Diferența balanței comerciale normalizate a țării i între perioada t2 și t1 a sectorului k. Fără unitate.	Balanța comercială normalizată a țării i în perioada t este suma exportului minus toate importurile din sectorul k. Fără unitate	
Comerț - Specializarea comerțului	RXA de creștere pe piața mondială pentru sectorul k pentru țara i între perioada t2 și t1. Fără unitate	Indicatorul avantajului comparativ revelat la export (RXA) pentru sectorul k,	



		<p>țara i din perioada t. Fără unitate</p> <p>Indicatorul avantajului comparativ revelat la import (RMA) pentru sectorul k, țara i din perioada t. Fără unitate</p>	
<p>Producție - Performanța economică a unui sector</p>	<p>Creșterea relativă a productivității totale a factorilor pentru sectorul k din țara i pentru perioada t</p> <p>Creșterea relativă a productivității reale a muncii pentru sectorul k din țara i pentru perioada t.</p>	<p>Productivitatea totală a factorilor pentru sectorul k din țara i pentru perioada t</p> <p>Productivitatea reală a muncii pentru sectorul k din țara i pentru perioada t.</p>	
<p>Producție - benchmarking intersectorial de productivitate</p>	<p>Raportul de creștere relativă a valorii reale adăugate pentru sectorul k din țara i pentru perioada t</p> <p>Raportul de creștere relativă a productivității totale a factorilor pentru sectorul k din țara i pentru perioada t</p> <p>Raportul de creștere relativă a productivității reale a muncii pentru sectorul k din țara i pentru perioada t</p>	<p>Valoarea adăugată reală pentru sectorul k din sectorul de referință b din țara i pentru perioada t</p> <p>Productivitatea totală a factorilor reali pentru sectorul k din sectorul de referință b din țara i pentru perioada t</p> <p>Raportul productivității reale a muncii k în sectorul de referință b din țara i pentru perioada t</p>	
<p>Echitate în rândul consumatorilor: rezultatele</p>	<p>Disponibilitate</p>	<p>Disponibilitatea caloriilor în funcție de regiune (UE, non-UE)</p>	

sistemului alimentar		<p>Ponderea alimentelor nutritive pe regiuni (UE, non-UE)</p> <p>Reducerea ponderii proteinelor de origine animală în funcție de regiune (UE, non-UE)</p> <p>Producția internă de alimente pe cap de locuitor pe regiuni (UE, non-UE)</p>	
	Accesibilitate	<p>Ponderea cheltuielilor pe alimente în totalul cheltuielilor pe regiuni (UE, non-UE)</p> <p>Accesibilitatea alimentelor pe regiuni (UE, non-UE)</p> <p>Consumul pe cap de locuitor pe regiuni (UE, non-UE)</p>	
	Utilizare	Ponderea caloriilor din fructe și legume după regiune (UE, non-UE)	
	Stabilitate	<p>Raportul de dependență de importul de cereale după regiune (UE, non-UE)</p> <p>Valoarea importurilor de alimente față de totalul exporturilor</p>	

		de mărfuri pe regiuni (UE, non-UE)  Indicele presiunii pieței	
	Sănătate: subnutriție	Ponderea populației cu IMC <5 ani cu oprire de creștere  Ponderea copiilor <5 ani cu deficit de fier  Ponderea copiilor <5 ani cu deficit de vitamina A.  Ponderea femeilor la vârsta de reproducere cu deficit de fier  Ponderea femeilor la vârsta de reproducere cu deficit de vitamina A  Ponderea populației cu o alimentație insuficientă  Ponderea populației cu aport insuficient de proteine	
	Sănătate: supraponderalitate și obezitate	Ponderea populației cu IMC > 25 Ponderea populației cu IMC > 30	
Echitatea în rândul consumatorilor: condițiile sistemului alimentar	Bunăstare	Venitul național pe cap de locuitor pe regiuni ca % din venitul național pe cap de locuitor al UE	

		<p>Venitul gospodăriei pe cap de locuitor în funcție de regiune, ca % din venitul gospodăriei pe cap de locuitor din UE</p> <p>Ponderea populației cu mai puțin de 1 \$ pe zi</p> <p>Ponderea populației care nu are acces la un centru medical</p> <p>Ponderea populației fără acces la facilitățile de salubritate</p> <p>Ponderea populației feminine fără studii primare</p>	
	Stabilitate politică	<p>Ponderea populației care trăiește într-un mediu politic instabil</p> <p>Ponderea populației fără drept la securitate socială</p> <p>Ponderea populației care nu are acces la o plasă de siguranță (asistență alimentară, pensie)</p>	
	Alegerile consumatorilor	<p>Ponderea populației fără acces la un magazin de alimente proaspete</p> <p>Ponderea populației ale cărei preferințe</p>	

		alimentare nu sunt satisfăcute de aprovizionarea cu alimente	
Echitate între producători și actori din lanț	Accesul la resurse de către producătorii primari	Ponderea fermierilor fără statut juridic de proprietate asupra terenului agricol  Ponderea femeilor fermiere fără acces la terenuri agricole	
	Acces la finanțare și tehnologie	Ponderea fermierilor fără acces la microfinanțare  Ponderea femeilor fermiere fără acces la economii și credite  Ponderea fermierilor fără studii primare  Ponderea fermierilor fără acces la formare profesională	
	Practici comerciale echitabile	Ponderea fermierilor care se confruntă cu o industrie monopolistă din aval  Ponderea fermierilor care se confruntă cu o industrie monopolistă din amonte	
Echitatea alimentară	Resursele încorporate și	Ha de teren pe calorie consumată	

	emisiile legate de consumul de alimente	<p>Kg de îngrășământ pe calorii consumate</p> <p>Litru de apă pe calorie consumată</p> <p>Unitatea de emisii pe calorii consumate</p>	
	Resurse încorporate și emisii legate de producția de alimente	<p>Ponderea fermierilor care aplică metode de producție ecologice</p> <p>Ponderea fermierilor fără educație în utilizarea pesticidelor și a îngrășămintelor</p> <p>Ponderea fermierilor care nu aplică tehnici de reducere a emisiilor</p>	

*Sursa: Zurek, 2017*

Abordarea SUSFANS de analiză și evaluare a securității alimentare a fost concepută nemijlocit ca răspuns la lipsa unui instrument specific țărilor membre UE. La moment, aceasta este cea mai complexă metodă de evaluare a securității alimentare a UE care se va regăsi în publicațiile ulterioare ale savanților Europeni.

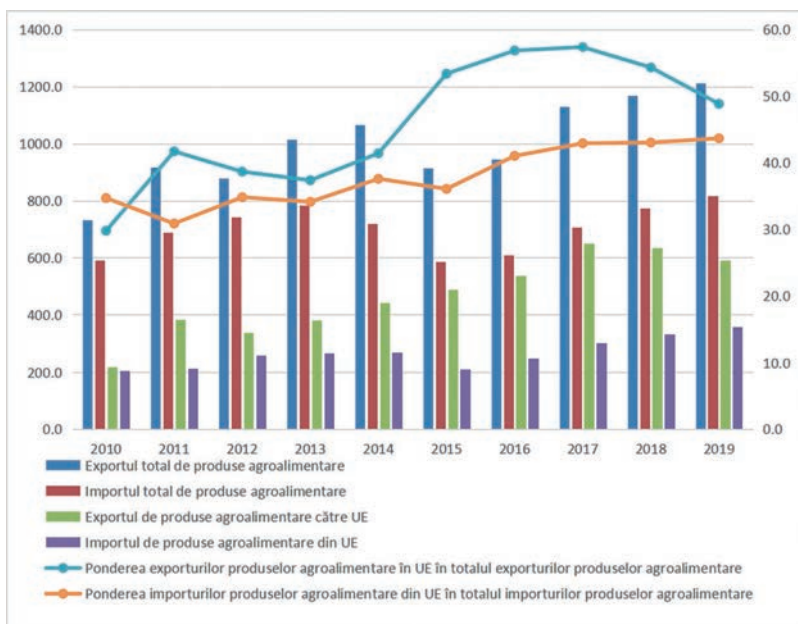
### **Ancheta gospodăriilor casnice**

O altă metodă de analiză și evaluare a securității alimentare o reprezintă cercetările (anchetele) naționale asupra gospodăriilor. Termenul general de anchetă națională a gospodăriilor cuprinde diferite tipuri de anchete, cum ar fi anchetele privind veniturile și cheltuielile gospodăriilor, anchetele privind cheltuielile gospodăriilor, anchetele bugetului gospodăriilor și studiile de măsurare a nivelului de trai. Acestea sunt concepute pentru mai multe

scopuri diferite, inclusiv actualizarea bazei de ponderare a indicelui prețurilor de consum, studierea condițiilor de trai ale gospodăriilor și studierea sărăciei și a distribuției veniturilor.

