

**EUROMENTOR
STUDII DESPRE EDUCAȚIE**

Volumul I, Nr. 3/septembrie 2010

Revista "Euromentor" este editată de către Universitatea Creștină "Dimitrie Cantemir", Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

Adresa: Splaiul Unirii nr. 176, sector 4, București
Tel.: 021.330.79.00, 021.330.79.11, 021.330.79.14
Fax: 021.330.87.74
E-mail: euromentor.ucdc@yahoo.com

*Număr aniversar dedicat sărbătoririi a 20 de ani de la
fondarea Universității Creștine „Dimitrie Cantemir” și împlinirii a
300 de ani de la urcarea pe tron a lui Dimitrie Cantemir.*

EUROMENTOR STUDII DESPRE EDUCAȚIE

Volumul I, Nr. 3/septembrie 2010



ISSN 2067-7839

CUPRINS

GÂNDURI DEDICATE UNUI CREATOR DE ȘCOALĂ, ÎNTR-UN MOMENT ANIVERSAR, PREȘEDINTELUI FONDATOR AL UNIVERSITĂȚII CREȘTINE “DIMITRIE CANTEMIR”, PROF. UNIV. DR. MOMCILO LUBURICI	7
CONSTANTIN NOICA SAU DESPRE UN POSIBIL MODEL PAIDEUTIC ÎN CULTURA ROMANEASCĂ.....	9
GABRIELA POHOAȚĂ	
REPERE TEORETICE ALE EDUCAȚIEI NON FORMALE / INFORMALE ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ	18
OCTAVIA COSTEA	
SELF-STUDY AS REFLECTIVE PRACTICE.....	29
MICHAEL R. CZECH	
SISTEMELE EDUCATIONALE ÎN ERA INTERNET	47
ELENA IANOȘ-SCHILLER	
PROCESUL INOVĂRII ÎN ECONOMIA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE.....	54
LOREDANA IONELA VĂDUVA IRINA MELINTE	
ROLUL EDUCAȚIEI ANTREPRENORIALE ÎN ACTUALUL PROCES AL RELANSĂRII ECONOMICE GLOBALE.....	63
GEORGETA ILIE	
RESTRUCTURARE BUGETARĂ SAU REFORMĂ A CERCETĂRII?	73
GABRIEL I. NĂSTASE DAN C. BADEA	

LIMBA COMUNĂ ȘI LIMBAJELE SPECIALE.....	103
CRISTINA ATHU	
LE MULTICULTURALISME ET L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE HUMANISTE	110
IULIANA PAȘTIN	
BOURDIEU - HABITUS, SYMBOLIC VIOLENCE, THE GIFT: "YOU GIVE ME / I GIVE YOU" PRINCIPLE	123
CRISTINA NICOLAESCU	
AN ESSAY-REVIEW OF WILLIAM PINAR, UNDERSTANDING CURRICULUM.....	133
PAUL KLOHR	
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP): CURRICULUM DEVELOPMENT.....	138
VIOLETA NEGREA	

GĂNDURI DEDICATE UNUI CREATOR DE ȘCOALĂ, ÎNTR-UN MOMENT ANIVERSAR,

PREȘEDINTELUI FONDATOR AL UNIVERSITĂȚII CREȘTINE
"DIMITRIE CANTEMIR", PROF. UNIV. DR. MOMCILO LUBURICI

Un moment aniversar constituie, întotdeauna, un prilej de evaluare a realizărilor sau a neîmplinirilor, dar, mai ales, permite determinarea folosului acestora pentru timpul care va veni.

Nu există realizare în sine, în afara implicării, a participării. Nu poți cinsti o instituție, făcând abstracție de cei care au creat-o.

A participa la viață înseamnă a proba capacitate de creație, care este o disponibilitate general umană.

Puțini oameni reușesc, însă, să construiască într-o viață ceea ce prof. univ. dr. Momcilo Luburici a realizat.

A modelat suflete, a construit caractere, a format specialiști, ca profesor de drept, ca mega-profesor, dar, mai presus, a fondat o școală, o universitate care poartă numele „Prințului filosof” – Dimitrie Cantemir.

Sub conducerea domnului prof. univ. dr. Momcilo Luburici au avut loc mutații profunde în Universitatea Creștină “Dimitrie Cantemir”, cantitative și calitative, care au mărit, de la an la an, vizibilitatea internă și externă a universității. Cu tact și discernământ, cu răbdare și înțelegere, cu blândețe, dar și cu fermitatea omului înțelept, calitățile manageriale ale domnului Momcilo Luburici s-au evidențiat permanent.

Petre Țutea, vorbind despre ideea de „Generație” spunea: „Generația se naște așa: apare un cap sau poate mai multe deodată, care sunt ancorate în același ideal. Și dacă idealul este strălucit reprezentat, devine formă modelatoare pentru cei ce-l urmează. Trebuie acceptată ideea de oameni model. În vreme ce sfinții se topesc în absolut, modelele se topesc în generații. Cei ce devin modele sunt creatori de epocă și de curente și astfel, hotărâtori pentru cetate”.

Indiscutabil, contribuția profesorului Luburici la dezvoltarea învățământului superior românesc este enormă. O viață dedicată școlii, învățământului. Toată elocința și energia dedicate unui învățământ de calitate,

cu oameni de calitate: profesioniști, dar și capabili de dăruire, pasionați dar și cu vocație pentru învățământ.

Este uluitoare forța și grija exterioară, receptivitatea și puterea de cuprindere a tuturor problemelor, tenacitatea și capacitatea de a lupta – toate aceste calități armonizate, pentru a face din instituția pe care a creat-o o universitate etalon, în care să se muncească de plăcere, să se învețe cu motivație.

Pentru noi toți, domnul profesor Momcilo Luburici este un model veritabil de om, profesor, manager de excepție.

Personalitatea domnului prof. univ. dr. Momcilo Luburici impune un respect intrinsec, constituind un prilej de introspecție subtilă asupra celor mai intense valențe spirituale.

Etalon al unei generații de excepție în dreptul românesc, domnia sa impune prestigiu, autoritate, influență, însuflând un aer elitist, o atmosferă pe care o compar cel mai bine cu spiritul Academiei platoniciene.

Personalitatea profesorului Luburici este cu atât mai frumoasă și mai puternică, cu cât reușește, în mod unic, specific, să atenueze, iar ulterior chiar să elimine, tracul unei colaborări.

Vă mulțumim pentru șansa pe care ne-ați oferit-o, de a participa la opera grandioasă pe care ați creat-o, pentru lecția de viață pe care ne-o oferiți în fiecare zi.

REDACTOR ȘEF,
CONF. UNIV. DR. GABRIELA POHOAȚĂ

CONSTANTIN NOICA SAU DESPRE UN POSIBIL MODEL PAIDEUTIC ÎN CULTURA ROMANEASCĂ

CONF. UNIV. DR. GABRIELA POHOAȚĂ,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CĂNTEMIR”

gabriela_pohoata@yahoo.com

„Aș vrea ca în școala românească să se învețe două lucruri mari: un mod de gândire liberă și o anumită stare de spirit”.

Constantin Noica

Abstract: *The idea of our article highlightes a genuine vision on Romanian school, developed by Constantin Noica.*

The thinker from Paltinis wanted to build a model in the Romanian culture throughout philosophy. Therefrom, the need of paidea in a free school, in order to learn how to think but also to give a special mood.

Keywords: *culture, sense of existence, creation, education, philosophy.*

Nu a fost profesor în sensul clasic al cuvântului, pentru că nu a predat în nicio școală. A fost însă un veritabil mentor spiritual, am putea spune un „profesor informal”, pentru că a avut discipoli.

Constantin Noica descinde din școala de filosofie a lui Nae Ionescu, pentru el filosofia însemnând mai mult decât o disciplină predată în Universitate; ca și pentru magistrul său, **filosofia reprezintă un mod de viață, arta de a trăi, o rugăciune pe care o murmuri toată viața.**

Viața lui Constantin Noica nu are nimic spectaculos în ea. Este viața unui intelectual care își respectă semenii și se respectă pe el însuși, care și-a trăit creația, depunând-o într-o operă perenă în spiritualitatea românească.

Noica și-a trăit biografia cu suficientă detașare de imediat și de virtuale consecințe, plăcute ori neplăcute. În restul vieții, s-a dăruit promovării creațiilor altor gânditori - de la manuscrisele lui Eminescu sau dialogurile lui Platon, la filosofia lui Descartes și cea a lui Kant și Hegel, până la Camil Petrescu sau Alexandru Bogza.

Alături de propria-i creație, gânditorul se preocupă tot mai pasionat de formarea unui grup de tineri cărturari, cei 22, câte unu la un milion de români trăitori. În decurs de două decenii, își apropie tineri precum: Alexandru Surdu, Gabriel Liiceanu, Andrei Pleșu, Constantin Barbu, Sorin Vieru sau Vasile Dem. Zamfirescu. Este căutat și încurajează mulți alți tineri din Craiova, din Iași, Cluj, Timișoara sau Alexandria, precum: Andrei Cornea, Andrei Hossu, Mircea Scarlat, Liviu Antonesei, Constantin Grecu, Dan Negrescu, Șerban Nicolau și alții. Pentru fiecare găsește, cu geniul lui, cu talentul excepțional de profesor, pe care niciodată nu a fost lăsat să-l exercite la catedră, recomandări decisive pentru a-și încerca puterile pe drumul performanței. Susținând ideea de performanță în cultura românească, domeniu prin care popoarele își pot asigura un loc sigur în istoria lumii, Noica este exponentul unei trude titanice pentru a forma personalități din rândul tinerilor valoroși, în care credea că a întrezărit sămânța geniului, devenind „antrenorul” lor. Un loc special în timpul și în inima profesorului „informal” Noica l-au ocupat Gabriel Liiceanu și Andrei Pleșu, pe care i-a învățat, cu o infinită răbdare și dragoste, greacă veche, germană, filozofia, ceva din stilul noician de a privi lumea și de o interpreta, fără a le știrbi propria personalitate. Există o voluptate a culturii care, scrie G. Liiceanu¹, descoperită, te face să te împlinești ca om. Important este ca cineva să te învețe voluptatea aceasta. Într-o lume fără tentații și fără alternative, Noica a avut prilejul să deschidă o școală de voluptate culturală și să devină maestru în predarea ei. Deviza acestei școli a fost: „Orice infern devine suportabil, dacă paradisul culturii este cu puțință”. În opinia lui Noica, spiritul nu poate fi cultivat decât prin cultură, adică prin cărți și prin munca sistematică în spațiul lor. Creația culturală era redusă la scris, iar scrisul la filosofie, de vreme ce, hegelian, ideea se obține tautologic prin travaliul asupra ideii. Nu există decât această cale pentru salvarea din istorie și pentru mântuirea personală².

Exprimarea sentimentului de a putea fi depășit de către discipolii săi face dovada unui magistru autentic. Iată ce mărturisea Noica cu o ușor disimulată mândrie: „Ani de zile i-am învățat eu pe ei, acum încep să mă învețe ei pe mine”.

Noica a fost un generos, s-a dedicat unor opere de explicare, de reinterpretare a altor filosofi, amânând cu ani buni lucrul la edificiul

¹ G. Liiceanu, (2001), *Declarație de iubire*, Humanitas, București, p. 63.

² *Ibidem*, p. 64.

propriului sistem filosofic. Comentarea dintr-o perspectivă modernă a unor mari filosofi și gânditori l-a acaparat, răpindu-i timp prețios, dar făcând un inestimabil serviciu propensiunii culturii filosofice în mediul autohton. Cel mai semnificativ exemplu, în acest sens, este cartea *Povestiri despre om*, în care comentează într-o superbă limbă literară esența filosofiei hegeliene. Popas în cultura filosofiei europene, cartea *Despărțirea de Goethe* a reprezentat totodată, și o importantă „stație” în propriul său drum euristic. Și-a continuat cariera de „risipitor”, pentru a descoperi și susține valoarea creației unor mari scriitori și filosofi români: Eminescu, Blaga, Eliade, Camil Petrescu. Cultura noastră îi datorează punerea în valoare a textelor filosofice ale poetului național. În manuscrisele eminesciene, considerate de unii doar simple conspecte sau traduceri, Noica descoperă o certă vocație filosofică în acele însemnări de „laborator” scriitoricesc și subliniază, alături de Maiorescu, Blaga, Sanielevici ș.a., potențarea meditativă a liricii eminesciene, pe baza unei erudiții filosofice „organic” asumate. Eminescu nu a lăsat o operă teoretică, dar interpretarea noiciană a relevat pătrunzătorul spirit filosofic care se degajă din înțelegerea *Criticii rațiunii pure* și notele personale interpretative.

Printre direcțiile originale ale cercetărilor lui Noica se înscrie căutarea înțelepciunii, a sensului filosofic, în polisemia cuvintelor neaoș românești. Cuvinte precum „sinea” sau „întru”, pe lângă care trecem sensibili, doar la rezonanța lor lirică, la parfumul lor arhaic, ni se dezvăluie acum cu uimitoare adâncimi de gând datorită cărților sale, *Rostirea românească și Sentimentul românesc al ființei*.

Dacă acceptăm ideea că limba română este principalul monument al culturii noastre naționale, reiese de la sine importanța relevării dimensiunii ei filosofice. Ceea ce a făcut Noica în acest domeniu este mai mult decât o filosofie a limbajului, este o viziune paradigmatică, matricială asupra identității noastre naționale, echivalentă ca valoare cu *Spațiul mioritic* al lui Lucian Blaga. „Cred că s-a plictisit lumea de *întru* al meu”, spunea Noica, într-una din convorbirile avute la Păltiniș, cu un aparent aer vinovat de valurile de comentarii pro și contra stârnite de viziunea sa.

Cea mai reprezentativă carte pentru creația sa filosofică este *Devenirea întru ființă*, care cuprinde ca un al doilea volum *Tratatul de ontologie*. S-a spus odată că un sistem filosofic trebuie să se sprijine neapărat pe doi piloni: ontologia și logica. În acest sens, a elaborat *Scrisori despre logica lui Hermes*, dar intenționa să scrie *Tratatul de logică*, opera de care, din păcate, nu a mai avut parte. Deși nu și-a propus să construiască un sistem filosofic, merită să menționăm, în acest context, modul cuprinzător și

integrator, în esență sistemic, al reflecțiilor de ordin cultural consemnate de Constantin Noica.

În autoportretul său filosofic, care este o bio-bibliografie cronologic redactată, Noica identifica principala temă a operei sale, și anume, „*ideea lui cum e puțința ceva nou*”, pe care o trece, rând pe rând, spune el, „de pe registrul teoriei cunoașterii pe cel ontologic”¹. În același loc, el descrie o aplicație a temei noului la istoria filosofiei.

Autoprezentarea conține și o concisă caracterizare a cărții (dragi lui și, se pare, și multor altora) „*Douăzeci și șapte de trepte ale realului*”, în care, considera el, a prezentat principalele categorii ale gândirii europene, ca și spectrul culturii noastre științifice, atât naturaliste, cât și umaniste.

Noica apreciază că, prin opera sa, a realizat trecerea de la „o configurație noetică susceptibilă să capete noi determinări”, identificată în *Mathesis*.... și potențată printr-o ontologie formală, la obținerea unui model ontologic (subliniază el), în lucrarea *Sentimentul românesc al ființei*².

Autorul precizează că va opera în continuare cu acest model, „văzând în el nu doar unul ontologic, ci condiția oricărei împliniri, de cunoaștere, de comportare etică și de reușită estetică.”³. În același timp, el „vede activ modelul ontologic”, reia și pune în ordine această viziune în *Tratatul de ontologie* (1981).

Aplicând crezul său fenomenologic, Constantin Noica face „reproșuri” atât logicii tradiționale, cât și celei moderne, în principal întrucât, considera el, ambele subordonează individualul generalului, și propune o logică în care partea nu este în întreg, ci „întregul este în parte”⁴. El identifică o logică bazată pe o nouă unitate logică și pe o „conectivitate fără conectori”, care pleacă de la individual.

Conștiința filosofică este un subiect deseori indirect sau implicit tratat în opera lui Constantin Noica, dar prezent, în mod semnificativ, în principala sa scriere ontologică. La fel ca Lucian Blaga, Noica insistă, mai degrabă, asupra aspectului individual și asupra unicității conștiinței filosofice, iar atunci când se referă la funcțiile acesteia, vorbește, mai ales, despre lume, în general, incluzând, astfel, societatea și devenirea ei, istoria, dar și universul, îndeosebi atunci când compară caracteristicile și rolul filosofiei cu cele ale științei.

¹ Constantin Noica, (1994), *Autoprezentare, în viața românească*, nr. 2, februarie, p. 59.

² *Ibidem*, p. 59-60.

³ *Ibidem, op.cit.*, p. 60.

⁴ *Ibidem*, p. 66.

Atunci când se referă la modurile de abordare principale, adesea opuse, ale problemelor fundamentale în explicarea lumii, filosoful de la Păltiniș se referă la crizele sau „perplexitățile” speculative care au zguduit „conștiințele singulare ca și istoria culturii, în particular cea europeană”¹. Așa cum, la deplină maturitate, el vorbește despre omul, respectiv creatorul deplin al culturii românești, mai târziu, în **modelul cultural European**², Noica vede modelul cultural deplin, iar în spiritul românesc găsește Ființa împlinită³. Crede că Europa care a dat umanității un model cultural, începe să sufere de suficiență, de pragmatism. Or, marile creații culturale presupun o gratuitate spirituală. Secolul al XX-lea va rămâne prin performanțele științei și civilizației. El a fost mai puțin propice culturii, artelor, în comparație cu Antichitatea, Renașterea și, întrucâtva, chiar cu Evul Mediu. O deschidere de noi orizonturi, după Noica, s-ar putea produce în țările mici, la marginea continentului, dacă acestea s-ar consacra „nebuliei culturii”. Aici, în zona Balcanilor, linie de confluență a modelului cultural european cu cel oriental, ar fi locul cel mai potrivit pentru inițierea unei noi cotații a spiritului. Această localizare a viitoarei *terra mirabilis* a culturii continentale este inspirată de Mircea Eliade, marele prieten al lui Noica, cel care în urmă cu jumătate de veac vedea posibilă înflorirea unei noi civilizații exemplare pe vechiul tărâm al tracilor.

Nu suntem mai prejos decât țările vecine, ba chiar, spune Noica, dacă potențialul românilor pentru creația culturală, care constituie cel mai de preț bun național, ar fi mai bine pus în valoare, le-am putea întrece. Nu cu economia sau sportul putem dobândi notorietate durabilă, ci prin temeinicia și performanțele culturii, prin proiecte mari, îndrăznețe, duse cu seriozitate, aplicație și tenacitate, până la capăt.

Există, susține Noica, *patru motive* pentru care merită să faci cultură, pentru care cultura are dreptul să fie socotită o valoare supremă, singură pe care te poți sprijini într-o viață de om⁴:

Întâi – spunea Noica – cultura este singura sursă certă a unei *bucurii permanente*. Cultura salvează totul prin comentariu. Apoi, în continuare, afirma: cultura e adevărata formă de *maturitate a spiritului*. Cultura e un fel de a răspunde de tot, un fel de a da socoteală de oameni, de împrejurări, de cărți, de istorie, de a aduce totul într-o ordine mai înaltă. Cultura mai

¹ C. Noica, (1981), *Devenirea întru ființă*, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, p. 302.

² C. Noica, (1993), *Modelul cultural european*, Ed. Humanitas, p. 35-41.

³ C. Noica, (1978), *Spiritul românesc în cumpătul vremii. Șase maladii ale spiritului contemporan*, Ed. Univers, București, p. 130.

⁴ A. Pleșu, (2002), *Minima moralia*, Humanitas, București, p. 98-104.

este – spunea Noica mai departe – singurul loc în care *libertatea* e la ea acasă. Cultura este instanța funciarmente eliberatoare. În sfârșit, ultimul lucru pe care îl spunea, în această privință, Noica, și cu care nu putem fi decât de acord, este că disciplina culturii e o formă foarte eficientă de igienă a spiritului. Omul este dator să treacă prin curățirea oferită de cultură, dacă vrea să-și onoreze umanitatea.

Este o certitudine că, pentru **Constantin Noica**, ca și pentru **Lucian Blaga**, **Mircea Eliade** sau **Paul Ricoeur**, **sensul existenței este creația de cultură. El însuși reprezintă un creator de cultură. Astfel, cu opera lui Constantin Noica, cultura noastră are, pentru prima dată, șansa unui început de istorie autentică a filosofiei.** Pentru că Noica trasează ograda gândului, de unde pot începe hora, înlănțuirea, dialogul. Și o face în două feluri: mai întâi structurând pre-ontologia autohtonă (ceea ce el a numit „sentimentul românesc al ființei”), apoi, plecând de aici, de la modulațiile lui „a fi” în română și de la virtuțile metafizice ale lui „întru”, produce o filosofie cultă – propriul lui sistem – dar amprentată matricial și care recuplează totodată cu problematica europeană a ființei¹.

Noica este posibilul început al istoriei filosofiei românești. Cultura filosofică românească în cadrul filosofiei universale și valorile culturale românești în spațiul cultural european descriu un registru de referință în gândirea și scrierea filosofică românească. De altfel, bazându-se pe erudiția filosofică și folosindu-se de studiile consacrate creațiilor românești din cele mai diverse domenii ale culturii – artă, știință sau religie – Constantin Noica a realizat, prin opera sa, o veritabilă sinteză culturală.

În ceea ce privește valoarea centrală a rezultatelor procesului cunoașterii și al științei, în calitatea sa de componentă principală a culturii științifice, și, cu atât mai mult, ca reprezentând cultura științifică, în sens restrâns, Noica face, de asemenea, considerații care dovedesc înclinația sa către sinteze filosofice, care pot fi chiar sinteze ce privesc domenii întregi ale filosofiei, de pildă, sinteze între ontologie și gnoseologie.

Astfel, în tratatul său de ontologie, filosoful apreciază că se manifestă, indiferent de obiect, „în actul cunoașterii, o dublă tendință: căutarea și adevărul. Nicio gândire vie nu ar accepta adevărul (...), dacă ar face imposibilă căutarea; dar niciuna, iarăși, n-ar putea concepe o căutare care să nu aibă sorti să se odihnească într-un adevăr”. În același loc, el arată că însuși obiectul căutării tinde să se transforme în adevăr².

¹ G. Liiceanu, *Declarație de dragoste*, op. cit. p. 74.

² C. Noica, *Devenirea întru ființă*, p. 22.

Viziunea sa sintetică și capacitatea sa de a exprima elocvent și concis astfel de sinteze este ilustrată magistral de ideea potrivit căreia se manifestă „o dublă instabilitate în spirit: când cunoaște, vrea să se contemple, când contemplă, tinde să recadă în cunoaștere”¹.

Dacă, în fragmentul de mai sus, sinteza se operează între cunoaștere și conștiința, în aceeași lucrare, filosoful notează și rezultatul unei meditații mai ample, conform căreia „cunoașterea apare ca un reflex al devenirii, în timp ce contemplarea este o nostalgie a ființei...”. Ni se oferă, astfel, exact ceea ce căutăm: felul cum se îmbină, la Noica, și, de fapt, la orice mare filosof, ontologia și gnoseologia.

Cele două aspecte anterior evidențiate nu fac decât să confirme aprecierea noastră inițială, potrivit căreia însăși opera lui Constantin Noica reprezintă o sinteză culturală.

Constantin Noica nu s-a ocupat de cultură numai din punct de vedere teoretic, deși a folosit numai instrumente intelectuale pentru preocupările sale culturale. El a făcut constante eforturi, nu doar pentru sporirea propriilor contribuții la dezvoltarea culturii, ci și pentru valorificarea creației altor filosofi, atât de magnitudine universală, cât și de anvergură națională.

Aceste eforturi, fie că au constat în biografii și prezentări ale sistemelor filosofice create de personalități din cele mai diverse culturi, însă numai europene, fie că au reprezentat comentarii, interpretări sau traduceri, au contribuit la aprofundarea același model cultural european. Noica ne îmbogățește cu o gândire mereu actuală, dar dincolo de orice trasee prestabilite. Așa cum surprinde Eugen Simion: „(...) încă din tinerețe (din faza *Mathesis* sau bucuriile simple)², Noica a vrut să construiască un model în cultura românească, prin filosofie. Este el însuși, prin ceea ce scrie un creator, un *model*, un constructor opus adamismului românesc: vrea să ducă lucrurile la capăt (și, în bună parte, reușește, deși istoria nu l-a ajutat prea mult), îi place să pună temelii, să pornească proiecte de anvergură în cultură, să scuture inerțiile și «nemerniciile» spiritului românesc (...). Visa, iarăși, de foarte tânăr să fie pedagog, să creeze o școală liberă, el care, altminteri, nu-l iubea pe Maiorescu și, ca Nietzsche, se îndoia de toți oamenii de sistem. Voia să aibă în jurul lui un

¹ *Ibidem*.

² C. Noica, (1992), *Mathesis sau bucuriile simple*, Humanitas, București. Este prima carte scrisă de către Noica la 25 de ani, o mare carte mică, conținând *in nuce* toate obsesiile de mai târziu ale filosofului.

număr de ucenici și, după inițierea lor, să le dea drumul în lume. Circumstanțele nu i-au fost favorabile, dar el a persistat și, după ce a ieșit din închisoare, a luat-o de la capăt... Splendid, dovadă că modelul românesc nu este, cum recunoaștem toți în momentele noastre de descurajare sau de furie, un anti-model bazat pe inerție, amânare, aflarea în treabă și infinita clevetire... Dimpotrivă, dovedește Noica în scrierile lui, spiritul românesc poate pune lumea în mișcare, poate înfrânge spiritual adamic și, mai ales, poate înfrânge bârfa și zeflemeaua pentru a ajunge la metafizică... Dacă acceptăm termenul lui Mircea Vulcanescu, modelul cultural noician se bazează pe un «activism» fundamental al spiritului”¹.

Modelul Noica ne oferă o exemplară viziune creatoare, fiind, în același timp, paradigmatic și pedagogic. Este paradigmatic prin exemplaritate și prin forța viziunii, prin care se fundamentează temelii culturale și filosofice. Modelul este pedagogic prin puterea exemplului, prin efectele acestui model al temeiniciei în demersul cultural și culturalizator. „Mai este ceva ce-mi place enorm în modelul Noica: voința lui aproape nefirească de a nu rata. Dorința de a construi ceva durabil într-o istorie imposibilă, în fine, ambiția prizonierului de a-și învinge, prin lucrările spiritului, temnicerii, torționarii, imposibilul... Când îi citești scrisorile și citești mărturiile prietenilor din exil, remarci un fapt uluitor: Noica vrea să mobilizeze energiile intelectuale ale națiunii pentru a crea o cultură performantă în interiorul sistemului totalitar”².

Marin Diaconu facilitează întâlnirea cititorului cu modelul cultural al lui Constantin Noica prin însemnări. Aș selecta trei dintre acestea ilustrative și pentru dimensiunea pragmatică pedagogică a modelului cultural al filosofului de la Păltiniș. Astfel: „Secolul al XXI-lea va fi un secol prost; nu va mai fi bine; ne vom încurca unii pe alții. Secolul al XXII-lea va fi splendid (...) să facem nebunia culturii și să intrăm în propriul nostru delir. Nu-mi fac iluzii că cei din obștea imediată vor obține ceva. Nu pierdeți nimic dacă intrați în cursă. Viața e o cursă lungă. În științele umaniste, până la 35 de ani, nu se poate face nimic”³. Sau a doua exemplificare a valenței actuale a acestui model cultural: „Povestea e: ce vrei să fii, obiect al societății sau subiect? Dacă n-a pus pe tine mâna

¹ E. Simion, (2009), *Cuvânt înainte la Modelul cultural NOICA*, coord. Marin Diaconu, Fundația Națională pentru Știință și Artă, București, p. 6.

² M. Diaconu, *Modelul cultural NOICA, Cuvânt înainte de Eugen Simion*, p. 7.

³ *Ibidem*, p. 196.

Domnul, ești un obiect și societatea asta așteaptă, obiecte care să-i facă treaba. Societatea nu regretă că nu vrei să fiți oameni de excepție. Apusul s-a încurcat acum la munca de jos, are nevoie de oameni de serviciu, de măturători de stradă. Băgați de seamă! Să nu vă pară rău! Ați trecut puțin prin filosofie și acolo subiectivitatea e mare lucru, mai ales în filosofia europeană. Sunteți într-un colț de lume cu limba aceasta românească. Faceți filozofie, că puteți. Cine vorbește engleză nu poate, căci n-are cuvântul”¹. Și, a treia ilustrare: „Cultura trăiește din performanțe. Dar și istoria trăiește din performanțe” și atunci înțelegem și că: „(...) lumea fără arhei nu este și noi nu suntem noi. Cine nu are arhei nu face filosofie ca lumea. (...) Ideea ce se plimba peste lume nu mai este eu, ci este ideea absolută. La mine este întru, întru el, care se fac odată cu noi. Eu nu mă cantonez cu întru nici în ființă, nici în devenire, ci întru ele”. Iar Școala de înțelepciune la 30 de ani nu are decât doi patroni: Platon și Hegel. „Când toate bibliotecile vor dispărea, în anul 3000, două cărți vor fi citite: *Fenomenologia spiritului* și două-trei dialoguri din Platon...”².