Deși aceste anchete nu sunt special concepute pentru analiza securității alimentare, ele colectează date despre consumul de alimente ca parte integrantă a anchetei lor mai largi privind cheltuielile de consum ale gospodăriilor. De obicei, datele privind consumul de alimente sunt colectate ca alimente consumate sau achiziționate de gospodării din diferite surse, atât în ceea ce privește cantitățile, cât și valorile monetare. În plus, aceste acest tip de cercetări furnizează date privind veniturile și cheltuielile gospodăriei și alte caracteristici socioeconomice și demografice utile în scopuri de clasificare. Anchetele naționale asupra gospodăriilor acoperă, de obicei, întregul teritoriu al unei țări, cu eșantioane distribuite pe tot parcursul anului, luând astfel în considerare problema sezonality. Mai mult, acestea permit analiza variațiilor în timp, atunci când sondajul se repetă în ani diferiți sau se desfășoară în mod continuu. În pofida atributelor pozitive descrise, sondajele naționale ale gospodăriilor sunt rareori concepute pentru a surprinde nivelul consumului obișnuit de alimente ale gospodăriilor din mai multe motive. Prima problemă (și cea mai importantă) este că aceste sondaje poate colecta mai degrabă informații despre achiziția de alimente decât despre consum. În acest caz, poate fi foarte dificil, dacă nu chiar imposibil, să se facă distincția între alimentele achiziționate pentru consumul efectiv al gospodăriei în perioada de colectare a datelor și alimentele achiziționate în scopul depozitării. Această problemă n-ar putea afecta satisfacerea nevoilor privind securitatea alimentară a populațiilor sărace (cele mai vulnerabile la insecuritatea alimentară), deoarece această categorie de populație adesea nu își pot permite stocarea alimentelor.

Un dezavantaj suplimentar este că ancheta colectează, în general, date despre alimente cu perioade scurte de referință (de la o săptămână la o lună), ceea ce duce la o variabilitate crescută în estimarea consumului obișnuit din cauza variabilității inerent mai mari într-o perioadă scurtă de referință. Această variabilitate inerentă se datorează unor evenimente neobișnuite care pot apărea (cum ar fi o nuntă), care necesită o achiziție crescută de alimente în comparație cu ceea ce ar fi consumat în mod normal. În plus, cu perioade scurte de referință de rechemare, pot apărea „erori de telescopare” ori de câte ori respondenții își amintesc greșit evenimentele care au avut loc mai recent decât au făcut-o de fapt.



**Figura 2. Comerțul cu produse agroalimentare al Republicii Moldova, mil. USD**

În același timp, colectarea datelor pentru perioade de referință mai lungi are propriile sale dezavantaje, deoarece erorile de „pierdere a amintirii” pot avea loc atunci când respondentul nu este în măsură să-și amintească evenimentele care au avut loc cu mult timp înainte. Având în vedere aceste două tipuri de erori, jurnalele alimentare sunt uneori considerate standardul de aur pentru colectarea datelor privind consumul de alimente, deoarece reduc la minimum erorile datorate amintirii; cu toate acestea, acestea sunt mai împovăraătoare pentru respondent și, prin urmare, nu pot fi completate complet și cu precizie din cauza oboselii respondentului, provocând un alt tip de eroare de anchetă.

Un alt dezavantaj potențial al anchetei este că informațiile privind dimensiunea gospodăriei pot diferi de numărul de persoane care au consumat de fapt alimentele în perioada de referință; acest lucru se poate datora absenței unor membri ai gospodăriei în perioada de referință sau consumului de alimente de către oaspeți sau lucrători. Deși această problemă poate fi abordată în sondaje care colectează informații despre numărul participan-



ților la alimente, această informație lipsește foarte des. În plus, alimentele consumate în afară s-ar putea să nu fie bine capturate de chestionarul anchetei din cauza utilizării categoriilor generice (de exemplu, masa consumată în restaurant) sau a incapacității proiectului chestionarului de a surprinde unele aspecte ale alimentelor consumate în afară (de exemplu, ca prânzuri școlare pentru copii).

Chiar și atunci când informațiile despre consumul de alimente din gospodărie sunt capturate cu exactitate, datele despre distribuția alimentelor în gospodărie sunt foarte rar disponibile și, prin urmare, nu există altă opțiune decât să presupunem că fiecare persoană din gospodărie are acces egal la alimente. Mai mult, deși risipa de alimente este în general considerată a fi o problemă mai mare pentru gospodăriile cu venituri mai mari, gospodăriile cu venituri mici pot avea inclusiv risipă de alimente atunci când alimentele se strică din cauza tehnologiei inadecvate de stocare a alimentelor. În sfârșit, ancheta nu ia întotdeauna în considerare alimentele achiziționate în alte scopuri decât consumul (cum ar fi alimentele oferite altor gospodării în scop caritabil sau utilizate pentru revânzare) [16].

În țările UE, anual, are loc chestionarea intitulată ”Ancheta bugetului gospodăriei”, în baza căreia pot fi identificați o serie de indicatori necesari pentru analiza și evaluarea securității alimentare a țărilor membre.

**Tabelul 2. Indicatori aferenți evaluării securității alimentare utilizați în ancheta gospodăriilor populației**

<b>Statistici privind securitatea alimentară pentru fiecare categorie de grupuri de populație</b>	
<b>Generale</b>	Numărul gospodăriilor eșantionate Dimensiunea medie a gospodăriei Populația estimată
<b>Accesul la alimente și calitatea dietei alimentare</b>	
Energia alimentară și macronutrienții	Consumul mediu de energie alimentară (kcal / persoană / zi) Consumul mediu de proteine (g / persoană / zi) Consumul mediu de carbohidrați (g / persoană / zi) Consumul mediu de grăsimi (g / persoană / zi) Disponibilitatea medie a vitaminei A, retinol și beta-caroten (mcg RAE / persoană / zi) Disponibilitatea medie a vitaminelor B1, B2, B6 și C, calciu (mg / persoană / zi) și vitamina B12 (mcg / persoană / zi)

Micronutrienți	Disponibilitatea medie a fierului de origine animală, non-animală, hemică și nonhemică (mg / persoană / zi) Raportul dintre vitaminele A și B12 disponibil la cel necesar (%) Raportul vitaminelor A, B1, B2, B6, B12 și C și calciu disponibile până la aportul sigur recomandat (%)
Aminoacizi	Disponibilitatea medie a aminoacizilor esențiali: izoleucină, leucină, lizină, metionină, fenilalanină, treonină, triptofan, valină, histidină, cistină și tirozină (g / persoană / zi)
Calitatea alimentației	Ponderea consumului de energie alimentară din proteine (%) Ponderea consumului de energie din carbohidrați (%) Ponderea consumului de energie din grăsimi (%) Ponderea proteinelor animale în consumul total de proteine (%)
<b><i>Accesul economic la alimente</i></b>	
Valoarea monetară	Consumul mediu de alimente (monedă națională / persoană / zi) Consum mediu total (monedă națională / persoană / zi) Venit mediu (monedă națională / persoană / zi)
Preț	Valoarea medie a unității energetice alimentare (monedă națională / 1.000 kcal)