Pentru noi toți, C. Noica reprezintă o personalitate emblematică a gândirii filosofice românești, omul cu o pregătire enciclopedică care a marcat decisiv emulația cultural-spirituală a țării, în a doua parte a secolului trecut. Creația sa filosofică s-a impus prin originalitate, prin temele perene ale meditației filosofice, prin descoperirea unor sensuri și semnificații ascunse ale rostirii filosofice românești, acolo unde numai inteligența geniilor poate pătrunde.

Constantin Noica a fost prețuit, stimat și iubit prin ceea ce a înfăptuit, pentru volumele sale, adevărate ode de preamărire a gândului filosofic, și a limbii române, rămânând, astfel, în cultura și filosofia română ca o personalitate definitorie, de referință. Această pildă luminoasă poate avea reverberații în timp, indiferent de epoca istorică, fiind podoaba unui spirit remarcabil, elevat. Parafrazându-l pe acad. Alexandru Surdu, fost discipol al lui Constantin Noica, putem susține despre filosoful de la Păltiniș „că a fost și chiar că nu se știe dacă va mai fi vreodată unul care să-i fie de-o potrivă”³

¹ *Ibidem*, p. 197.

² *Ibidem*, p. 199.

³ A. Surdu, (2009), *Întru început a fost rostirea*, Simpozionul național „Noica în filosofia românească”.

REPERE TEORETICE ALE EDUCAȚIEI NON FORMALE / INFORMALE ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

DR. OCTAVIA COSTEA,
CERCETĂTOR ȘTIINȚIFIC I

octavia_costea@yahoo.com

Abstract: *In our paper, we show a theoretical amount of items of non formal/informal education in Romanian schools. Seen from the perspective of local development, these parts are for to be compared and for compatibility in European education space: postLisabona and local indicators, benchmarks, observation areas. The paper also presents contents and thematic areas for implementation and operationalization in the national curriculum, at school and classroom level, and systemic issues complementary to formal education.*

Keywords: *theoretical parts - non-formal education / informal - local development - postLisabona and local indicators - benchmarks - observation areas - content and thematic areas - complementarity to the formal education.*

Activitatea educativă non formală / informală este o dimensiune semnificativă a politicilor naționale și europene, iar acestea sunt complementare educației formale, sunt în relație cu formarea formatorilor, cu piața muncii, cu integrarea socială și cu voluntariatul. Educația formală și educația non formală / informală se bazează pe principiul de dezvoltare a sistemelor relaționate de cunoștințe, de abilități și de competențe, precum și de formare.

1. Domeniul educației non formale / informale se caracterizează prin: voluntariat - participarea la activități de educație non formală / informală din inițiativă proprie; intenționalitate - activități construite pe baza unui proiect cu obiective pragmatice; participare - elevii participă la construcție și la desfășurarea proiectului; conștientizare - elevii sunt conștienți de ceea ce învață; proces orientat - ceea ce se întâmplă în procesul de învățare este de mare importanță, deoarece elevii pot avea alegerea a ceea ce învață sau performează. Principiile generale de construire a strategiilor pentru educația non formală / informală răspund, în primul rând, necesității de a asigura continuitatea educației, pentru a evita eroziunea de cunoștințe;

apoi, adaptarea curriculum-ului și a metodelor la obiectivele particulare și originale fiecărei societăți; pregătirea cetățenilor societății la toate nivelurile de educație pentru un spațiu real unde au loc evoluții, schimbări și transformări; mobilizarea și utilizarea tuturor mijloacelor de formare și de informare din societate; realizarea de relații între diferite forme de acțiune (tehnică, politică, industrială etc.).

2. Indicatori pentru educația non formală / informală

Opțiunea de integrare europeană are consecințe directe în procesul de armonizare a structurilor și a programelor, în mobilitatea profesională și în recunoașterea reciprocă a diplomelor și a certificatelor de studii, în accesul reciproc la informațiile privind organizarea și dezvoltarea sistemelor de învățământ din țările europene. Aceasta presupune armonizarea sistemelor de analiză folosit de instituțiile românești cu instituțiile europene prin intermediul indicatorilor și a criteriilor de referință.

Indicatorii postLisabona¹, propuși instituțiilor interesate pentru experimentare, schimbare și formare - rezultat al metodologiei europene - sunt agregați și aplicabili pentru spațiul european până la nivel național. Propunerile de indicatori de durabilitate în profil local sunt agregați și aplicabili pentru spațiul local spre nivelul național, regional, european și global.

2.1. Progresul spre obiectivele Lisabona

(a) Indicatori

În procesul de monitorizare a progresului spre obiectivele Lisabona, care presupun un cadru coerent și dezvoltări de noi indicatori pentru educația formală - non formală / informală, operăm cu 16 indicatori - cheie. Indicatorii se bazează, în majoritate, pe datele Sistemului European Statistic (European Statistical System, ESS). Unele dintre date provin de la OECD. Cei 16 indicatori cheie adoptați de Consiliul European (Educație) în 2007 sunt, parțial, acoperiți prin date statistice. Acești indicatori sunt în progres în interiorul infrastructurilor statistice specifice: European Statistical System (ESS), UNESCO/OECD/EUROSTAT (UOE), colectarea de date și de observare OECD / PISA.

¹ Sursa: (2008), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks*, Comisia Europeană.

Utilitatea indicatorilor: sublinierea și întărirea mesajelor politice; urmărirea progreselor sistemelor naționale; identificarea de bune practici; efectuarea de comparații cu alte țări.

(b) Cadrul coerent de indicatori

Disponibili (ESS): (1) rata participării în învățământul preșcolar; (2) abandonul școlar; (3) competențele de bază; (4) rata de absolvire în învățământul liceal; (5) numărul de absolvenți universitari MST; (6) participarea adulților în educația permanentă; (7) mobilitatea transnațională a studenților; (8) nivelul educațional al populației adulte;

Necesită clarificarea definițiilor: (9) educația pentru elevii cu nevoi speciale; (10) competențe în domeniul TIC; (11) investiția în educație și în formare;

Instrumente în curs de dezvoltare în cooperare cu alte organizații internaționale: (12) competențe civice (IEA); (13) dezvoltarea profesională a profesorilor și a formatorilor (OECD - TALIS); (14) competențe ale adulților (OECD - PIAAC);

În curs de elaborare (instrumente UE): (15) competențe lingvistice (ESS) (16) a învăța să înveți (DG EAC/CRELL);

Indicatori contextuali: (aproximativ 70 utilizați în 2008).

(c) Criterii de referință

Pentru a direcționa progresul în Programul de educație și de formare 2010 (the Education and Training 2010 Work Programme), Consiliul European (Educație) adoptă, în 2003, 5 criterii europene de referință care trebuie realizate la nivelul Uniunii până în 2010: nu mai mult de 10% rata de părăsire timpurie a școlii; descreșterea cu cel puțin 20% a proporției elevilor cu performanțe scăzute în domeniul lecturii; cel puțin 85% dintre tineri ar trebui să completeze studiile secundare superioare; creșterea cu cel puțin 15% a absolvenților universitari în număr a educație terțiare în matematică, știință și tehnologie (MST), cu o descreștere simultană a dezechilibrului de gen; 12,5% din populația adultă ar trebui să participe la învățarea pe tot parcursul vieții.

(d) Arii de observare

Cinci arii internaționale de observare ale Comisiei Europene și altor organizații internaționale sunt în curs de procesare, dintre care ariile abilități lingvistice, abilități de a învăța să înveți, abilități civice sunt deja adoptate de Parlamentul European: (i) abilități lingvistice; (ii) abilități de a învăța să înveți; (iii) dezvoltarea profesională a profesorilor (iv) abilități ale adulților; (v) abilități civice.

(i) Abilități lingvistice

Cadrul de bază pentru indicatorii lingvistici constă în: citirea, înțelegerea, ascultarea și scrierea, la care se adaugă vorbirea - în observare subsecventă. Observarea acoperă baterii de teste, în special, pentru limbile engleză, franceză, germană, spaniolă și italiană. Observarea se bazează pe măsurarea unui proces continuu pe niveluri de creștere a competențelor de la nivelul A1 (utilizator de bază) la B2. Se realizează un chestionar pentru copii, profesori, directori și guverne prin colectarea informațiilor contextuale care vor permite o analiză de factori cu impact pe competențele de limbaj. Atât testele de pe computer, cât și testele cu surse de software sau completate manual vor fi valabile pentru țările în observare. Instrumentul test ar trebui să permită și o testare adaptivă.

(ii) Abilități de a învăța să înveți

Dimensiunea afectivă: motivația de învățare, strategii și orientare spre schimbare, conceptul academic de sine și stima de sine, mediul de învățare;

Dimensiunea cognitivă: identificarea unei propoziții (în sens filosofic), utilizarea de reguli, testarea de reguli și de propoziții, folosirea de instrumente mentale;

Dimensiunea metacognitivă: monitorizare a rezolvării de probleme (metacognitive), precizie metacognitivă, încredere metacognitivă.

(iii) Dezvoltarea profesională a profesorilor

Observarea internațională a predării și învățării (The Teaching and Learning International Survey, TALIS) acoperă numeroase aspecte ale dezvoltării profesionale a profesorilor: câte zile de dezvoltare profesională există în ultimele 18 luni (inclusiv, numărul de zile obligatorii); tipul de dezvoltare profesională și impactul perceput pentru dezvoltarea profesională; acoperirea financiară a dezvoltării profesionale (inclusiv, contribuțiile private); dezvoltarea profesională informală; nevoile de dezvoltare profesională; obstacolele în dezvoltarea profesională.

(iv) Abilități ale adulților

Observarea presupune alfabetizarea pe vârste, însemnând interes, atitudine și abilitate a persoanelor de a folosi instrumente socioculturale, inclusiv, de tehnologie digitală și instrumente pentru comunicare, de acces, de gestiune, de integrare și de evaluare a informației, de construire a noii cunoașteri, precum și de relaționare cu alte persoane. Pentru a atinge aceste scopuri, patru arii de competențe ar trebui să fie evaluate: rezolvare de probleme în mediul tehnologic îmbogățit, alfabetizare pentru citit, alfabetizarea economică și stăpânirea elementelor de construcție a alfabetizării.

(v) Abilități civice

Comportamentul de cetățenie activă

Concepția europeană constă într-o cunoaștere bazată pe ratele de participare a tinerilor în acțiunile europene în conexiuni, precum: întâlniri între persoane sau pe rețeaua de chat cu alți tineri europeni, ratele de participare la activități culturale legate de alte țări europene, ca și de vizite în alte țări.

Competențe civice – atitudini

Această latură a ariei de observare oferă un ascendent semnificativ de informații referitoare la competențele civice ale tinerilor: rezultate de învățare necesare unei cetățenii active în care sunt incluse atitudini, identitate și cunoștințe. Aria subsecventă se focalizează pe atitudini, de exemplu, atitudinea, cu evidențe pertinente în Europa, pentru înțelegere interculturală și pentru migrație. Vor fi preluate date despre atitudinile tinerilor față de integrarea europeană și atitudinile lor față de învățarea limbilor străine. Studiile vor răspunde la întrebările dacă tinerii se identifică cu Europa sau cu o regiune în Europa.

Competențe civice – cunoștințe

Testul este limitat cognitiv și se referă la contextele referențiale de înțelegere a atitudinilor tinerilor, a identității și a practicilor. Acești itemi includ cunoștințele de bază legate de problemele Uniunii Europene, precum: recunoașterea steagului Uniunii Europene, înțelegerea de bază referitoare la auto - și euroevaluare transferată la cunoștințele despre Europa.

2.2. Indicatori de durabilitate în profil local¹

Pe de altă parte, elementul definitoriu este racordarea deplină a României la o nouă filosofie a dezvoltării, proprie Uniunii Europene și larg împărtășită pe plan mondial – cea a dezvoltării durabile, pe etape, 2013, 2020 și 2030. În acest context, educația non formală / informală din și înspre școală capătă noi dimensiuni definite prin indicatorii de durabilitate în profil local.

Principiile care stau la baza formulării durabilității în profil local sunt: egalitate și incluziune socială; guvernare locală /atribuire de putere/ democrație; relații locale/globale; economie locală; protecția mediului; moștenirea culturală/calitatea construirii mediului.

¹ Sursa: (2003), *European Common Indicators, Towards a Local Sustainability Profile*, Comisia Europeană.

Indicatorii pentru un profil local de durabilitate: satisfacție cetățenească în comunitatea locală; contribuție locală la schimbările globale ale climei; mobilitate locală și transport de persoane; disponibilitatea publicului local, arii deschise și servicii; calitatea aerului local; traseul zilnic al copiilor la și de la școală; management durabil al autorităților locale și antreprenoriat local; poluare sonoră; folosirea resurselor de subsistență; produse de promovare a durabilității.

Repere ale utilității acestora:

Sublinierea și întărirea mesajelor politice educaționale locale;

Urmărirea progreselor strategiilor de descentralizare;

Identificarea bunelor practici, prin observare directă și locală;

Identificarea promotorilor locali de proiecte, de inițiative, de succese locale;

Emulație locală și competitivitate interlocale;

Furnizarea de date pentru observatoare de bune practici pe plan național și european;

Furnizarea de valori adăugate pentru observatoare de bune practici pe plan național și european;

Reinvestirea misiunii și a rolului școlii în comunitatea locală.

3. Activități și arii de conținut

Din perspectiva educației pe tot parcursul vieții, întreaga societate este implicată în dezvoltare, atât ca furnizor, cât și ca beneficiar de învățare și de educație. Experiența istorică a României, arată că resursele umane constituie cea mai importantă sursă de productivitate și de progres pentru civilizație. Dezvoltarea dinamică locală se regăsește mai repede și mai direct la nivel individual și impulsionează dezvoltarea lentă globală de la nivel societal și european. Procesul de implementare devine succes dacă se iau în calcul raportul dintre instituția educațională, economie și societate. Această conexiune vizează următoarele puncte: dezvoltarea descentralizării și a autonomiei; coordonarea diferitelor sisteme și subsisteme; introducerea unor măsuri de sprijin prin creșterea și prin diversificarea posibilităților de acces.

Armonizarea acțiunilor, coeziunea actorilor și a inițiativelor implicate din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții și a învățării peste tot se realizează pe două paliere: adaptarea formatorilor activi existenți la obiectivele de proces educațional; integrarea tuturor actorilor sociali și a nivelurilor de gestiune ale ofertelor de educație non formală în procesul de dezvoltare a societății învățării: strategii, programe, concepție, gestiune.