Surse de achiziție	<p>Ponderea alimentelor cumpărate în consumul total de alimente (în energie alimentară) (%)</p> <p>Ponderea alimentelor produse în consumul total de alimente (în energie alimentară) (%)</p> <p>Ponderea alimentelor consumate în afara casei în consumul total de alimente (în energie alimentară) (%)</p> <p>Ponderea alimentelor din alte surse în consumul total de alimente (în energie alimentară) (%)</p> <p>Ponderea alimentelor cumpărate în consumul total de alimente (în valoare monetară) (%)</p> <p>Ponderea produselor alimentare produse în consumul total de alimente (în valoare monetară) (%)</p> <p>Ponderea alimentelor consumate în afara casei în consumul total de alimente (în valoare monetară) (%)</p> <p>Ponderea alimentelor din alte surse în consumul total de alimente (în valoare monetară) (%)</p> <p>Ponderea consumului de alimente în venitul total (%) (raport Engel)</p>
Răspunsul cererii la inegalitatea veniturilor	<p>Elasticitatea cererii de venit a consumului de energie din alimente</p> <p>Elasticitatea cererii de venit a consumului alimentar în valoare monetară</p> <p>Elasticitatea cererii de venit a raportului Engel</p> <p>Raportul de dispersie a consumului de alimente în energia alimentară (80/20)</p> <p>Raportul de dispersie a consumului alimentar în valoare monetară (80/20)</p> <p>Raportul de dispersie a cheltuielilor totale de consum (80/20)</p>
Insuficiența alimentară	<p>Cerințe minime și medii de energie alimentară (kcal / persoană / zi)</p> <p>Prevalența subnutriției (%)</p> <p>Intensitatea deficitului alimentar (kcal / persoană / zi)</p>
<b>Statistici privind securitatea alimentară pentru fiecare grup de produse alimentare</b>	
<i>Accesul la alimente și calitatea dietei alimentare</i>	

Energia alimentară și macronutrienții	Consumul mediu de energie alimentară (kcal / persoană / zi) Consumul mediu de proteine (g / persoană / zi) Consumul mediu de carbohidrați (g / persoană / zi) Consumul mediu de grăsimi (g / persoană / zi)
Calitatea alimentației	Contribuția grupurilor de alimente la consumul total de energie alimentară (%) Contribuția grupurilor de alimente la consumul total de proteine (%) Contribuția grupurilor de alimente la consumul total de carbohidrați (%) Contribuția grupurilor de alimente la consumul total de grăsimi (%) Consumul mediu de proteine per kcal (g / 1.000 kcal) Consumul mediu de carbohidrați per kcal (g / 1.000 kcal) Consumul mediu de grăsimi per kcal (g / 1.000 kcal)
Micronutrienți	Disponibilitatea medie a vitaminei A, retinol și beta-caroten (mcg RAE / persoană / zi) Disponibilitatea medie a vitaminelor B1, B2, B6 și C și a calciului (mg / persoană / zi) și a vitaminei B12 (mcg / persoană / zi) Disponibilitatea medie a fierului de origine animală, non-animală, hemică și nonhemică (mg / persoană / zi) Contribuția grupurilor de alimente la disponibilitatea micronutrienților (%)
Aminoacizi	Disponibilitatea medie a aminoacizilor esențiali: izoleucină, leucină, lizină, metionină, fenilalanină, treonină, triptofan, valină, histidină, cistină și tirozină (g / persoană / zi)
<b><i>Accesul economic la alimente</i></b>	
Valoarea monetară	Consumul mediu de alimente (monedă națională / persoană / zi)

Preț	Valoarea medie a unității energetice alimentare (monedă națională / 1.000 kcal) Valoarea medie a unității de proteină (monedă națională / 100 g) Valoarea medie a unității de carbohidrați (monedă națională / 100 g) Valoarea medie a unității de grăsimi (monedă națională / 100 g)
<b>Statistici privind securitatea alimentară pentru fiecare produs alimentar</b>	
<i>Accesul la alimente și calitatea dietei alimentare</i>	
Energia alimentară și macronutrienții	Cantitatea medie de alimente comestibile (g / persoană / zi) Consumul mediu de energie alimentară (kcal / persoană / zi) Consumul mediu de proteine (g / persoană / zi)
Micronutrienți	Disponibilitatea medie a vitaminei A, retinol și beta-caroten (mcg RAE / persoană / zi) Disponibilitatea medie a vitaminelor B1, B2, B6 și C și a calciului (mg / persoană / zi) și a vitaminei B12 (mcg / persoană / zi) Disponibilitatea medie a fierului de origine animală, non-animală, hemică și nonhemică (mg / persoană / zi)
Aminoacizi	Disponibilitatea medie a aminoacizilor esențiali: izoleucină, leucină, lizină, metionină, fenilalanină, treonină, triptofan, valină, histidină, cistină și tirozină (g / persoană / zi)
<i>Accesul economic la alimente</i>	
Valoarea monetară	Consumul mediu de alimente (monedă națională / persoană / zi)
Preț	Valoarea unității energetice alimentare (monedă națională / 1000 kcal)

*Sursa: Moltedo et al, 2014*

### **Metoda FAO de evaluare a securității alimentare**

Această metodă de evaluare a securității alimentare se raportează pentru toate țările lumii, inclusiv și la țările din UE. Aceasta se bazează pe cele 4 dimensiuni principale ale securității alimentare, incluzând și dimensiunile legate de șocuri și vulnerabilități.

**Tabelul 3. Lista de indicatori aferenți analizei, evaluării și prognozărilor securității alimentare conform metodologiei FAO**

<i>Indicatori ai securității alimentare</i>	<i>Ce măsoară?</i>	<i>Dimensiunea</i>	
Aprovizionarea medie cu energie alimentară Valoarea medie a producției de alimente Ponderea aprovizionării cu energie alimentară derivată din cereale, rădăcini și tuberculi Aprovizionare medie cu proteine Aprovizionarea medie cu proteine de origine animală	compară aprovizionarea cu alimente cu cerințele evoluția producției totale de alimente importanța alimentelor de bază disponibilitatea proteinelor în țară disponibilitatea proteinelor de origine animală în țară	Disponibilitate	Factori statici și dinamici
Procentul de drumuri pavate în raport cu drumurile totale Densitatea drumurilor Densitatea liniilor ferate	disponibilitatea infrastructurilor fizice care permit accesul la alimente	Acces fizic	
Indicele nivelului prețului alimentelor	nivelul prețului alimentelor în raport cu prețurile altor bunuri	Acces economic	
Acces la surse îmbunătățite de apă Acces la facilități de salubritate îmbunătățite	disponibilitatea condițiilor igienice care să permită utilizarea alimentelor	Utilizare	
Raportul de dependență de importul de cereale Procentul de teren arabil echipat pentru irigații Valoarea importurilor de alimente în totalul exporturilor de mărfuri	expunerea țărilor la șocurile de aprovizionare cu alimente	Vulnerabilitate	
Stabilitate politică și absența violenței / terorismului Volatilitatea prețului alimentelor interne Variabilitatea producției de alimente pe cap de locuitor Variabilitatea aprovizionării cu alimente pe cap de locuitor	scor comparativ al stabilității politice devierea prețurilor la alimente de la tendință devierea producției de furaje de la tendință abaterea alimentelor în funcție de tendință	Șocuri	

Prevalența subnutriției Ponderea cheltuielilor alimentare a persoanelor vulnerabile Adâncimea deficitului alimentar Prevalența inadecvării alimentelor	lipsa energiei alimentare comparativ cu cerința minimă importanța alimentelor în consumul gospodăriilor mai sărace deficitul de energie alimentară mediu lipsa energiei alimentare în condiții de activitate fizică ridicată	Acces	Rezultate
Procentul copiilor sub 5 ani afectați de risipa alimentară Procentul copiilor cu vârsta sub 5 ani care sunt stopați în creștere Procentul copiilor sub 5 ani subponderali Procentul adulților care sunt subponderali Prevalența anemiei la femeile însărcinate (%) Prevalența anemiei la copiii sub 5 ani (%) Prevalența deficitului de vitamina A Prevalența deficitului de iod	incidența greutății mici la copii incidența înălțimii scăzute pentru vârstă la copii incidența greutății scăzute la copii incidența greutății scăzute la adulți incidența deficitului de anemie la populația gravidă incidența anemiei la copii incidența deficitului de vitamina A incidența deficitului de iod	Utilizare	

*Sursa: Conforti, 2013*

Indicele global de securitate alimentară (GFSI) este elaborat anual, începând cu anul 2012 de către Economist Intelligence Unit (EIU) și acoperă peste 100 de țări. Cadrul conceptual al GFSI este bazat pe trei dimensiuni ale securității alimentare, și anume accesibilitatea, disponibilitatea și calitatea și siguranța. Cele trei dimensiuni sunt acoperite de 19 indicatori formați din 28 de indicatori individuali. Indicatorii au fost selectați pe baza analizei experților și a consultării cu un grup de specialiști în securitatea alimentară. GFSI include:

- Indicatori cantitativi de la organizațiile statistice naționale și internaționale. În cazul în care lipseau valorile din datele cantitative sau din sondaje, EIU a folosit estimări.
- Indicatori calitativi, fie creați de EIU, pe baza informațiilor de la băncile de dezvoltare și site-urile guvernamentale, fie extrase dintr-o serie de sondaje și surse de date și ajustate de EIU [24].