Pe de altă parte, sistemul educațional formal este convergent în această direcție, fiind conceput ca instrument de dezvoltare economică și socioculturală prin strategiile de formare a resurselor umane. Ca urmare, taxonomia de activități și de arii de conținut din școală nu sunt numai simple date obiective, ci oportunități de a valorifica, de a educa și de a practica învățarea deschisă - peste tot și pe tot parcursul vieții în folosul civilizației noastre.

3.1. Harta categoriilor de activități educative la nivel european¹

Tabel 1

Coduri	Categoriile de activități / Clase / Subclase
1.	Educația formală
2.	Educația nonformală
2.1.	Programe de educație nonformală
2.2.	Cursuri:
2.2.1.	Cursuri dirijate prin instruirea din clasă (inclusiv lecturi)
2.2.2.	Cursuri combinate teorie - practică (inclusiv ateliere)
2.2.3.	Cursuri dirijate prin educație deschisă și la distanță
2.2.4.	Tutoriat privat (lecții private)
2.3.	Formare dirijată profesională
2.4.	Educație non-specifică aleatorie
3.	Educația informală
3.1.	Învățare predată
3.1.1.	Tutoriat informal / Antrenare
3.1.2.	Vizite dirijate
3.2.	Învățare non predată
3.2.1.	Autoînvățare
3.2.2.	Grup de învățare
3.2.3.	Practica
3.2.4.	Vizite non-dirijate

3.2. Conținuturi de educație pentru dezvoltare durabilă în profil local²

Conținuturile de educație pentru dezvoltare durabilă sunt transversal integrate în sisteme educaționale formale, nonformale și informale pe trei dimensiuni: socioculturală, ambientală și economică.

¹ Sursa: (2006), *Classification of learning activities - Manual, European Communities*.

² Sursa: *Strategia de dezvoltare durabilă a României (proiect)*, ndsc.ro

Conținuturi de educație socioculturală pe teme locale și universale, precum: drepturile omului, pacea și securitatea oamenilor, egalitatea sexelor, diversitate culturală, educație interculturală, educație pentru sănătate și pentru calitatea vieții, educația pentru timpul liber, buna guvernare (transparența, exprimarea liberă a opiniilor, libertatea expresiei, contribuția la formularea politicilor), educația pro-patrimoniu și pentru memoria locală;

Conținuturi de educație ambientală (în și pentru mediu): protecția mediului în procesul de dezvoltare; calitatea mediului; conservarea, protecția și ameliorarea sa devin scopul dezvoltării; educația pentru regenerarea mediului natural; educația pentru reciclarea și refolosirea materialelor;

Conținuturi de educație și formare tehnică și profesională prin competențe și pro-atitudini: a avea înțelegerea realității lumii pentru sine și pentru alții; a poseda cunoștințe generale și a se specializa într-un domeniu de activitate dat; a continua să înveți și a urmări educația pe tot parcursul vieții într-o societate care învață; abilități și aptitudini (a lucra singur sau în echipă cu alții, cu integritate și cu cinste, făcând dovadă de onestitate, punctualitate și responsabilitate; a se adapta situațiilor diverse; a cunoaște și a înțelege probleme și dificultăți; a face dovadă de creativitate și de gândire critică pentru a găsi soluții, a rezolva conflicte fără recurs la violență; etica în mijlocul dezvoltării durabilității sociale.

4. Complementaritate: educația formală/educație non formală/informală

Tabel 2

Niveluri	Educație formală	Educație non formală / informală
Scopuri	pe termen lung generală creditată	pe termen scurt specifică necreditată
Durată	pe cicluri lungi pregătitoare timp complet	pe cicluri scurte recurentă timp parțial
Conținut sistemic	centrată pe „intrări” standardizate academică resurse umane determinate de niveluri de intrări	centrată pe „ieșiri”: comunitate locală și umană, mediu, proces de dezvoltare și de integrare diversificată tematic Individualizată practică niveluri de intrări determinate de resurse umane

Deschideri sistemice	bazată pe instituții spațiu artificial de învățare structurată pe paliere rigide, pe durate mari centrată pe profesor sau pe învățarea mediată, în cazul ideal resurse intensive	bazată pe mediu legată de comunitate structurată flexibil centrată pe cel care învață economie de resurse
Evaluare	evaluare externă evaluare ierarhizată	Autodeterminare evaluare investită în participanți și în dezvoltarea comunității locale
Continuare	solicită complementaritate	recurentă complementară flexibilă adaptivă

5. Arii tematice de educație non formală / informală

Educația adulților

Decizia politică a descentralizării și a localizării deciziei în plan local din societatea actuală pun în evidență rolul multipolar al educației. Multialfabetizarea este rezultatul educației multipolare actuale: formală, nonformală și informală. În acest context, educația non formală devine mediu critic de învățare și de alfabetizare locală. Nivelurile în curriculum-ul de educație continuă pentru mileniul trei: alfabetizare funcțională ("literacy"); alfabetizare economică ("numeracy"); alfabetizare digitală; alfabetizare științifică; alfabetizare media; alfabetizare istorică; alfabetizare ambientală; alfabetizări pentru locul de muncă; alfabetizare culturală.

Arii tematice în școală

Ariile de educație tematică nonformală / informală sunt intersectante, sunt focalizate pe un conținut, pe o dominantă etc., dar generează alte complementarități și complexe tematice, principale și /sau derivate. Conținuturile derivate se definesc în funcție de context și de scop practic (de exemplu, educația pentru reciclarea materialelor refofosibile)), de grupul țintă (de exemplu, educația pentru părinți), de parteneri (de exemplu, educația muzeală) etc.

Tabel 3

Educația pentru lectură Educația pentru prevenirea analfabetismului etc.
Educația economică Educația antreprenorială etc.
E-learning și M-learning
Educația pentru matematică Educația pentru științe etc.
Educația pentru timpul liber
Educația pentru respectarea drepturilor omului Educația pentru istorie Educația pentru pace și securitatea oamenilor etc.
Educația pentru dezvoltare durabilă: protecția mediului, dimensiunea socioculturală, dimensiunea tehnică și profesională Educația ecologică etc.
Educație pentru integrarea în societate și orientare în carieră etc.
Educația pro-patrimoniu Educația interculturală Educația pentru buna guvernare (transparență, exprimarea liberă a opiniilor, libertatea expresiei, contribuția la formularea politicii) Educație pentru sănătate și pentru calitatea vieții Educația pentru familie Educația pentru promovarea valorilor fundamentale ale culturii și civilizației Educația pentru cetățenie democratică Educația pentru egalitatea sexelor Educația estetică Educația alimentară Educația rutieră Educația pentru dezvoltare personală Educația instrumentală etc.

Competențe-cheie europene

Competențe-cheie europene sunt, în principal promovate ca prioritare de educație în documentele de politici strategice în toate țările din Europa, inclusiv în România. Curriculum-ul național pentru învățământul primar și secundar este corelat cu competențele-cheie care sunt definite în documentele europene. În consecință, cadrele de învățământ au fost

modificate în scopul de a face loc disciplinelor școlare care vizează, în mod direct, competențele cheie. De asemenea, acestea au fost incluse în standardele ocupaționale care se află la baza definirii calificărilor și a dezvoltării programelor de formare. Competențele cheie care sunt demonstrate în cadrul procesului de evaluare sunt certificate și sunt menționate într-un supliment descriptiv care este atașat la calificare sau la certificatul de absolvire.

Curriculumul la decizia școlii

Curriculumul la decizia școlii reprezintă un context formal favorabil asocierii demersurilor didactice formale cu activitățile de învățare non formală / informală. În curriculumul la decizia școlii predomină, de regulă, abordările non formale / informale. Aspectul formal al curriculumului la decizia școlii este dat de modul de evaluare (note, aprecieri calificative etc.), precum și de includerea obligatorie în orarul școlii.

În concluzie, reperetele teoretice ale educației non formale / informale în școala românească, puse în evidență în lucrarea noastră, sunt de comparație și de compatibilitate în spațiul educației europene - din perspectiva dezvoltării locale, de implementare în curriculumul național, de complementaritate cu educația formală și de operaționalizare la nivelul școlii și al clasei.

BIBLIOGRAFIE

[1] *** (2006), *Classification of learning activities - Manual, European Communities*, Brussels, European Commission.

[2] *** (2003), *European Common Indicators, Towards a Local Sustainability Profile*, Brussels, European Commission.

[3] *** (2008), *Progress towards the Lisbon objectives in education and training - Indicators and benchmarks*, Brussels, European Commission.

[4] *** (2008), *Strategia de dezvoltare durabilă a României (proiect)*. www.ndsc.ro.

[5] Bîrzea, Cezar et alii, (1999), *Sistem de indicatori ai învățământului românesc în perspectiva integrării europene*, București, Ed. Trei.

[6] Costea, Octavia et alii (coordonator), 2009, *Educația nonformală / informală. Realități și perspective în școala românească*, București, Ed. Didactică și Pedagogică.

SELF-STUDY AS REFLECTIVE PRACTICE

MICHAEL R. CZECH,
GEORGIA SOUTHERN UNIVERSITY, UNITED STATES

Abstract: *The purpose and main inquiry question of my self-study is to examine how culturally responsive and critical I am as a History of Rock-n-Roll teacher in a university classroom. I triangulated my data by comparing and contrasting my past assignments and course syllabi with classroom artifacts such as music videos, documentaries, and literature used in the class. Furthermore, I analyzed final course evaluations and written comments from my students as well as used memory work. I learned much through dialogue with three “critical friends” from the university. Overall, I found that I was not teaching my class in a critical way which opened space for me to reframe my future music courses with a more critical and culturally responsive lens.*

Keywords: *Popular culture, critical pedagogy, self-study, music, rock-n-roll, culturally responsive pedagogy, college student, teaching practices.*

Introduction

Purpose of the Study

The purpose of this study is to examine how culturally responsive and critical I am as a popular music teacher. The goal will be to incorporate theory into classroom practices to see how pedagogy can be informed as well as change after analyzing it. Another purpose of this self-study is to be able to start a dialogue with other professionals to get reactions and constructive criticism so this informed change can occur. Samaras and Freese (2006) say that a self-study is a process that is non-linear, recursive, and takes place over a long period of time. In a sense, it is never-ending since one will always be revising one’s understandings of oneself as a teacher through dialogues with critical others on one’s practices. This process involves change, which at first can be painful, but as time goes on is essential for one’s own self growth as one is always adding and deleting to teaching practices through the learning of new knowledge.

Furthermore, this study will include the analysis of popular culture in the classroom. Fain (2004) says that by “merging the study of [popular

culture] with traditional education, [students] will better be able to grasp concepts, make sense of what they learn, and acquire perspective of the world in which they live" (p. 590). To problematize popular culture, I will be looking at a way to make popular culture more critical in my classroom. Giroux and Simon (1988) argue for the use of popular culture in schools as a way to transform students into understanding their own realities as agents of change. Students can use popular culture to be critical of the world around them to understand how they have been socially constructed to understand and perpetuate stereotypes of race class, socio-economic status and sexual orientation. Subordinate groups can become empowered by understanding how and why they have been silenced in a world where there is a dominant discourse. Critical ways of using popular culture in the classroom have students critically looking at popular texts to look for the different socially unjust stereotypes being perpetuated as well as how they have been constructed.

The popular culture that I will be looking at in a critical way will be popular music. Popular music can be critically analyzed to understand what it is saying and how it has influenced us as consumers. Cooper (1982) says that popular music is needed to be analyzed in the classroom:

The ideas developed in popular songs should be examined in contemporary classrooms because the attitudes, values, and beliefs expressed in modern tunes depict the major concerns our times - personal identity, ecology, freedom, militarism, political protest, women's liberation, and so on. In short, the lyrics of popular songs are valuable tools for accomplishing the twin educational goals of self-evaluation and social analysis. (pg. xiv)

Shumway (1989) goes further in his article "Rock-n-Roll in the Classroom" and talks about how rock-n-roll is needed to be looked at as a discourse that is controlled by corporations who manipulate bands into creating certain sounds as well as lyrical content that will sell more product in a commercial market. He says that musicians and bands do not have that much artistic control over their creations since once the marketing executives get the product, the musicians are left out of the picture. MTV videos are produced to give the band a certain image that will sell, which in the end is more important to any important messages in the song. Shumway feels that kids do not critically analyze what they are listening to on the radio, at home, and what they are seeing in videos. He says that a conversation is needed in the classroom about what students

are consuming since music is a pleasurable and an everyday item that is readily available to them. He says that the entire “cultural practice of rock-n-roll” is needed to be discussed as a discourse that has been manipulated through corporations throughout its history (p. 225). Furthermore, Alvermann and Hagwood (2000) had their high school students analyze their own constructions as music fans so they could see how they were positioned as consumers of the music corporations who produced the music. They discussed how the musicians had an agenda in selling their music and that the students as fans were objects that were being manipulated as consumers.

Another musical form of popular culture used in classrooms to help engage students to critically look at their own environments is hip-hop music. Many teachers in urban schools use hip-hop lyrics to have their students try to relate to why they are in a disempowered state, so ultimately they can overcome the dominant power structures. Stovall (2006) felt that rap music was a catalyst for a critical dialogue where students could become political beings to help empower them to change their communities for the better. In addition, Sanchez (2010) concluded that rap music could be used in academia as a way to legitimize a supposed subordinate way of understanding writing. Finally, Brown (2006) saw that hip-hop music was a powerful force in opening dialogue between parents and adolescents to critically discuss the lyrics of the songs so both parties could understand why they listen to this music.

Likewise, I want to examine how I have opened space for my teaching practices to be culturally responsive and critical with music I have used in my classroom. As a teacher of a popular music history course, I have the opportunity to start a critical dialogue with my students about the music they consume. Since music is a form of popular culture that has subordinate and dominate voices vying for control of their ideologies, it is needed to be analyzed. My students consume music everyday by hearing it on their Ipods, CD players, televisions, and various places they go on campus and in town. My role as a teacher is to help students understand that music is a manipulated construction that can silence minority voices and disempower people through stereotypes and socially unjust ideologies.

Research Questions

I will be analyzing a History of Rock-n-Roll course that I taught in Fall 2009 at Georgia Southern University in Statesboro, Georgia, USA. The goal will be to reflect over my curriculum and teaching practices to see how I was critical in my way of teaching it to my class. My question is: How culturally responsive and critical am I as a popular music instructor in a college classroom?

Methodology

Context and Participants

The History of Rock-n-Roll course was taught at Georgia Southern University as part of a freshman orientation class in the First Year Experience (FYE) program. The class included 25 students. All of them were White except for one African-American female. There were 15 males and 10 females and all were traditional Freshmen, 17-18 years of age. I am the Assistant Director and Tutorial Coordinator of the Academic Success Center (ASC) at the university. As a teacher, I have 20 years experience and am a White male. I am a musician, too, and have been a fan and student of rock-n-roll since I was a child.

Georgia Southern University is located in the rural setting of Statesboro, GA. Its slogan is "Georgia's large-scale, small-feel research university." It has about 17,000 students and offers undergraduate and graduate degrees in various majors. Many students who attend GSU come from Georgia and about 65% are White. The other 35%, who are minority, are mostly African-American. The school has a strong reputation for being a place where students get the attention they need to succeed as classes are smaller and teachers can work closely with them. GSU has a 41% graduation rate. The students who do not graduate usually drop out or are asked to leave due to poor grades. Students are given information to help them succeed by asking them to go to various places on campus for tutoring and help in their subjects. The main place for tutoring is the Academic Success Center.

The Academic Success Center (ASC) is the place where students come to get help with their classes. I am the Assistant Director and Tutorial Coordinator of the ASC. I am able to see that many students come over to get tutored in math, history, science, and English. I also see many students on academic probation since they have take a workshop course we offer called GSU 1120, which I help teach. Students getting below a 2.0 GPA

will have to take this course which consists of topics that help get them better acclimated to college. Topics such as time management, study skills and learning styles, overcoming test anxiety, goal setting, and what's important in college are just a few of the themes covered. After students take this class, they have two semesters to bring their grade point average above a 2.0 or they will be asked to sit out of school for a semester. The interesting thing is that students do not pass this GSU1120 class due to poor attendance.

Another way for students to get acclimated to college is through the First Year Experience (FYE) Program. All incoming freshmen have to take an FYE 1220 course as a way of understanding the university and the services it offers. This is a two hour semester course and consists of two parts: a seminar part and an orientation part. The orientation section of the course offers workshops on topics similar to the ones that are taught at the Academic Success Center. The seminar part of the course offers subjects that are of interest to the student. The student gets a chance to choose a section on a topic which hopefully will get them reading and writing and discussing material that is popular. Many topics are available to students such as survey courses on movies, sports, occupations, music, life themes, and other popular topics. I teach both parts of the course and my course is called The History of Rock-n-Roll.

I am qualified to teach both sections of this FYE course. First off, I have experience teaching the various workshops that are offered in the orientation part of the FYE course since I teach the same kinds of workshops at the ASC. I taught many similar workshops at the Student Academic Center at Indiana University while working on my graduate degrees in Language Education and Counseling. I was a high school English teacher for many years and understand that my college freshmen students are just getting out of high school and coming into the new experience of college for the first time. I can relate well with them, as they like my humor, and I can put them at ease with my laid back nature. I know their needs, fears, expectations, and habits.

I am also a good fit when it comes to teaching about rock-n-roll. I play in a local cover band called The 80's Academy and we play music from that time period all around Statesboro and the surrounding areas. I have been studying rock-n-roll as an active participant since high school and have actually taught a History of Rock-n-Roll course to high school students in Tucson, AZ at a charter school. I was able to form a band with these students after school and play music with them as I showed them

how to play various songs. They also taught me how to play different things and we learned from each other, as we played out in the community at different events.

Data Collection

Because of my history as a student, teacher, and musician of rock-n-roll, I have acquired many artifacts such as books, magazines, and videos that I can use in my class. The data that I will use for my self-study will include the following:

1. Course Evaluations including statistics and written comments from the students
2. My course syllabus, assignments, and materials used during the class.
3. My memory from when I taught the class.

The course evaluations were obtained from the FYE Department. These are important artifacts for this study because they can show how well the students received the information that was taught to them. I examined their responses as ways for me to see what material appealed to them and how much of it they understood. My teaching techniques can also be surmised through the analysis of the course evaluations. Questions such as thoroughness of my preparation as well as the usefulness and level of interest of the material can be answered.

Examining the course syllabus and assignments are good ways to recall and analyze the primary objectives that were in place at the beginning of the course. I looked at what each assignment asked the students to accomplish during the semester. This opened space for a discussion on how culturally responsive and critical the assignments were. Furthermore, the materials used in class made way for understanding how a critical dialogue could ensue with the students. The materials were my own, as I obtained them over years as a fan and scholar of rock-n-roll. The materials included historical video documentaries and videos of musicians performing music. I reviewed them by watching them again and analyzing the content and presentation of each.

To help with my memory work, I decided to write out my memories of the course. I looked at the class roster and grade book to remember my students and how well they performed in the course to see which assignments worked best in the classroom. Reviewing the assignments as well as the materials used in the classroom, helped me remember why each was used as a pedagogical tool to meet the course objectives.

Data Analysis

I triangulated my data by comparing and contrasting my past assignments and course syllabi with classroom artifacts such as music videos, documentaries, and literature used in the class. I wanted to see if these artifacts actually helped or explained what my course objectives were on my assignments and syllabus. I then used these results and compared and contrasted them with the Course Evaluations and questions that were asked of the students to answer about the class and me as a teacher. I compared their responses to my classroom objectives to see if I actually taught what I had planned. I then looked for similar themes and patterns in what I was teaching to see if my pedagogy was critical. I grouped these similar themes into two categories: critical and uncritical teaching methods. The critical teaching methods included places where the assignments had openings for critical moments with my students. The uncritical teaching methods included pedagogy that did not engage students in a critical dialogue over the music and materials used in class. Furthermore, memory work was used during the data analysis. One way to aid in memory was to go over the roster of the class as well as the grade book to remember the students and when certain assignments were taught and what kinds of grades they received for these assignments. This helped aid in remembering the chronology of the course and how pedagogy was spaced throughout the semester.

Discussions

Discussions of Findings

The course make-up, materials used in the course, student expectations, and course evaluations were examined to answer the question of how culturally relevant and critical I was in my teaching practices. The main theme that appeared was that the History of Rock-n-Roll class was not taught in a critical way. The class was taught in a traditional manner and traditional material was used in conveying the information to the students. Though the students felt they learned much in the course and thought I was knowledgeable and interested in the topic of rock-n-roll, I did not engage the students in a critical dialogue over the history of the music as well as the materials we consumed in the class. I saw that my assignments did open space for critical dialogue over the material. In addition, I found that the videos used could be analyzed in a critical way. Finally, I realized that I could revise my assignments to open space for a critical dialogue the next time I taught this course.

Course Make-Up

The History of Rock-Roll course was taught in a chronological order. It started with the music of the 1950's and the roots of rock-n-roll and influences from other musical genres. Next, the folk influences, which opened the way for the British Invasion of the 1960's with The Beatles and Rolling Stones, was discussed. After this, the psychedelic scene of the late 1960's which led in to the corporate rock of the 1970's was talked about. The class then discussed Punk music as a reaction to this corporate rock, where kids would form bands and just play whatever without worrying about how it sounded or getting a record deal. In addition, discussion ensued about Disco of the late 1970's which led to the 1980's and the MTV generation of bands. I talked about how music changed due to the digital age where videos and CDs replaced vinyl records. We then talked about Heavy Metal and how the hair metal bands made everything seem fake and processed. We saw how Grunge of the early 1990's was another reaction to this complacency. We ended the class talking about Electronica, Rap, and various music festivals. The students then took over and formed groups and taught the rest of the class over the different decades of rock. They were to fill-in anything that we missed by talking about clothing styles, the politics of the day, and what was popular during the decade they talked about.

Materials Used in Course

The videos that were shown ranged from documentaries on the different time periods of rock-n-roll to individual You Tube videos of certain artists. The main documentary that was used was called *The History of Rock-n-Roll* from Time-Life and it showed a chronological order of what happened in music. There were many interviews with the musicians, film clips of their playing live music from all the different periods and the historical news footage from what was happening in the day. It was a ten part series and most of it was viewed. Many DVDs from the Making of Classic Album Series were used. Here, a specific famous album was analyzed with the record engineers and producers as well as the musicians who played on the album and wrote the songs.

Student Expectations

Students wrote much during the course. They wrote everyday in their Rock-n-Roll Journals (Appendix A), which included 18 entries over what we went over in class for that day. They were allowed to write during class as this was a way for them to take notes and understand the material at hand. I had the students write a 5 page Rock-n-Roll Paper (Appendix B)

over one of their favorite CDs. They had to listen to every song in order and write their analysis of it. They had to write about the themes and the lyrics and what it meant to them. They had to look at the album art and order of the songs to see if this was a purposeful statement from the band. Also, each student got to pick out their favorite song, show the lyrics on the board to the rest of the class and play the song. A discussion would ensue afterwards. Students had to write a 5 page paper for their Group Project (Appendix C) where they analyzed a musical decade according to criteria. For extra credit, the students could come to any performance of my band when we were playing in town and write a concert review of it.

Course Evaluations

After looking at the course evaluations, I saw that the students enjoyed the class. When asked about their interest in the topic after taking the course, 90% scored the highest mark saying that they were more interested in the topic. I received high marks, too. Overall, 95% of the students gave me the highest rating when asked to rate their instructor and 95% gave me the highest mark when it asked if the instructor was interested in the course material. When asked what they thought about the instructor and course, most of the comments included variations of: "Mr. Czech is knowledgeable on this topic. Great course! I really enjoyed the class. I liked the way in which he used videos and sound clips for examples."

Evidence of Impact

After analyzing the assignments, course objectives, and students' responses to the class, I found that they learned much during the semester. The material and information about the history of rock-n-roll was conveyed to the students and they were able to learn. A student in one of the evaluations said, "I've learned more about music than I thought I could. I thought I knew a lot of stuff on rock-n-roll, but I realized that there is a lot of music that I did not know about." I saw that all of the students completed all of the assignments and many of them were well thought out and thorough. The Rock-n-Roll Paper, for example, had students analyzing their favorite CD and many during their presentations said that they had never listened to the songs in order or thought about the CD being an artistic statement made by the artist. They also did a thorough job in their Rock-n-Roll journals where many scored high marks for insight into what they were observing and listening to. They wrote 18

journals and talked about how the music related to their own lives and the larger society.

Though the students learned much about music and what they liked to listen to, the class was not taught in a critical way. The main reason for this was that the students were not asked to go further in their analysis of how music can be a manipulated construction that perpetuates stereotypes of race, class, gender, and sexuality. The assignments were more geared toward students listening to music and giving aesthetic reactions to it. The interesting thing was that the course does open pockets for critical pedagogy, as students can critically reflect on what was happening historically. For example, many movements in music were created from public reaction to what was happening in society. The Punk and Grunge scenes are prime examples. Assignments could be created where students look more into the social and political history of the United States as well as the world to see how music movements are created to resist the oppression of totalitarian governments.

Another aspect that was not discussed much in the course was hip-hop music. One reason is that I do not know that much about it and most of the class were not interested in it since most were White. Another reason for not teaching hip-hop involved the idea that, I too, was White and wondered if I had the authority to talk about the inner city and plight of African-Americans. Greenfield (2007) talked about this in his research on his own hip-hop class. He was White and felt similar doubts and feelings about having the authority to teach hip-hop, but found that his students, who more mostly Black, did want him to open their minds to different ideas and knowledge from hip-hop music. There is a chance for critical pedagogy in hip-hop music because the song writers are talking about their own oppression as marginalized others in a dominant discourse. Future discussions in my class will need to include how hip-hop music helps empowered the silenced minority to resist dominant ideologies and empower them to find a voice to relate own viewpoints. Furthermore, students can critically reflect on different musicians' viewpoints so they can understand their own constructions of race, class, gender, sexuality.

In addition, the idea that music is a manipulated construction created by artists and distributed by music corporations was not discussed in a critical manner. This kind of thinking was started in the Rock-n-Roll Paper assignment, but it needed to go further. The assignment could be lengthened to discuss how a student's favorite CD was a corporate

creation made to make money. Questions about artistic freedom and what sells could be discussed. Also, students could look at themselves as fans as manipulated objects by the music corporations. Discussions could evolve into looking at how the CD is marketed to provoke one to buy it. Stereotypes of social injustice could be looked at in these selling points as ways to promote music without taking into consideration the silenced minority.

Finally, the videos that were watched in class were never deconstructed to look at the stereotypes of race, class, gender, and sexuality that they might have promoted. The main video was a ten part documentary over the history of rock-n-roll. Questions about what was included and excluded in this historical document were needed. The videos that were promoting the band and their songs needed to be looked at as constructions that promoted social injustice. This discussion could be part of the corporate aspect of music as something that is created to sell a product without concern for artistic intent. The idea here is to be critical of music as something that is created to sell and position people who consume it with a certain image and ideal. Students would have to look at themselves as fans who buy into this image without regard of what social injustice the music promotion is perpetuating.

Group Feedback

Three of my colleagues in the School of Education as well as one professor in the Health and Kinesiology department at Georgia Southern University were able to give me feedback concerning my self-study. Their remarks were helpful in the sense that I was able to hear other objective viewpoints over what my purpose and goal was when teaching the History of Rock-n-Roll course. Overall, two major categories developed in their remarks on my self-study. The first category included their reactions to the course itself since it was a non-traditional course taught at a traditional university. The second category concerned their thoughts over teaching the course in a culturally responsive and critical way.

When looking at the course as a whole, the group thought it was a great way to get students interested in learning about a topic that was of personal interest to them. They all agreed that rock-n-roll was an interesting subject and that students would pay attention in class since most of them liked to listen to music. All of them said that they would have liked to have taken the course when they were undergraduates and

two said that they wished they could take it now since they liked music. They thought the materials that I used were interesting, too. They liked the fact that videos were used that showed the musicians performing their music during the different times in music history. One colleague suggested another rock-n-roll documentary that she saw that could be used. Other suggestions included various bands and musicians that could be discussed that were not on the syllabus. Another question arose which included teaching the course in a chronological way. Different approaches were suggested where there could be possible discussions on genres of music instead of looking at rock-n-roll in a linear time fashion. For example, different genres such as the Blues, Hard Rock, Psychedelic Rock, Heavy Metal, Punk, Disco and so forth could be discussed and the bands and musicians playing that style of music could be analyzed in those categories regardless of the time period from which they came. They thought my assignments were good and thoughtful. One person said that it was interesting that students were asked to listen to a whole CD from start to finish since most kids only listen to individual songs due to digital downloading.