Este important de a menționa că anual este publicat raportul GFSI, care

cuprinde pe lângă alte țări, toate țările membre UE. Conform prognozelor, așteptările consumatorilor și ale cetățenilor vor continua să modifice evoluțiile pieței alimentare, aspirând la aspecte legate de sănătate, bunăstarea animalelor, schimbările climatice și preocupările de mediu, precum și confortul și accesibilitatea. De exemplu, în 2019, cei mai importanți factori pentru consumatorii din UE atunci când cumpărau alimente includeau costul, siguranța alimentelor, etica și credințele. Potrivit raportului, consumul global de alimente pe cap de locuitor crește, precum și autosuficiența în anumite părți ale lumii. Acest lucru va avea un impact asupra comerțului global și va oferi oportunități pentru unele piețe agroalimentare din UE, creând în același timp o creștere a concurenței pentru altele. De exemplu, raportul prevede o creștere a cererii globale de cereale, ceea ce va duce la o creștere a producției de grâu din UE, în pofida concurenței crescute din partea țărilor din bazinul Mării Negre.

Se preconizează că totalul terenurilor agricole va scădea în UE în perioada de perspectivă, ajungând la 178,3 milioane ha în 2030. În schimb, terenul utilizat pentru culturile de proteine, furaje și semințe oleaginoase se așteaptă să crească cu respectiv 46%, 2% și 1% comparativ cu 2020. Raportul UE privind perspectivele agricole oferă un scenariu cu privire la impactul schimbării proteinelor în dieta alimentară a UE în următorii zece ani. Presupunând o creștere semnificativă a consumului alternativ pe bază de produse vegetale, în cadrul raportului este analizat impactul acestui tip de consum asupra piețelor cărnii și a produselor lactate. Această schimbare ar putea duce la o scădere a prețurilor producătorilor de carne și produselor lactate, crescând competitivitatea sectorului pe piețele globale. În ceea ce privește piețele culturilor vegetale, cererea crescândă pentru consumul uman ar putea compensa doar parțial cererea mai mică de hrană, rezultând o reducere a utilizării terenului. Creșterea cererii de boabe de soia pentru consumul uman ar putea fi obținută dintr-o creștere a producției UE, prognozată să crească cu 5% până în 2030. În cele din urmă, această schimbare ar putea avea beneficii potențiale pentru climă și mediu. De exemplu, amprenta de carbon a sectorului agricol din UE ar fi redusă cu 6%.

Un alt scenariu propus, inclus în raportul respectiv, analizează impactul atingerii a 100% din laptele produs în UE fără utilizarea furajelor modificate genetic până în 2030. Acest scenariu ar duce la o scădere treptată a importurilor de boabe de soia și produse alimentare din UE, și la o creștere a producției de furaje din UE. În plus, din cauza disponibilității limitate a hranei pentru animale, se prevede o scădere mică a producției de lapte de 0,5% și a producției de carne de vită de 1,3%.



Un al treilea scenariu este axat pe perspectiva pe termen mediu: impactul focarului de pestă porcină africană (PPA) în China asupra piețelor mondiale și a cărnii din UE. Sunt luate în considerare două opțiuni, o recuperare mai rapidă în care producția de carne de porc în China depășește nivelurile pre-PPA în 2030 și o recuperare mai lentă în care producția de carne de porc în China în 2030 este sub nivelurile pre-PPA. Pentru ambele scenarii, cererea de import din China va atinge niveluri record, ducând la exporturi mai mari de la exportatori-cheie, inclusiv UE. Acest lucru va duce, de asemenea, la o expansiune a producției în afara Chinei în următorii doi-trei ani. Cu toate acestea, în UE, creșterea producției va fi limitată de cerințele politicii de mediu în majoritatea statelor membre ale UE.

Mai mult, raportul include și proiecții pentru aspecte de mediu și climatice. Pentru prima dată, include indicatori care iau în considerare emisiile de gaze cu efect de seră ale întregului sistem alimentar (ferma și lanțul alimentar). De asemenea, analizează urmele de carbon, azot, apă și terenuri. Se prognozează că scăderea preconizată a numărului de bovine de lapte va contribui la o reducere a emisiilor poluante. Pe de altă parte, producția intensivă a culturilor ar putea duce la creșterea emisiilor de oxid de azot, datorită aplicării gunoiului de grajd pe câmpuri. Ținând cont de faptul că modelele de analiză de mediu nu iau în considerare schimbările continue și preconizate ale practicilor agricole, se estimează că emisiile globale de gaze cu efect de seră vor rămâne la un nivel comparabil până în 2030 [5].

## **Concluzii**

Securitatea alimentară, element important al securității umane, al securității naționale, în condițiile actuale ale supraviețuirii omului și comunității lui este foarte importantă ca obiect de cercetare științifică, ca segment al sistemului educațional. Toate aspectele fenomenului - securității alimentare, expuse în acest studiu, trebuie cunoscute de fiecare dintre noi, în mod deosebit de cadrele didactice care își asumă educarea unui stil de viață sănătos. Fiecare persoană trebuie informată despre componenta nutritivă a produselor alimentare. În acest context, au fost definite diferite categorii și estimată valoarea lor aplicativă.

Programul ZLSAC, începând cu 1 septembrie 2014, liberalizează importul anumitor fructe și legume. Astfel, fructele și legumele precum merele, prunele, strugurii de masă și roșiile au acces pe piața europeană în regim „dutyfree” adică, fără achitarea taxelor vamale (Notă informativă, 2014). Astfel, pentru struguri și prune, avem o valorificare a contingentelor tarifare de 100% în ultimii ani, pe când pentru mere și tomate, cifrele se situează sub 10%.

## Referințe bibliografice:

1. Acord de Asociere între între Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și statele membre ale acestora, pe de o parte, și Republica Moldova, pe de altă parte (2014). Jurnalul Oficial al Uniunii Europene. L 260/4
2. Blanco, M., (2018). The impact of the Common Agricultural Policy on developing countries. Directorate+general for external policies. Policiz department. European Parliament. Accesat: [https://www.researchgate.net/publication/323474349\\_The\\_impact\\_of\\_the\\_Common\\_Agricultural\\_Policy\\_on\\_developing\\_countries](https://www.researchgate.net/publication/323474349_The_impact_of_the_Common_Agricultural_Policy_on_developing_countries)
3. BNS (2020). [www.statistica.md](http://www.statistica.md)
4. Conforti, P. (2013). New approaches to the measurement of food security. Statistics Division Food and Agriculture Organization of the United Nations. Accesat: <http://ina.bnu.edu.cn/docs/20140606151320177002.pdf>
5. EC (2019), EU agricultural outlook for markets and income, 2019-2030. European Commission, DG Agriculture and Rural Development, Brussels.
6. EU Action on “Food security and food crises”. (2020). Accesat: [https://ec.europa.eu/knowledge4policy/global-food-nutrition-security/eu-action-food-security-food-crises\\_en](https://ec.europa.eu/knowledge4policy/global-food-nutrition-security/eu-action-food-security-food-crises_en)
7. EU Strategies related to “Food securitz and food crises” (2020). Accesat: [https://ec.europa.eu/knowledge4policy/global-food-nutrition-security/eu-strategies-related-food-security-food-crises\\_en](https://ec.europa.eu/knowledge4policy/global-food-nutrition-security/eu-strategies-related-food-security-food-crises_en)
8. European Commission (2020). An EU policy framework to assist developing countries in addressing food security challenges. Brussels, 31.3.2010, Accesat: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0127&from=EN>
9. Farm to Fork Strategy (2020). For a fair, healthy and environmentally-friendly food system. European Commission. Accesat: [https://ec.europa.eu/food/sites/food/files/safety/docs/f2f\\_action-plan\\_2020\\_strategy-info\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/food/sites/food/files/safety/docs/f2f_action-plan_2020_strategy-info_en.pdf)
10. Food balances. (2020). Accesat: <http://www.fao.org/faostat>
11. Ghidul Acordului de Liber Schimb Aprofundat și Cuprinzător dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană (2014). Accesat: <http://dcfta.md/uploads/0/images/large/1dcfta-v6.pdf>
12. Ignat, A. (2019). Agricultural Policy Monitoring in the Republic of Moldova. Final Workshop of the Pilot Study on Agricultural Policy Monitoring in six post-Soviet Countries. Accesat: <http://www.fao.org/3/ca6872en/ca6872en.pdf>
13. Jones, A. et al (2013). What Are We Assessing When We Measure Food Security? A Compendium and Review of Current Metrics, *Advances in Nutrition*, Volume 4, Issue 5, September 2013, Pages 481–505, <https://doi.org/10.3945/an.113.004119>
14. Kwasek, M. (2013). „Threats To Food Security And Common Agricultural Policy,” *Economics of Agriculture*, Institute of Agricultural Economics, vol. 59(4), pages 1-13, January.

15. Maye, D., & Kirwan, J. (2013). Food security: A fractured consensus. *Journal of Rural Studies*, 29, 1-6. doi:10.1016/j.jrurstud.2012.12.001
16. Moltedo, A. et al (2014). Analyzing Food Security Using Household Survey Data. International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. 275 p.
17. Mooney, P. H., & Hunt, S. A. (2009). Food security: The elaboration of contested claims to a consensus frame. *Rural Sociology*, 74(4), 469-497. doi:10.1111/j.1549-0831.2009.tb00701
18. Napoli, M. (2010/2011). Towards a Food Insecurity Multidimensional Index (FIMI). Roma Universita degli Studi. Accesat: <http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/uni/FIMI.pdf>
19. Niyaz, O.C. (2016). The Evaluation of Food Security in European Union. *Journal of Agricultural Faculty of Mustafa Kemal University*. 21(2):216-226. Accesat: [https://www.researchgate.net/publication/311587493\\_The\\_Evaluation\\_of\\_Food\\_Security\\_in\\_European\\_Union](https://www.researchgate.net/publication/311587493_The_Evaluation_of_Food_Security_in_European_Union)
20. Notă informativă referitor la contingentele tarifare prevăzute în cadrul DCF-TA dintre Moldova și EU (2014). Accesat: [https://mei.gov.md/sites/default/files/nota\\_informativa\\_contingente\\_dcfta\\_dintre\\_moldova\\_si\\_eu.pdf](https://mei.gov.md/sites/default/files/nota_informativa_contingente_dcfta_dintre_moldova_si_eu.pdf)
21. Organizația Națiunilor Unite (1975). Raportul Conferinței Mondiale a Alimentației, Roma 5-16 noiembrie 1974. New York
22. SAPEA, Science Advice for Policy by European Academies. (2020). A sustainable food system for the European Union. Berlin: SAPEA. Accesat: <https://doi.org/10.26356/sustainablefood>
23. Midgley, J. L. (2013). Food (in)security in the Global ‘North’ and ‘South’. In A. Murcott, W. Belasco, & P. Jackson (Eds.), *The handbook of food research* (pp. 425-438). London: Bloomsbury.
24. The common agricultural policy at a glance. (2020). Accesat: <https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/key-policies/common-agricultural-policy/cap-glance>
25. Thomas, A. et al. (2017). The use of the Global Food Security Index to inform the situation in food insecure countries. EUR 28885 EN, JRC, Ispra, 2017, ISBN 978-92-79-76681-7, doi:10.2760/83356, Accesat: <https://core.ac.uk/download/pdf/146996521.pdf>
26. WITS database (2020). Accesat: <http://wits.worldbank.org/>
27. Zahrnt, V., (2011). Food security and the EUs Common Agricultural Policy. Facts against fears. Accesat: <https://ecipe.org/wp-content/uploads/2014/12/food-security-and-the-eus-common-agricultural-policy-facts-against-fears.pdf>
28. Zurek, M. et al (2017). Sustainability metrics for the EU food system: a review across economic, environmental and social considerations. Accesat: [https://susfans.eu/system/files/public\\_files/Publications/Reports/SUSFANS-Deliverable-%20D1.3-UOXF.pdf](https://susfans.eu/system/files/public_files/Publications/Reports/SUSFANS-Deliverable-%20D1.3-UOXF.pdf)

## DESPRE AUTORI

**Ludmila ROȘCA**, doctor habilitat în filosofie, conferențiar universitar, absolventa Facultății de Filosofie, Universitatea din Sankt Petersburg, Federația Rusă. Autor a peste 200 de lucrări științifice, dintre care: 2 monografii, 2 manuale, 3 cursuri universitare și 9 lucrări metodice. Direcțiile de cercetare: Teoria și metodologia politologiei, instituții și procese politice; Filosofia politică; Ontologia umanului; Metodologia cercetării științifice.



Coordonator a 3 proiecte Jean Monnet: Modulul Filosofia Integrării Europene; Jean Monnet Catedra: 620918-EPP-1- 2020-1-MD-EPPJMO-CHAIR (EUDIPSEC) „UNIUNEA EUROPEANĂ: noțiune cuprinzătoare”, Jean Monnet Centru de Excelență: „Consolidarea sustenabilității democrației prin educație civică”, SDSCE, (2022-2025).

În cei 37 ani de activitate în învățământul universitar din Republica Moldova a elaborat și predat cursurile: Istoria și Filosofia Culturii Universale și Naționale; Politologia; Filosofia; Etica profesională și Deontologia politică; Filosofia Afacerilor; Filosofia Politică; Filosofia Integrării Europene. A susținut teza de doctor în filosofie: *Problema omului în filosofia românească din prima jumătate a secolului XX*, în anul 1994. În anul 2007, a susținut teza de doctor habilitat în filosofie: *Redimensionarea problemelor morale și tehnogene din perspectiva strategiilor de supraviețuire a lumii contemporane*.

Cele mai interesante subiecte, ce reflectă interesul științific sunt: problema omului în filosofia universală, europeană, românească; problema condiției și naturii umane; stilurile de viață și semnificația concepției despre lume a persoanei pentru o activitate profesională eficientă și o viață încărcată emoțional și de realizări semnificative. Omul în complexitatea manifestărilor fizice și spirituale, prezente în relațiile cu natura, societatea, semenii, Sinele, Divinitatea este obiectul cercetărilor, rezultatele cărora sunt expuse în monografia: *Moralitatea și personalitatea umană: abordare*

teoretico-metodologică; în manualul: *Filosofia. Ghidul afacerii de succes*.

Tematica europeană: europenizarea, integrarea europeană a Republicii Moldova, Politicile Uniunii Europene sunt subiecte de interes științific, reflectate în numeroase lucrări științifice.

Mai recent, Ludmila Roșca cercetează activitatea instituțiilor sociale în statele democratice; orientarea strategică a politicii interne și externe a Republicii Moldova; problemele sistemului de instruire și educație, criza educației. Rezultatele acestor investigații sunt expuse în mai multe studii, printre care am evidenția: monografia: *Etica și integritatea universitară: experiențe, probleme, realizări*; Ghidul analitic: *Uniunea Europeană – Uniunea Eurasiatică: studiu comparat*; cursul universitar: *Filosofia Integrării Europene*, publicat cu suportul financiar al Uniunii Europene.

O direcție importantă în activitatea profesorului Jean Monnet Ludmila Roșca o constituie organizarea și moderarea conferințelor științifice internaționale, naționale, participarea la conferințele, organizate de instituțiile partenere: Universitatea din Oradea, România; Universitatea Națională „Yurii Fedkovič” din Cernăuți, Ucraina; Universitatea din Lvov, Ucraina; Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România; Fundația „Alexandru”, organizatorul manifestației: „Dezbaterile de la Sinaia”.

**Gabriela GOUDENHOFT**, născută la data de 9 martie 1967, este conferențiar universitar doctor și director al Departamentului de Științe Politice și Științele Comunicării, la Universitatea din Oradea.

Cu specializări în Filosofie, Istorie și Drept, își structurează preocupările academice și științifice pe dezvoltarea unor studii între și trans disciplinare, în domenii de interes precum imaginarului social și politic, diaspora și identitate transnațională, drepturile omului, guvernarea, politici ale Uniunii Europene, analiza comunicării și a discursului.