Teaching the course in a culturally responsive and critical way was discussed. All of my colleagues though it was important for students to know that music could be discussed in a critical way. One person asked if students would be interested in the course if it was taught in a critical way. He thought that students might not want to analyze music for its political and possible socially unjust ideologies since it would not be interesting for them. For example, he questioned if students would be able to deconstruct a music video to look for stereotypes of race, class, gender, and sexuality since they might see it as only a video consumed for entertainment. On the other hand, one person said that students need to know that music has the ability to empower minority voices since it is coming from them. The lyrics are written about what is happening in the underprivileged parts of the country and people need to know about what is happening in the real world. They agreed that my course did open space for critical ways of looking at the music. One person suggested that students could do outside research during their group projects to look at how the music they were discussing was part of any political movements that tried to make people understand socially unjust ideologies.

Overall, I found the group feedback helpful because it made me think about my pedagogy and course content in a more culturally responsive and critical way. I was able to see that people agreed with my ideas of

trying to make my class more critical and I did not feel like I was alone in my journey to becoming a better teacher. I was able to get some different ideas on how to create assignments that were more critical as well as understanding the flow of my class as a whole. I was enticed by the idea of teaching the class by musical genres instead of in a chronological way. This idea led me to think about teaching the class based around social issues as the main focus. I thought that I could look at gender, race, class, and sexuality as my main focal points. For example, I could have students look at songs that related to gender and analyze what the bands and musicians were saying about this issue. Questions about stereotypes on gender in the lyrics as well as how the music corporations positioned people to understand this issue could be raised.

In conclusion, I found that there are many ways to teach a History of Rock-n-Roll course, as I am not limited to certain structures. I have the opportunity to be culturally responsive and critical in my pedagogy and feel that I have a responsibility to open space for my students to critically analyze music so they can understand how it is a construction that has dominant and subordinate voices vying for power in their ideologies. Also, analyzing music in a critical way can help students understand their own social positions and how they can perpetuate socially unjust stereotypes. Music is a great vehicle for starting this discussion as listening to it is a pleasurable activity and of high interest to many people. I look forward to seeing how I can meet these goals in future semesters when I teach my History of Rock-n-Roll course.

BIBLIOGRAPHY

[1] Alvermann, D.E. & Hagwood, M.C. (2000), Fandom and critical media literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43, 436-446.

[2] Brown, V. (2006), Guiding the influence of hip hop music on middle-school students' feelings, thinking, and behaving. *The Negro Educational Review*, 57(1-2), 49-68.

[3] Cooper, B. L. (1982), *Images of American society in popular music*. Chicago: Nelson Hall Publishers.

[4] Fain Jr., T. (2004), American popular culture: Should we integrate it into American education? *Education*, 124 (4), 590-594.

[5] Giroux, H.A. & Simon, R.I. (1988), Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. *Journal of Education*, 170(1), 9-26.

[6] Greenfield, D. (2007), What's the deal with the white middle-aged guy teaching hip hop? Lessons in popular culture, positionality, and pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), 229-243.

[7] Samaras, A.R. & Freese, A. R. (2006). *Self-study of teaching practices*. New York, Peter Lang.

[8] Sanchez, D.M. (2010), Hip-hop and a hybrid text in a postsecondary English class. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 478-487.

[9] Shumway, D.R. (1989), Reading rock-n-roll in the classroom: A critical pedagogy. In H.A. Giroux & P. McLaren (Eds.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle* (pp. 222-235). New York: SUNY Press.

[10] Stovall, D. (2006), We can relate: Hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom.

Urban Education, 41(6), 585-602.

Appendix A

FYE 1120: History of Rock-n-Roll

Rock-n-Roll Journal

Thoughts: This journal is for you to expand on your own vibes on what you are viewing and learning in class. The goal is for you to get your vibes out in your own voice. You can write a summary about what you learned, but you can also write about how the material affects you personally. Do you agree or disagree with this stuff? Can you make any comparisons to your own life with what is being discussed? Are there any differences? Do you see any comparisons and/or differences in the music of the past with music of today?

The goal is to free write and flow.... Let it out and relax. Pretend you are typing an e-mail to a friend or writing a letter to someone. This is an informal vibe, so don't worry about grammar and sentence structure- just get it out. And make sure you do one every day and not get behind in your journal, so you don't have to write them all at once. Again, write one everyday- while material is being discussed or after class.

Appendix B

FYE 1120: History of Rock-Roll

Rock-n-Roll Paper: Total Points (50)

THOUGHTS: Pretend that you are stranded on an island for 30 years and you only get 1 CD to listen to during that time. Which one will you take with you? The goal for this 5 page paper (double-spaced, typed) is for you to talk about your favorite CD of all time and write about the WHOLE thing- every track on it. Here are some ideas:

1. Talk about why you like this CD and decided to have it with you for 30 years on the island. (Introduction)

2. Talk about each track on the CD. You should talk about each track in order on the CD You should talk about the LYRICS. You should talk about the MUSIC (instruments, beats, solos, overall feel and arrangement of the song, etc.) (Body)

3. Why do you think the artist decided to put each of these tracks in this order? Do you see a pattern or explanation as to why they did this? (Body)

4. Do you see any influences from any of the rock-n-roll periods that we have talked about dealing with the music and lyrics on your CD? (Body)

5. Conclude with some final thoughts over your CD. (Conclusion)

Overall, look at this paper as a chance to tell the world about your favorite CD. Remember, people used to listen to the whole album in the order of the songs that appeared on it. They didn't skip the tracks around or download one song off the album for their Ipod or make mix CDs all the time. Albums were played on a record player and after Side 1 was over, people flipped the record over and played Side 2. The goal is for you to have a similar listening experience where you listen to each song in the order that they were meant to be by the artist. The record was an artistic statement from the artist and was listened to as a whole thing.

FYE 1120: History of Rock-Roll

Rock-n-Roll Paper: Total Points (50)

Grading Rubric:

1. The paper is 5 pages long, typed double-spaced, and is free of grammatical errors. (_____/10 points)

2. The paper has an introduction where you talk about why you chose this CD to take with you on the island of 30 years. (_____/10 points)

3. Each song on the CD is analyzed- music, lyrics. (_____/20 points)

4. The paper has a good structure where there is an introduction, body, and conclusion to it. (_____/10 points)

Appendix C

FYE 1120: History of Rock-Roll

GROUP PROJECTS/PRESENTATIONS Total Points (100)

THOUGHTS: This project is for you and some friends to research a certain decade of rock-n-roll and flesh out the main ideas that you find are important to the development and understanding of this period in music history. This is a research project and your group will be teaching the rest of the class over your findings. The goal is to comprehend the material and apply it to your own lives and teach us about it. The decades that we will be covering are the: 1960's, 1970's, 1980's, 1990's, 2000's. Here are some questions that you should think about when researching your musical decade in your "rock groups."

1. What was happening socially, politically, historically in your decade?
2. What were the fashions of the day?
3. Who were the major players/groups in your decade?
4. What styles of music were being played?
5. What subject matter were the musicians singing and writing?
6. What influences from other musical decades do you see in the development of rock-n-roll in your decade?

Remember, a decade is 10 years and so much happens in music during those 10 years. The goal is to focus on some specific genres of music in that decade and research it. Some of the genres in the various decades are:

1960's- Folk, Protest, British Invasion, Psychedelic, Motown, R&B;

1970's- Heavy Metal, Punk, Disco, Reggae, Funk, Hard Rock, New Wave;

1980's- Glam Metal, New Romantics, MTV, Rap, Hip Hop, Techno, Goth;

1990's- Trip Hop, Industrial, Techno, Rap, Death Metal, Pop Idols, Hard Rock, Grunge;

2000's- Hip Hop, Rap, Emo, Metal, Pop Idols, Country.

Next, you will need to do the following activities in your rock groups.

1. Written Paper (80 points) You will need to get your findings out on paper. This will take the form of a 5-page double-spaced typed paper. You will need at least 3 sources to back up your findings.

2. Class Presentation (20 points) You and your group will present your findings to the class and teach us about your decade. You can use video clips, sound bites, the computer and screen, handouts, etc. in your presentation. You can be creative here. Each group will have about 10-15 minutes to present.

Appendix C

FYE 1120: History of Rock-Roll

GROUP PROJECTS/PRESENTATIONS Total Points (100)

Grading Rubric:

Paper- 80 Total Points

1. The paper is 5 pages long, typed double spaced, is free of grammatical errors, and has a good structure to it (introduction, body, conclusion). (_____/ 10 points)

2. The paper talks about what was going on socially, politically, and historically in your decade. (_____/ 10 points)

3. The paper talks about the fashions of the day in your decade. (_____/ 10 points)

4. The paper talks about the major players/groups in your decade. (_____/ 10 points)

5. The paper talks about the styles of music being played in your decade. (_____/ 10 points)

6. The paper talks about the subject matter the musicians were singing and writing about in your decade. (_____/ 10 points)

7. The paper talks about the influences from other musical decades in the development of rock-n-roll in your decade. (_____/ 10 points)

8. You have included at least 3 sources in your research to back up the support for your musical decade. (_____/ 10 points)

Visual/Oral Presentation- 20 Total Points

1. Your group has given a 10-15 minute informative and creative presentation to the class, as you presented your decade so everyone could understand what your group wanted to tell the class. (_____/ 10 points)

2. Your audience, the class, was engaged in your presentation. (_____/ 10 points)

SISTEMELE EDUCATIONALE ÎN ERA INTERNET

CONF. UNIV. DR. ELENA IANOȘ-SCHILLER,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”

slenus2002@yahoo.com

Abstract: *The author aims at accounting on the major necessity of upgrading the educational systems in relation with the universe of knowledge through the IT world, the access to information being so quick due to internet which facilitates abilities, skills, and the educational pragmatic side.*

Keywords: *educational system, IT world, universe of knowledge, internet, on-going education.*

La începutul celui de al treilea mileniu, societatea, în ansamblul ei, trebuie analizată prin prisma cerințelor societății informaționale, ca societate în care producerea și consumul de informație este cel mai important tip de activitate, informația fiind o resursă principală, tehnologiile informației și telecomunicațiilor fiind considerate tehnologii de bază. Mediul Internet, telefoanele celulare, sistemele digitale de mare viteză au provocat o adevărată revoluție a informației, acasă, la școală și la locul de muncă.

Evoluția fără precedent a progresului tehnic, care îmbină facilitățile oferite de tehnologia informației, tehnologia comunicațiilor și producția de informații în format digital, a avut ca rezultat apariția și dezvoltarea unor noi servicii și aplicații care au indus mutații semnificative în întreaga societate. Sub acest aspect, se poate menționa faptul că, principalele priorități ale societății informaționale constau în: formularea unor noi politici și strategii de dezvoltare a societății, implementarea și verificarea proiectelor pilot, a demonstrațiilor și a altor acțiuni, educația și pregătirea forței de muncă pentru a face față noilor cerințe, aplicarea în tot mai multe domenii a tehnologiilor informației și comunicațiilor.

Catalizatorul tranziției la societatea informațională îl reprezintă, fără îndoială, mediul Internet, care a permis o dezvoltare rapidă a resurselor informaționale și a serviciilor oferite unor categorii diverse de utilizatori din întreaga lume. În ansamblu, dimensiunile societății informaționale trebuie analizate sub mai multe aspecte de natură: tehnologică, economică,

politico-administrativă, juridică, socială, educațională, culturală ambientală etc.

Dimensiunea educațională este deosebit de importantă, prin faptul că dezvoltă competențe novatoare de lucru în regim informatizat, crearea și gestionarea unor noi procese educaționale și de pregătire continuă: e-Learning, e-Teaching, accesarea resurselor bibliotecilor virtuale etc., toate acestea având un rol determinant în formarea unei alte mentalități, precum și a abilităților și competențelor cerute de societatea informațională. Astăzi, aceste abilități și competențe implică o cultură a informației, care constă în capacitatea de a localiza, evalua și utiliza informația, cu importanță deosebită în sistemele educaționale pentru pregătirea specialiștilor din diverse domenii de activitate.

Întotdeauna, funcția de bază a educației a fost aceea de a transmite cunoștințe. Mutațiile survenite în mod accelerat accentuează uzura morală a cunoștințelor ceea ce impune un proces de pregătire continuă, pe întreaga perioadă a vieții, pentru a face față permanentelor schimbări, iar sub acest aspect, omul modern trebuie să-și mărească viteza de reacție în condițiile creșterii accentuate a perisabilității informațiilor. Într-o asemenea lume, conceptul liniar educație-profesie dispare. Educația de bază nu mai poate asigura un fond de cunoștințe adecvat care să poată fi folosit pe întreaga durată a activității, iar în astfel de condiții, ar trebui ca procesul educațional să nu mai fie centrat pe acumularea de cunoștințe, ci să se axeze pe procesarea informațiilor și dezvoltarea deprinderilor de a face față problemelor care, inevitabil, vor apărea. În cadrul sistemelor educaționale trebuie să se realizeze trecerea de la transferul de cunoștințe la un nou nivel care să urmărească cunoașterea modalităților de a ști să înveți pentru a putea folosi cunoștințelor dobândite în rezolvarea problemelor concrete. Pentru a extrage informațiile necesare din bazele și depozitele de date, de pe site-uri etc., utilizatorii trebuie să dispună de o serie de criterii care să faciliteze selecția surselor de informare. În acest sens, pentru a putea folosi eficient colecțiile electronice, utilizatorii trebuie să aibă cunoștințe în legătură cu o serie de noțiuni introduse de Internet, cu mar fi: metadate, motoare de căutare, portaluri, limbaje formalizate etc.

Astfel, încă din 1996 în Raportul UNESCO - *Învățarea - Comoara dinlăuntru: Educație pentru Secolul XXI (Learning the Treasure within: Education for the 21st Century)*, se arăta, printre altele, că educația permanentă reprezintă principiul esențial al educației în actuala perioadă. Un nou cadru politic este necesar pentru adaptarea individului la cerințele crescânde ale pieței muncii, precum și pentru o mai bună gestionare a

schimbărilor care survin în dinamica existenței. În acest sens, în cadrul sistemelor educaționale actuale se regăsesc mai multe modalități de transmitere a cunoștințelor și de învățare, printre cele mai frecvent folosite fiind: învățarea bazată pe observație, învățarea bazată pe ascultare și învățarea bazată pe angajarea în activități. Desigur că, ponderea acestor modalități în procesul educațional trebuie să țină seama de nivelul la care se realizează pregătirea, dar și de specificul domeniului.