Implicată în activitatea de cercetare în numeroase echipe de cercetare pentru proiecte și granturi, Fellow for Social research al ERSTE Stiftung – Viena, Austria (2015-2016) - Diaspora, state naționale și societăți mainstream din Europa Centrală și de Est cu proiectul ”Going Back Home Through One’s Language? ”; Coordonator al modului Jean Monnet „A social Europe for youth: education to employment”, (2015-2018), membru în modulul Jean Monnet „Learning Democratic Action in a Multilevel Europe: Influencing the EU Decision-making Process” (2018-2021) ), în modulul Jean Monnet: „Communicating On EU Challenges To Fight The New Xenophobia COMXEN” (2018-2021), membru al Centrului de excelență Jean Monnet Excellence Centre on European Security and Disinformation in Multicultural Societies, Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Tg Mures (2022-2026).

Este autoarea cărților: *Percepția de sine în spiritualitatea interbelică* (2005), *Drept constituțional și instituții politice* (2009), *Administrație publică* (2010), *Legitimitatea. Ritualuri ale legalității și autoritate discursivă* (2014), *Going back home through one’s language. Romanian diaspora in Germany, identity and media reflections* (2016), *Politici și guvernare în Uniunea Europeană. Competențe, cetățeni, comunicare* (2022).

A coordonat volumele: *Education, social values and European integration* (împreună cu Ioan Horga, 2017), *Soren Kierkegaard, Epilog neștiințific definitiv*, vol I și II, (traducere Adrian Arsinevici, 2017), *Europa socială în 100 de termeni. Incursiune în cultura socială și instituțională a spațiului*

*european* (împreună cu Alina-Carmen Brihan și Ioan Horga, 2018), *Xenofobie și comunicare politică. O propunere de manual* (împreună cu Irina Pop, 2021), *Combaterea xenofobiei. Un index de termeni*, (împreună cu Irina Pop, 2021), *Fighting xenophobia in the EU* (împreună cu Irina Pop, 2021).

Este autoarea a peste de 50 de articole, studii și capitole în volume colective și a participat la peste 70 de congrese, conferințe, workshopuri și mese rotunde internaționale și naționale.

**Ionel NARIȚA**, profesor în cadrul Departamentului de Filosofie și Științe ale Comunicării, Universitatea de Vest din Timișoara, România. Domeniile sale de interes sunt științele comunicării, epistemologia, logica. Principalele cărți publicate sunt *Comunicare și comportament* (2019), *Argumentarea* (2016), *Logica simbolică* (2010), *Introducere în relațiile publice* (2010), *Semiotica* (2007), *Epistemologia paradoxurilor* (2005), *Istoria științei* (1998). Dintre realizările sale științifice, amintim: dez-



voltarea unui model set-teoretic al comunicării, stabilirea condițiilor înțelegerii printr-o perspectivă originală asupra semnului, punerea în evidență a caracteristicilor specifice ale relațiilor publice, elaborarea unui model semiotic al cunoașterii, formularea principiului conservării extensiunii, elaborarea unei noi metode matriceale de decizie logică, soluționarea paradoxurilor implicației prin cuantificarea variabilelor propoziționale, explici-tarea principiului libertății doxastice, cercetarea caracteristicilor argumen-tărilor etice, formularea listei modurilor argumentative corecte, stabilirea condițiilor de corectitudine ale raționamentelor prin ipoteză, elaborarea unei etici a suferinței etc.





**Anatolie KRUGLAȘOV**, doctor habilitat în științe politice, profesor universitar, șef Catedră Politologie și Administrare de Stat, directorul Institutului de cercetări științifice a integrării europene și cercetări regionale a Universității Naționale „Yuri Fedkovič” din Cernăuți, Ucraina. A lucrat în calitate de profesor universitar, apoi profesor invitat la Universitatea din Cracovia (Polonia), la Universitatea Albert (Edmonton, Canada), la Universitatea Europeană Umanitară (Minsk, Belarus și Vilnius, Lituania). A fost invitat pentru a preda în

Slovacia, Rusia, România, SUA și Germania. Conducător și participant la mai multe proiecte internaționale, naționale de cercetare și educație. Membru al grupului de experți independenți pe Carta Europeană a Congresului autogovernării la nivel local și regional al Consiliului Europei. A lucrat în cadrul autorităților locale și a puterii executive a orașului Cernăuți și a regiunii.

**Interesul științific:** Teoria și istoria științei politice, istoria politică a Europei occidentale, integrarea europeană, procesele democratice în statele post-comuniste, regionalistica politică și etnopolitica, problemele dezvoltării societății civile, puterea de stat și autogovernarea locală; reformele educației, cooperarea transfrontalieră, subiectele relațiilor internaționale și a securității.

E-mail: [akruglas@gmail.com](mailto:akruglas@gmail.com)

**Serghei SPRINCEAN** a susținut teza de doctor în științe politice cu titlul “Grupurile de presiune ca factori de influență politică în contextul informatizării sociumului” (2006), cea doctor habilitat în științe politice, intitulată “Dimensiuni bioetice ale securității umane: abordare politologică” (2018) în cadrul Institutului de Cercetări Juridice și Politice al Academiei de Științe a Moldovei. În anul 2014 i s-a conferit titlul științific de conferențiar cercetător, iar în anul 2018 titlul științifico-didactic de conferențiar universitar. În iunie 2010 este angajat în calitate de vice director (2010-2012) și cercetător științific coordonator la Institutul de Integrare Europeană și Științe Politice al Academiei de Științe a Moldovei, iar din decembrie 2014, ca secretar științific al Institutului de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice. A participat la realizarea a numeroase proiecte instituționale, programe de stat, proiecte bilaterale și internaționale (inclusiv Acțiuni COST și la elaborarea a peste 10 propuneri de proiecte Orizont Europa și Orizont 2020), dintre care în trei proiecte instituționale a activat în calitate de director de proiect, inclusiv a coordonat proiectul 20.70086.13/COV Atenuarea impactului negativ al pandemiei COVID-19 asupra funcționalității instituțiilor puterii de stat din Republica Moldova (FUNCOV) - proiect de cercetare al ANCD în cadrul ofertei de soluții de cercetare-inovare privind combaterea și atenuarea impactului pandemiei COVID-19 (2020-2021). Din 2016 este secretar științific al Seminarului Științific de Profil, iar din 2021 – președinte al Seminarului Științific de Profil de susținere a tezelor de doctor și doctor habilitat la specialitățile 561.01. Teoria și metodologia politologiei; instituții și procese politice și 562.01. Teoria și metodologia relațiilor internaționale și a diplomației din cadrul ICJPS. Este abilitat de CNAA și ANACEC din anul 2015 cu dreptul de conducător al tezelor de doctorat la specialitatea 561.01 – teoria, metodologia și istoria politologiei; instituții și procese politice. Este autor și coautor a peste 250 de lucrări științifice, inclusiv 8 monografii, culegeri științifice și 8 manuale, compendii, suporturi de curs. Este laureat al Premiului Academiei de Științe a Moldovei “Constantin Stere” în domeniul drept și științe politice pentru anul 2017 și deține diploma de câștigător al concursului organizat de ANACEC: “Teza de doctor habilitat de excelență” în domeniul științelor soci umane pe anul 2018. Din 2008 este expert UNESCO în domeniul eticii și bioeticii, potrivit bazei mondiale de date GEOBs.





**Natalia NECHAIEVA-YURIICHUK**, doctor în istorie, conferențiar universitar, post doctorand al Catedrei de politologie, Universitatea Națională „Yuri Fedkovici”, Cernăuți, Ucraina. Formator în domeniul educației civice, comunicare, inclusiv în segmentul crizelor mediatică. Participantă a seminarelor științifice internaționale și a conferințelor din Ucraina, Austria, Belgia, Moldova, Germania, România, Croația, Turcia, Ungaria ș.a. Executor a mai multor proiecte de cercetare, educaționale și cultural-integraționiste.

Interesul științific: istoria politică a statelor europene, regionalistica politică și etnopolitica, comunicarea interetnică, dezinformarea și propaganda, problema dezvoltării societății civile, subiectele relațiilor internaționale și de securitate.

**E-mail:** [n.nechayeva-yuriychuk@chnu.edu.ua](mailto:n.nechayeva-yuriychuk@chnu.edu.ua) , [nataliyany77@gmail.com](mailto:nataliyany77@gmail.com)

**Vitalie CAZACU** (a.n. 1972) și-a consacrat viața sistemului de instruire și educație a tinerei generații. După absolvirea Facultății de Tehnologie a Universității Tehnice din Moldova, în anul 1996 este angajat în calitate de lector universitar la catedra Teorie Economică și Marketing a Universității Tehnice din Moldova. Capacitatea uimitoare de muncă, entuziasmul și creativitatea în activitatea științifico-didactică prodigioasă, lansarea și realizarea proiectelor interesante, orientate spre încadrarea studenților în activități extracuriculare a permis avansarea pe plan profesional, ocupând prin concurs funcțiile lector superior universitar, conferențiar universitar.



Deține teza de doctor în economie: „*Consecințele social-economice a reformei agrare în Republica Moldova*”. Teza reprezintă o lucrare originală sub aspect teoretic dar și practic care a fost înalt apreciată de consiliul specializat. Unele propuneri au fost implementate în sectorul agroindustrial.

În 2007 prin ordinul Rectorului Institutului de Stat de Relații Internaționale din Moldova Vitalie CAZACU este desemnat în funcție de decan la facultatea Economie Mondială și Relații Economice Internaționale. La 3 octombrie 2007 în urma concursului este ales pe o perioadă de cinci ani în funcție de decan. În anul 2008 Consiliul National pentru Acreditare și Atestare îi conferă titlul științifico-didactic de conferențiar universitar.

Din 2013 până în 2020 a activat în funcție de prim prorector la Institutul de Stat de Relații Internaționale din Moldova. În 2020 a fost transferat în funcție de director al Școlii doctorale la Academia de Administrare Publică. În 2022 este transferat la Universitatea de Stat din Moldova.

Pe parcursul activității didactico-științifice nu doar a participat la Conferințe științifice, dar și personal a organizat 5 conferințe Științifico-practice Naționale și Internaționale. Pe lângă temele actuale și semnificative pentru realitatea economică din Republica Moldova, conferințele organizate de dl Vitalie CAZACU se deosebesc prin implicarea activă a tinerilor cercetători doctoranzi, masteranzi, studenți cât și reprezentanți ai businessului.

Vitalie CAZACU se manifestă ca un bun manager implicându-se serios în educarea tinerilor specialiști, prin elaborarea planurilor de studii la

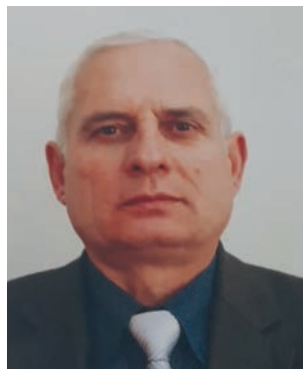
noi specialități și specializări. De comun acord cu parteneriatul din afaceri s-au elaborat cursuri noi pentru studenți și masteranzi, au fost încheiate contracte în baza cărora studenții și masteranzii își petrec practicile atât în Republica Moldova cât și peste hotarele ei, ce le permite să devină mai competitivi pe piața muncii.

O manifestare a activismului, profesionalismului și a experienței a fost implicarea în activitatea de conducător de doctorat, care actual sub conducerea sa își fac cercetările 5 studenți doctoranzi, unul fiind la ultima etapă de susținere a tezei de doctor în științe economice. Pe parcursul activității profesionale a publicat peste 40 lucrări științifico – didactice. A fost implicat în mai multe proiecte de cercetare naționale și internaționale. Vitalie CAZACU este inclus în Registrul ARACIS al Evaluatoarelor Internaționale, <https://cloud.aracis.ro/owncloud/index.php/s/FPfvOnDFSqemIji>.

În orice funcție Vitalie CAZACU s-a prezentat și continuă să demonstreze o pregătire profesională fundamentală, principialitate, consecvență, corectitudine, responsabilitate.

Pentru contribuția substanțială la pregătirea specialiștilor de înaltă calificare și activitate metodico – didactica Vitalie CAZACU a fost apreciat cu Diploma de Onoare a Președintelui Republicii Moldova.

**Simion ROȘCA** a absolvit cu mențiune, în 1979, Colegiul de Artă „N.Botgros” din Soroca, iar în 1985 Facultatea de Filosofie a Universității de Stat din Sankt-Peterburg, Rusia. După absolvire au urmat 37 de ani prodigioși în învățământul universitar din Moldova la diverse instituții și funcții didactice și manageriale. În 1993 a susținut teza de doctor în filosofie, iar în 1996 a primit titlul științifico-didactic de conferențiar universitar. În 1995-2003 la Universitatea Cooperatist-Comercială din Moldova și 2003-2006 la Academia de Poliție „Ștefan cel Mare”, a deținut funcția de șef al Departamentului Științe Socio-Umane, iar în 2006-2012 - vice-rector pentru activitatea didactică la Institutul de Stat de Relații Internaționale din Moldova. În 2013-2019, la ASEM ca conferențiar universitar. Iar din 2020 dl Simion Roșca activează la Academia de Poliție, în funcție de profesor universitar.



Un domeniu distinct al activității dlui S.Roșca este cel științific. Este abilitat de CNAA și ANACEC cu dreptul de conducător al tezelor de doctorat la specialitatea 562.01. Teoria și metodologia relațiilor internaționale și a diplomației. În prezent este conducător a 4 doctoranzi, unul dintre care, a ajuns la etapa de susținere a tezei de doctor. Simion Roșca a participat cu comunicări la peste 50 de manifestări științifice naționale și internaționale din Moldova, România, Ucraina, Ungaria, Spania, Rusia și a publicat mai mult de 80 de lucrări științifico-didactice în Moldova și peste hotare, în reviste de specialitate de prestigiu, printre care 2 manuale și 5 suporturi de curs. Domnul Roșca activează și în diverse proiecte de cercetare. În prezent este membru de echipă a unui proiect național și altul european. Interesul științific din ultimii ani al domnului Simion Roșca este integrarea europeană, în special dimensiunea culturală, care este fructificată în diverse publicații: Dialogul intercultural în societatea bazată pe cunoaștere, Chișinău, 2020, 84 p.; Incluzion, Cultural Diversity and Tolerance in Education. În: *Fighting Xenophobia in the EU*, Debrecen University Press, 2021; Cultural diversity: conceptual approaches. În: *Modern Historical and Political Issues: Journal in Historical & Political Sciences*, Chernivtsi, 2018, vol. 37-38; The geopolitical consequences of the first world war. În: *Europe a century after the end of the First World War (1918-2018)*, București: Editura Academiei Române, 2018.



**Noha ALVAKILI**, cercetător științific stagiar, absolvent al Școlii Doctorale de la Academia de Administrare Publică din Moldova, programul 561.01 - Teoria și Metodologia politologiei, instituții și procese politice. La moment, teza de doctor în științe politice: „Sistemul de învățământ ca factor de integrare al minorităților naționale în societatea izraeliană” se află în proces de susținere publică. Absolvind două grade la Universitatea Ben-Gurion, Israel, ocupă funcția de profesoară și ghid pedagogic în unitatea de formare didactică și capital uman

de la Kaye College. În plus, este examinator la unitatea de evaluare și sortare a Ministerului Educației la examenele finale ale elevilor.

În plan social, fiind beduină și poziționându-se activ în comunitatea locală, a întâmpinat numeroase dificultăți cărora a trebuit să le facă față. Societatea beduină a suferit de mulți ani de neglijarea social-economică care a provocat în prezent insurecție politico-socială. Situația respectivă a motivat-o să-și organizeze cercetările în domeniul integrării societății beduine în sistemul educațional din Israel, în societatea israeliană. Un rezident israelian, o mamă a 4 copii, care locuiește în sudul Israelului, într-un sat beduin nedeclarat numit Abu-Talul, lângă orașul Beer-Sheva.

**Natalia CIOBANU** (cnata1950@gmail.com), doctorandă la Academia de Administra-re Publică din Republica Moldova, Programul: Teoria, metodologia politologiei, instituții și procese politice; master în Filologie, Univer-sitatea de Stat din Moldova; redactor a unui șir de publicații didactico-științifice (reviste științifice acreditate, manuale, materiale ale confe-riințelor științifice-practice internaționale, teze de doctorat etc.); autor a unui șir de articole științifice în care abordează diverse probleme de securitate națională și regională; organizator și participant la diverse conferințe științifice naționale și internaționale, membru a două proiecte naționale de cercetare științifică. Direcție de cercetare: Dimensiunea securității regionale în relațiile bilaterale dintre Republica Moldova și Uniunea Europeană. În prezent, este implicată în Proiectul național cu tematica de cercetare: „Consolidarea sistemului de securitate națională prin cunoaștere și comunicare” (2020-2023), Program de Stat nr. 20.80009.0807.28. În cadrul proiectului finanțat de la bugetul de stat a publicat broșura informativă „Retrospectivă a dimensiunii de securitate națională. Studiu de caz: Republica Moldova” și un capitol în monografia colectivă internațională „Interconexiunile integrării sociale și consolidarea sistemului național de securitate”.