În timp ce în sistemele educaționale tradiționale transmiterea de informații se realiza, aproape exclusiv, pe baza predării cunoștințelor de către profesor, instruirea actuală include și alte strategii, printre care învățarea în echipă, în care profesorului îi revine mai mult rolul de a genera și conduce discuțiile, cursantul având un rol activ în descoperirea obiectului cursului, scopul fiind de a asigura o bază solidă de cunoștințe, un set de aptitudini și un spirit creativ care să faciliteze rezolvarea unor cerințe concrete. Un profesor bun își pot adapta metodele de transmitere a cunoștințelor astfel încât acestea să fie cât mai bine înțelese și reținute pentru a fi aplicate eficient. Un rol deosebit este și acela de a trezi interesul pentru învățatură și crearea premiselor pentru o instruire continuă. Pe această linie se poate face mențiunea că o importanță deosebită trebuie acordată învățământului superior care constituie principala sursă de personal instruit și educat pentru toate domeniile vieții economico-sociale, iar în acest sens se remarcă faptul că în majoritatea țărilor dezvoltate, o mare parte a populației (până la 50%) este interesată de a intra, la un anumit moment al vieții, în învățământul superior.

În cadrul Uniunii Europene se manifestă o tendință clară de asigurare a unor repere și standarde comune în cadrul sistemelor educaționale, cu precădere la nivelul învățământului universitar, atât la nivelul de licență, cât și la nivelul studiilor de masterat și doctorat, prin care să se faciliteze recunoașterea diplomelor și integrarea pe piața muncii a specialiștilor. La nivelul Uniunii Europene, coordonarea și corelarea calitativă a sistemelor educaționale ale țărilor membre a devenit o realitate, începând cu 2000 și se poate spune că eforturile depuse s-au concretizat într-o politică educațională europeană, care vizează: fundamentele teoretice ale educației, obiectivele educației, conținutul educației, practicile educaționale, monitorizarea și evaluarea calității, rolul și calitatea resursei umane din educație, mecanismele de formulare participativă a politicilor educaționale etc. Acest lucru nu presupune însă unificarea sau nivelarea sistemelor educaționale din cadrul statelor europene, ci mai repede încurajarea diversității și elaborarea de soluții adaptate necesităților

educaționale ale fiecărei țări. Ceea ce este nou, este filozofia corelării la o serie de standarde comun acceptate, în această direcție înscriindu-se și modul de evaluare și acreditare a unităților de învățământ. Metodologia de elaborare a acestor standarde a fost denumită metoda de coordonare deschisă (*open method of coordination*) și include: obiectivele concrete de atins într-o anumită perioadă de timp, care sunt atât de natură calitativă, cât și cantitativă, datele care pot fi monitorizate pentru a evidenția evoluția înregistrată într-o anumită perioadă de timp, schimbul de bune practici și revizuirea reciprocă.

La nivelul Uniunii Europene, cadrul general privind dezvoltarea sistemelor educaționale a fost stabilit la Conferința de la Lisabona a Consiliului European din 23-24 martie 2000. Concluziile acestei conferințe s-au referit la o serie de aspecte, cum ar fi: adaptarea sistemelor educaționale la cerințele societății cunoașterii (utilizarea sistemelor de calcul și a tehnologiilor informatice, multilingvismul, crearea unor competențe sociale, multiculturalismul etc.), crearea unor centre de formare conectate la mediul Internet, creșterea investițiilor în domeniul educației, realizarea CV-ului în format european ca modalitate de evaluare unitară a competențelor, creșterea mobilității și recunoașterea reciprocă a calificărilor etc.

Obiectivele stabilite la nivelul Uniunii Europene sunt ambițioase și vizează ca aceasta să devină o "societate a cunoașterii, cea mai dinamică și mai competitivă, capabilă de ascensiune economică, avându-se în vedere crearea de noi locuri de muncă și realizarea unei coeziunii sociale mult mai puternice"¹. Pentru realizarea unor astfel de obiective, este necesar să se întreprindă o serie de acțiuni și la nivelul sistemelor educaționale, ca să asigure:

- îmbunătățirea calității sistemelor educaționale și de formare profesională;
- facilitarea accesului la educație;
- deschiderea sistemelor educaționale și de formare profesională din Uniunea Europeană către sistemele similare din întreaga lume.

Actualele procese educaționale sunt supuse unei continue adaptări și modernizări, iar în acest sens, se remarcă un transfer de la forma tradițională către un proces marcat de tehnologiile informatice și utilizarea resurselor informaționale digitale. Aceste mutații sunt în mare măsură datorate necesității informării în timp real în contextul globalizării. Mediul

¹ Comisia Europeană, (2002), p. 1.

Internet este folosit din ce în ce mai mult, prin faptul că elimină barierele spațiale și temporale. Prin serviciile oferite și prin informațiile pe care le stochează Internetul oferă astăzi un suport important pentru realizarea procesului educațional la toate nivelurile.

Pe această linie se înscrie și implementarea soluțiilor de tip e-learning¹ în procesele educaționale și de pregătire continuă. E-learning reprezintă un domeniu relativ nou care s-a dezvoltat odată cu tehnologiile informatice și de telecomunicații, cu extinderea serviciilor și resurselor informaționale oferite de mediul Internet. Acest domeniu include și acoperă un set vast de aplicații și procese, bazate pe învățarea asistată și mediată de calculator, implicând distribuirea de informații într-un mediu electronic (multimedia, Internet, Intranet). Poate fi definit ca o modalitate specifică de învățare la distanță. Așadar, e-learning înseamnă accesul la informațiile cele mai noi, dobândirea de noi cunoștințe, învățarea continuă, aplicarea de metode noi și eficiente de învățare. Dacă învățământul tradițional este organizat pe grupe de vârstă, cel on-line este organizat pe subiecte, la același curs putând participa cursanți din toate zonele globului, care pot fi diferiți ca vârstă, pregătire, experiență profesională etc.

Avantajele unui sistem e-learning constau în faptul că oferă posibilitatea cursantului de a-și gestiona singur timpul necesar studiului și totodată flexibilitatea sistemului, prin care se încurajează un stil propriu de învățare. Datorită acestor oportunități, în zilele noastre, sistemul tradițional și conservator de educație începe să-și piardă exclusivitatea, făcând loc, de cele mai multe ori, ca o soluție complementară, și instruirii asistate de calculator, care implică costuri mai reduse. Societatea bazată pe cunoaștere are o dimensiune globală prin natura sa, care facilitează dialogul la diferite niveluri, asistența tehnică, transferul de tehnologie, dezvoltarea de standarde și stabilirea regulilor generale necesare comunicării deschise.

În domeniul învățământului calculatorul se impune, tot mai mult, ca instrument de lucru, de informare, de evaluare și de formare profesională. Astfel, se înlătură bariera accesului la informație pentru cei din zonele mai îndepărtate față de centrele universitare, ceea ce contribuie la diminuarea riscului de izolare socială pentru aceste categorii de populație. Pe termen lung, succesul societății bazate pe cunoaștere necesită inovație și

¹ Conceptul e-Learning este sinonim cu On-line Learning, Web Based Learning-WBT, Distance Learning, învățământ on-line.

creativitate, calități care sunt promovate în special de sistemul de educație superioară, comparativ cu cel de nivel mediu, care dezvoltă mai mult abilitățile de bază. Studii recente evidențiază și faptul că sectorul de educație cu cea mai mare importanță în dezvoltarea managerilor, liderilor este cel universitar. Totuși, și în acest caz, există o problemă care este legată de faptul că se acordă încă o importanță prea mare cunoștințelor teoretice și, de cele mai multe ori, lipsește o bază practică pentru implementarea cunoștințelor teoretice.

Soluțiile de instruire bazate pe Internet oferă rezultate mai rapide la costuri mai reduse, un acces largit la instruire și o responsabilitate clară pentru toți participanții la procesul de instruire. În actuala etapă, instruirea prin Internet asigură responsabilitate, accesibilitate și oportunitate.

În sens restrâns, e-learning-ul reprezintă un tip de învățământ la distanță, o experiență planificată a procesului educațional organizat de o instituție care furnizează prin modalități mediatice materialele didactice, pentru a fi asimilate de cursanți într-un mod personal. Mediarea realizată prin intermediul Internetului constituie atât mediul de distribuție al materialelor, cât și canalul de comunicare între cei implicați. În general, numai la nivelul învățământului superior și în educația adulților, sistemul de instruire prin Internet are posibilitatea de adaptare a componentelor la procesul didactic tradițional, de la planificarea activităților și până la evaluarea cunoștințelor.

Ultimele decenii au consacrat mediul Internet ca cea mai mare bibliotecă virtuală, care poate fi consultată on-line la nivel global. Instruirea electronică poate fi utilizată în școli și universități, în cele mai multe situații, ca o componentă suplimentară la metoda tradițională de instruire. Instituțiile virtuale reprezintă acele organizații implicate în activitățile de tip educativ care își promovează programa și cursurile celor interesați prin intermediul tehnologiilor informatice și de comunicare, furnizând și un suport tutorial sau acele organizații create prin parteneriat pentru a facilita procesul educațional fără o implicare directă în realizarea programelor educative.

În concluzie se poate afirma că se manifestă, pe plan mondial, dar și național, tendința de a combina modelul educațional clasic, cu cel în care cursanții pot beneficia de avantajele sistemului educațional on-line, desfășurat pe baza serviciilor și resurselor mediului Internet, sistem în care cursanții, mai ales studenții, pot fi răspândiți în toată lumea și care se pot conecta la un server care le pune la dispoziție materiale educaționale

interactive, precum și posibilități on-line de autoevaluare și evaluare. Conținutul acestor materiale poate fi îmbunătățit, prin utilizarea tehnologiilor informatice, care asigură combinarea structurată a informațiilor de tipuri diferite: imagini, secvențe audio și video, animație, narațiuni etc. Un rol important îl au modulele de testare pentru evaluarea cunoștințelor, mai ales că acest tip de sisteme educaționale oferă oportunități pentru realizarea unui învățământ individualizat, conținutul fiind în conformitate cu nivelul intelectual și cu gradul de cunoștințe anterioare ale celui care dorește să învețe, fără a fi îngrădit de timp și spațiu.

O altă caracteristică esențială a sistemelor educaționale actuale constă în faptul că în cadrul procesului didactic nu se pune accentul pe transmiterea informațiilor, ci pe capacitatea lor de transfer, pe capacitatea celui care și le-a însușit de a le folosi în rezolvarea problemelor concrete, ceea ce stimulează motivația învățării.

BIBLIOGRAFIE

[1] *The E-Learning Question and Answer Book: A Survival Guide for Trainers and Business Managers* - Allan J. Henderson, AMACOM 2003.

[2] *E-Learning's Greatest Hits* - Clive Shepherd, Above and Beyond 2003.

[3] *Project Managing E-Learning* - Bill Shackelford, ASTD 2002.

[4] *The Design & Management of Effective Distance Learning Programs* - Richard Discenza, Caroline Howard and Karen Schenk, Idea Group Publishing, 2002.

[5] *Making Sense of Online Learning: A Guide for Beginners and the Truly Skeptical* - Patti Shank and Amy Sitze, Jossey-Bass 2004.

[6] *Management Skills for New Managers* - Carol W. Ellis, AMACOM 2005.

[7] *Internet World Wide Web* - Floarea Năstase, Pavel Năstase, Ed. Economică 1998.

[8] *INTERNET INTRANET Concepte și aplicații* - Ion Gh. Roșca, Nicolae Țăpuș, Ed. Economică 2000.

[9] *Activitățile în Societatea informațională* - B. Ghilic, M. Stoica, Ed. Economică 2002.

<http://www.e-learningcentre.co.uk>

<http://www.edu.ro>

<http://www.elearningeuropa.info>

PROCESUL INOVĂRII ÎN ECONOMIA BAZATĂ PE CUNOAȘTERE

PREP. UNIV. LOREDANA IONELA VĂDUVA,
ASIST. UNIV. IRINA MELINTE,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”

loredanaionela_vaduva@yahoo.com

Abstract: *The knowledge economy requires an interdisciplinary character. A society based on cultural diversity must invest in education, health and other social programs. Innovation is a key issue of our time. It is a multidimensional concept beyond just technological approach including, for example, service innovation, organizational innovation or business model.*

In the new global civilization based on innovation economies have as a priority component of technological development leading to a high level of competitiveness and human development. Technological progress is essential to human progress.

Keywords: *knowledge, innovation, development, technology.*

Economia cunoașterii presupune o abordare cu caracter interdiscipinar. Economisti, matematicieni, informaticieni, sociologi, psihologici, fizicieni, geneticieni etc. caută să adapteze teoriile clasice unor viziuni revoluționare legate de dinamica interacțiunilor umane, restructurarea teoriei rețelelor sociale, a Teoriei Echilibrului General, a teoriilor cognitive, simularea numerică, teoria haosului etc.

Economiile moderne, legate unele cu altele, formează un sistem adaptativ complex. În astfel de sisteme, nu numai resursele naturale sunt rare, ci și constrângerile cognitive ale indivizilor. Tocmai de aceea, este necesară modificarea de paradigmă în ceea ce privește motoarele creșterii economice (trecerea de la acumularea de capital fizic – cu randamente descrescătoare, la investițiile în capitalul uman, cercetare dezvoltare, inovare etc. – cu randamente crescătoare).

Noua teorie a creșterii tratează modificarea tehnologiei ca pe o variabilă endogenă care răspunde la semnalele apărute pe piață. Difuzarea tehnologiei este, de asemenea, endogenă. Investițiile în capitalul uman, educație, cercetare-dezvoltare etc. conferă externalități pozitive.

Modelele creșterii economice endogene (modele cu sau fără cercetare-dezvoltare), adică acelea în care se stimulează creșterea economică în lipsa progresului tehnic și, respectiv, cele potrivit cărora progresul tehnic este rezultatul activității economice desfășurate în sectorul de cercetare-dezvoltare al țărilor dezvoltate creionează mecanismul procedural al economiei cunoașterii.

Este necesar să conștientizăm nevoia de a trece de la modelul societății umane de până acum – progres prin cunoaștere, la modelul societății cunoașterii. Între aceste două modele există o diferență de masă critică. Când societatea ajunge să realizeze cunoaștere cu predilecție și să consume cunoaștere cu preponderență, ea chiar devine societatea cunoașterii (Dinu, 2006).

Implicațiile globalizării asupra lumii afacerilor fac necesară o redefinire a conceptelor și modelelor economice.

Astăzi accentul se mută asupra organizațiilor flexibile și suficient de agile care au nevoie de specialiști care să lucreze împreună în echipe. Astfel de echipe sunt denumite sugestiv echipe multi-funcționale. Ne mutăm astfel din lumea specializării înguste în cea a echipelor și în special în cea a echipelor inter-funcționale care pun în evidență nu numai calitatea produsului, ci și calitatea decidenților din lumea afacerilor. Echipele inter și multi-funcționale constau în membrii care posedă diferite seturi de calificări și competențe. Iar acest fapt este plin de semnificații în noua economie și în societatea cunoașterii. Iată o nouă provocare pe care România trebuie să o accepte, o condiție pe care trebuie să o satisfacă în procesul ei de tranziție spre o economie a cunoașterii.