**Liudmila CUROȘ**, doctorand, Academia de Administrare Publică din Moldova, director adjunct pentru instruire și educație la Colegiul „Alexei Mateevici” din Chișinău, profesor de informatică și softuri educaționale, bazele antreprenoriatului, precum și expert în educație în cadrul proiectului ”Digitalizarea și dezvoltarea învățământului profesional tehnic dual în pedagogie” implementat de Colegiul „Alexei Mateevici” în consorțiu cu Centrul Național de Inovații Digitale în Educație „Clasa Viitorului” cu suportul proiectului „Promovarea Învățământului Profesional Tehnic pentru o Economie Verde” implementat de Agenția de Cooperare Internațională a Germaniei (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit – GIZ) în cadrul cooperării germane și co-finanțat de Agenția de Cooperare și Dezvoltare a Elveției (SDC). Membru al echipei de realizare a Proiectului Național „Consolidarea sistemului de securitate națională prin cunoaștere și comunicare”, „Program de stat” (20.80009.0807.28 134-PS). Autoare a 12 articole, 2 din care sunt la nivel internațional. A participat în multiple cursuri de formare continuă, conferințe, seminare, mese rotunde, grupuri de lucru. Domeniile sale de interes sunt educația și politicile educaționale europene și naționale; dezvoltarea gândirii critice în rândul tinerilor și digitalizarea procesului educațional.

**Dasman EL FAHEL**, locuiește în orașul Lod din Israel, este mamă a 3 copii. Licențiată în educație, posesoarea unei diplome de master în consiliere educațională. La moment activează ca supraveghetor de district în Ministerul Educației din Israel. De-a lungul celor 28 de ani, a avut numeroase roluri în sistemul de învățământ, ceea ce i-a permis să acumuleze o bogată experiență, să-și formeze o reprezentare despre starea actuală a sistemului educațional israelian. Experiența și observațiile asupra procesului de instruire și educație, problemele și conflictele cu care se confruntă sistemul datorită politicii educaționale inadecvate cerințelor practicii sociale, care necesită o schimbare cuprinzătoare de paradigmă - au determinat-o să se înmatriculeze la Școala Doctorală de la Institutul de Relații Internaționale din Moldova, la Programul 561.01 - Teoria și Metodologia politologiei, instituții și procese politice, în anul 2018. În cadrul studiilor superioare avansate a elaborat proiectul de cercetare științifică, în care pune accent pe analiza comparată a politicii sistemului de învățământ din statele: Israel și Finlanda. La întrebarea: De ce a ales Finlanda ca obiect de comparație? Cercetătoarea răspunde: politica educațională a acestei țări i-a oferit poziția de lider în educație, la nivel internațional, iar experiența acumulată este recomandată de specialiști drept un model educațional optim. La moment teza de doctor în științe politice: *"Sistemul educațional din Finlanda și Israel: analiza comparată a politicilor și strategiilor educaționale"* se află în proces de susținere publică. Ideile principale, expuse în teză, sunt implementate la unele niveluri ale sistemului de învățământ din Israel.





**Valeria GARBATOVSKI**, profesor discipline pedagogice de specialitate și bazele antreprenoriatului, în cadrul Colegiului „Alexei Mateevici” mun. Chișinău. Licențiată și cu master în Științe ale Educației, calificările fiind obținute în cadrul USM, facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență socială. Pe lângă experiența pedagogică de 4 ani, este implicată în proiecte educaționale, în calitate de formator, în cadrul cursurilor de formare, precum: *„Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice din învățământul profesional tehnic”*, Programului de instruire pentru cadrele didactice din ÎIPT *„Dezvoltarea competenței de proiectare a carierei și a spiritului antreprenorial la elevii din ÎIPT”*, CEDA, ș.a., mentor pentru cadrele didactice în cadrul proiectului *„Digitalizarea și dezvoltarea învățământului dual pedagogic”*, implementat de CAM cu suportul proiectului *„Promovarea Învățământului Profesional Tehnic pentru o Economie Verde”*. În ipostaza de coautoare sa remarcat în contextul elaborării Ghidului metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice (2022), Suportului metodologic. Utilizarea platformelor educaționale în procesul de predare-învățare-evaluare (2022), dar și articolelor științifice pe tematici din propriul domeniu de interes. De asemenea, a participat la o serie de webinare, programe cu scopul de a-mi consolida și dezvolta abilitățile digitale, precum Programul online de formare profesională continuă *”Trecem rapid la învățământul la distanță”* (14-29.04.20), *„Clasa inversată sau învățarea pe dos”* (19.08.2020), ș.a.. Iar abilitățile de planificare, organizare, comunicare au fost fortificate în contextul comunicărilor la Consiliul periodic *„Managementul lecției interactive”*, Conferinței științifico-practică cu participare internațională *”Performanța în educație – factor - cheie în asigurarea securității umane”* (9-10 octombrie 2020), ș.a.

**Cristina TULBU-FRUNZE**, profesor de matematică al Colegiului "Alexei Mateevici" din Chișinău, doctorand al programului 561.01 în cadrul Academiei de Administrare Publică a Guvernului Republicii. Proiectul de cercetare științifică cu titlul "*Integrarea minorităților etno-culturale în sistemul educațional din Republica Moldova*".e-mail: [tulbucristins@gmail.com](mailto:tulbucristins@gmail.com)



A prezentat comunicări și referate tematice în cadrul conferințelor științifice internaționale "Strategia securității Uniunii Europene în contextul metamorfozelor relațiilor internaționale" sub egida Proiectului Național „Consolidarea sistemului de securitate națională prin cunoaștere și comunicare”; "Strategia securității Uniunii Europene în contextul metamorfozelor relațiilor internaționale (II)", 22 aprilie 2022, comunicare cu tema: "*Integrarea comunităților etnice – condiție a consolidării unei națiuni*"; Conferința Internațională Jean Monnet, Oradea, 25.05.2022 – 29.05.2022, comunicare cu tema: "*The European Education Area: strategic objectives and priorities*". A participat în multiple cursuri de formare continuă, conferințe, seminare, mese rotunde, grupuri de lucru, precum: Conferința științifico-practică cu participare internațională "Performanța în educație – factor - cheie în asigurarea securității umane" (09-10.10.2020), Conferința Națională „Incluziunea educațională în instituțiile de învățământ profesional tehnic” (08.11.2019), seminarul metodologic cu tematica „Resurse umane – factor cheie pentru asigurarea eficacității sistemului de învățământ profesional tehnic”, masa rotundă „Diplomația UE în spațiul Parteneriatului Estic: realizări, dificultăți, probleme” Academia de Administrare Publică (29.10.2021), ceea ce mi-a fortificat bune abilități de comunicare, leadership, gândire analitică, capacitate multitasking, ș.a.



**Valentina URSU**, masterat - specialitatea „Globalizare: istorie, politici, culturi europene”, facultatea „Științe Umanistice” Academia de Științe din Moldova (UnAȘM), Chișinău (Republica Moldova). Capacitate de analiză sarcini și spargere în responsabilități, capacitate de evaluare abilități profesionale ale colaboratorilor și alocare a task-urilor, spirit analitic, lucru în echipa, spirit de evaluare și îmbunătățire. A absolvit Doctoratul la specialitatea: 561.01 - Teoria și metodologia politologiei, instituții și procese politice. A elaborat

teza de doctor în științe politice: „*Implicarea democrației participative în asigurarea eficienței guvernării*”, la moment, este în proces de susținere publică. Este membru al Echipei în Proiectul Național de cercetare: de cercetare „Consolidarea sistemului de securitate națională prin cunoaștere și comunicare”, înregistrat cu cifrul nr.20.80009.0807.28 . Participă activ la conferințele științifice din țară și de peste hotare.