Principalii factori care permit României să devină inovatoare au în vedere:

- Investițiile consistente ca ordin de mărime în educație în general și în educația de nivel superior, în special;
- O bază informațională și tehnologică de calitate;
- Nivele înalte ale cheltuielilor guvernamentale aferente cercetării și dezvoltării;
- Legi eficiente de protecție a proprietății intelectuale care să susțină activitatea de cercetare-dezvoltare.

În civilizația globală noile economii care se bazează pe inovații au drept componentă prioritară dezvoltarea tehnologică care conduce la un nivel înalt de competitivitate și la dezvoltarea umană. Progresul tehnologic este esențial pentru progresul uman.

Inovațiile digitale, genetice, moleculare deschid noi perspective și “sparg frontierele” legate de modul în care oamenii pot utiliza tehnologiile pentru a extinde cunoașterea, stimulând creșterea și dezvoltarea. Noile tehnologii sunt difuzate, atât între diferite țări, cât și în interiorul acestora.

Inovațiile tehnologice afectează dezvoltarea umană. Dezvoltarea umană și progresul tehnologic se susțin, se potențează și se propulsează reciproc:

- Inovațiile tehnologice pot îmbunătăți potențialul și abilitățile umane;
- Inovațiile tehnologice sunt un mijloc de asigurare a dezvoltării umane;
- Dezvoltarea umană este un important mijloc de susținere a dezvoltării tehnologice.

Analiza Indicelui de Dezvoltare Umană în rândul țărilor aflate în tranziție oferă rezultate inedite. Astfel, cu toate că este clasată pe ultimul loc, în raport cu valoarea indicelui de dezvoltare umană în rândul celor șapte țări aflate în tranziție grupate în rândul statelor cu un nivel mediu al IDU, România a înregistrat, în perioada 1990-1998 cea mai mică valoare negativă a modificării indicelui de dezvoltare umană. Analiza tendințelor înregistrate în evoluția indicelui de dezvoltare umană în România, în perioada 1995-1999 evidențiază că se manifestă unele tendințe de evoluție ale celor trei componente ale IDU în direcții mai puțin sincronizate:

- Speranța medie de viață la naștere s-a redus începând cu 1995 și până în anul 1997, după care a început să crească atingând un nivel de 69,7 ani, la nivelul anului 1999.

- Timp de cinci ani consecutivi analizați nivelul de alfabetizare a adulților a rămas relativ constant, înregistrând o ușoară creștere după anul 1998, la 97,2%;

- Pe ansamblu, situația indicelui de dezvoltare al sistemului educațional în România s-a îmbunătățit.

O societate bazată pe diversitate culturală trebuie să investească predilect în educație, în ocrotirea sănătății și în alte programe cu caracter social. Principiul cheie care trebuie să guverneze în societățile moderne politicile de investiții, private sau publice ar trebui să fie cel care să permită și să favorizeze o investire predilectă în capitalul uman și în cel social. Acest principiu poate fi aplicat și legat de sistemele de asigurare a bunăstării și calității vieții precum și în cazul altor aspecte ale dezvoltării social-economice. Bunăstarea abordată în stil tradițional, bazată pe sistemul plăților transferabile, pe servicii birocratice și pe așa-numita inginerie socială, trebuie să cedeze locul noilor abordări legate de

bunăstarea activă, de educația continuă și de dezvoltarea unor sisteme de asigurare a calității vieții prin apelarea la un set de programe investiționale prioritare, de tipul celor legate de investiția în educație.

Principala sursă care a sporit și va spori continuu producția de bunuri materiale a fost gândirea creativă care a condus la crearea de noi surse "verzi" de energie și la utilizarea materiilor prime disponibile la utilizarea materiilor prime disponibile prin folosirea unor noi procedee tehnologice care le-au crescut valoarea.

Noile procedee tehnologice de creștere a valorii, din ce în ce mai perfecționate, au fost rezultatul unei gândiri inovatoare care s-a concretizat în ceea ce, în prezent, contabilii numesc active intangibile.

Procesul de inovare este singura speranță pentru accelerarea evoluțiilor tehnologice în procesele productive impuse de schimbările sociale și impuse de schimbările sociale și economice care au loc în întreaga lume. Gândirea creativă și spiritul inovator vor asigura viitorul dezvoltării societății umane chiar dacă decalajul menționat de Clubul de la Roma este o realitate. Cadrul social-politic constituit la nivel european și mondial încurajează procesul inovării și aplicarea tehnologiei pe care le asimilează cu bunăstarea social-economică.

Țările dezvoltate industrial consideră că în ultimii ani s-a intrat într-o a treia perioadă de dezvoltare care nu se bazează pe agricultură sau pe industrie ci pe informație și cunoștințe..

Trebuie înțeles de ce cunoștințele sunt considerate a fi esențiale pentru dezvoltarea economică și cum o organizație le poate valorifica pentru a-și crea avantaje competitive și a se menține pe piață.

Este o economie în care factorul-cheie al prosperității și creării de noi locuri de muncă îl constituie gradul de implementare a inovării, a noilor tehnologii, în toată economia.

În noua economie, creșterea se bazează nu numai pe sporirea ofertei de capital ci, în primul rând, pe sporirea cantității de cunoștințe și a numărului de inovări, pe adoptarea lor rapidă și difuzarea pe scară largă.

Economia cunoașterii nu este numai o economie bazată pe cunoaștere ci și pe:

- managementul cunoașterii tuturor proceselor umane.
- diseminarea fără precedent a cunoașterii către toți cetățenii

Noul stil de conducere - managementul cunoștințelor - utilizează conceptul de capital intelectual prin care se identifică și se definesc bunurile, activele intangibile -cunoștințele care pot fi transformate în venit - de care organizația economică depinde în zilele noastre atât de mult.

Inovarea este în special unul dintre factorii fundamentali ai noii economii.

Noua economie înseamnă mai mult decât înaltă tehnologie și Internet, ea presupune utilizarea în mod creativ și eficient a inovării prin:

- implementarea noilor realizări tehnice,
- crearea de noi produse și servicii,
- punerea în valoare a unor noi forme de prezentare, a unor noi structuri funcționale, a unor noi forme organizatorice, a unor noi metode de gestiune și organizare a muncii etc.

Noua economie reprezintă o mare provocare, ea fiind guvernată de noi legi:

- Prosperitatea derivă direct din inovări și nu din optimizările unor procese tehnologice anterioare.
- Succesul și bogăția nu se câștigă prin perfecționarea a ceea ce deja se cunoaște, ci prin noi cuceriri în domeniul necunoscutului;
- mijlocul ideal pentru cercetarea necunoscutului se bazează pe valorificarea agilității rețelelor de calculatoare prin extinderea rețelelor economiei digitale, ciclul "a găsi sau a descoperi - a învăța sau a educa - a distruge sau a abandona" se produce mai rapid și mai intens decât oricând în trecut.

O societate europeană a cunoașterii presupune centrarea pe universități, ca centre de iradiere a inovării. Dar, studiile realizate demonstrează că universitățile europene nu sunt încă în măsură să își ducă la îndeplinire rolul în realizarea strategiei Lisabona. Deși Europa este o societate cu un nivel ridicat de educație, numai 21% din populația în vârstă de muncă are pregătire postuniversitară (terțiară), procent mult mai mic decât cel din Statele Unite (38%), Canada (43%) sau Japonia (36%).

În timp ce în Europa învățământul superior este văzut ca un „bun public”, înscrierile în învățământul terțiar au fost mai importante în alte părți ale lumii, în special datorită finanțării private. Dacă nu luăm în considerare universitățile din Marea Britanie, atunci nicio universitate europeană nu se află în primele 20 de universități din lume, în conformitate cu clasificările internaționale și numai câteva dintre ele se află pe primele 50 de poziții.

Planul de acțiune pentru inovare în Europa”, lansat în 1996, a fost preluat în cel de al cincilea Program Cadru de cercetare (FP5-1998 în cel de al cincilea Program Cadru de cercetare (FP5-1998-2002), cu unele modificări, precum:

- includerea inovării ca o verigă importantă și necesară a activităților de promovare a progresului tehnic;

- includerea întreprinderilor mici și mijlocii (IMM) în FP5, ca potențiali parteneri ai universităților sau ai institutelor de cercetare.

Indicatorii capacității de inovare ar trebui să includă pentru măsurare următoarele cinci elemente:

- ponderea locurilor de muncă în industriile avansate (așa-numitele high-tech),

- proporția cercetătorilor, a oamenilor de știință și a inginerilor în totalul forței de muncă. Numărul de cercetători ce revin la 1000 de salariați este aproape dublu în Japonia (9,6) față de UE(5,0) (SUA 8,3) iar numărul de cercetători din cadrul firmelor private la 1000 de salariați în UE este numai 2,4 față de 5,9 în SUA și 6,3 în Japonia.

- numărul de brevete raportat la mărimea forței de muncă,

- activitatea de cercetare-dezvoltare ca pondere în producția totală a statului sau regiunii respective

- ponderea așa-numitului "venture capital" (capitalul societăților pe acțiuni cu care se finanțează investiții noi și neverificate, deci având un risc mare) în producția totală.

Procesului inovării este un proces sistemic, general care parcurge următoarele faze:

- conceperea unei idei, fundamentată științific (generată de spirit creativ, inspirație, copiere, cercetare-dezvoltare)

- transpunere industrială printr-un parteneriat calificat cercetare-industrie (preferabil privată) ceea ce implică finanțare și un anumit proces tehnologic, o nouă formă de prezentare, o nouă structură funcțională, o nouă formă organizatorică, noi metode de gestiune și organizare a muncii etc.

- impactul cu succes pe piață a rezultatului procesului inovării (un nou produs, serviciu, o nouă formă de prezentare, o nouă structură funcțională, o nouă formă organizatorică, noi metode de gestiune și organizare a muncii etc.) prin intermediul unei rețele de valorificare națională și/sau internațională

- o protecție puternică, eficientă și extinsă a elementelor de proprietate intelectuală.

- trebuie să constituie o oportunitate pentru crearea de noi beneficii prin implementarea rezultatului unui proces care asigură unei acțiuni o creștere a valorii intelectuale adăugate.

EVALUAREA PROCESULUI DE INOVARE ÎN ROMÂNIA

În România, în 2003, s-a făcut o primă încercare de estimare a evoluției procesului de inovare la nivel național. În urma studiului

efectuat cu această ocazie a rezultat că activitatea de inovare în țara noastră este modestă, în principal, din cauza următoarelor aspecte:

- Lipsa unei finanțări guvernamentale pentru acest tip de activitate și costurile ridicate pentru elaborarea de noi produse/servicii sau pentru importarea de noi tehnologii.

- Rigiditatea organizațională a firmei, inexistența unui personal care să aibă ca sarcină introducerea noului.

- Imposibilitatea obținerii susținerii procesului de inovare din partea organismelor guvernamentale;

Studiul citat a evidențiat și faptul că inovările raportate arată numai gradul de înapoiere tehnică în care ne situăm, deoarece extrem de puține procese de inovare desfășurate ar permite un avans semnificativ al economiei românești în planul competitivității pe plan mondial, majoritatea reflectând doar eforturi de a ajunge din urmă un nivel de care suntem încă extrem de departe.

Încercarea de estimare a evoluției procesului de inovare a evidențiat lipsa susținerii de către statul român a activităților inovante (explicit sau implicit prin reglementări ce frânează introducerea noului) ceea ce contravine flagrant cu politica Uniunii Europene, care și-a propus transformarea economiei țărilor membre într-o economie inovantă.

Lipsa unei politici consistente de promovare a unei culturi a inovării în țara noastră este menționată și în Raportul de țară pentru România pe anul 2004. Raportul de țară recomandă "intensificarea eforturilor de cercetare privind capacitatea administrativă și infrastructură și promovarea inovării ca o țintă politică majoră care constituie o condiție pentru dezvoltare economică".

În Raportul de țară preliminar pentru România pe anul 2005 elaborat de Institutul de Studii Tehnologice Prospective din cadrul Centrului Comun de Cercetări al UE de la Sevilla (JRC-IPTS) în colaborare cu Directoratul General Cercetare din cadrul Comisiei Europene (CE/DG Cercetare) se evidențiază că în România:

- principala sursă pentru creșterea competitivității este prețul redus al forței de muncă și nu inovarea de produs sau introducerea de noi tehnologii;

- noile tehnologii provin, în mare măsură, din import sau din investiții străine și nu din eforturile locale de cercetare;

- majoritatea întreprinderilor producătoare au ca preocuparea activități de asamblare și nu de producție efectivă.

Raportul de țară preliminar preia date statistice din anuarul editat de Institutul Național de Statistică pe anul 2004 din care rezultă că numai

17% din întreprinderile productive au dezvoltat procese inovante de produs față de 42% cât este valoarea medie în UE. Se menționează, de asemenea, că majoritatea întreprinderilor productive care au dezvoltat procese inovante sunt întreprinderi mari.

În Raportul de țară preliminar din iunie 2005 se concluzionează că în România în prezent, activitatea de C&D este redusă și de aceea nu poate fi o sursă majoră de inovare.

CONCLUZII

Inovarea este o problemă esențială a zilelor noastre. Ea este un concept multidimensional care depășește abordarea numai tehnologică incluzând, de exemplu, inovarea în servicii, inovarea organizatorică sau a modelului de afaceri. Inițiativa politica poate juca un rol crucial în creșterea capacității competitive a firmelor creând condiții în care acestea să evolueze prin:

- stimularea activității de C&D și inovare astfel ca firmele să poată asimila noi tehnologii care să genereze viitoare procese de inovare și creșteri economice;
- promovarea celei mai bune practici în realizarea de produse și servicii prin reglementarea finanțării capitalului de risc;
- crearea unui mediu de afaceri care să asigure o competiție liberă și să elimine obstacolele în adoptarea tehnologiilor de vârf.

Istoria evoluției economice a arătat că nu se poate garanta o dezvoltare continuă producând numai ceea ce are succes la un moment dat. Se recomandă să se investească în inovare mai ales dacă o economie este în stagnare sau declin. Pentru a implementa un proces de inovare este necesar ca orice întreprindere, independent de mărimea ei, să acționeze astfel:

- să vadă inovarea ca o necesitate și nu ca o opțiune;
- să manifeste receptivitate și să acorde o deosebită atenție ideilor care vin din interiorul întreprinderii, din mediul academic, din mediul de afaceri sau din mediul de cercetare-dezvoltare;
- să identifice căi de a implementa noile tehnologii, pentru a crea valoare pentru clienți prin inovare;
- să se avânte cu curaj, să-și asume un risc calculat, depășind teama de eșec;
- să desfășoare procesul de inovare mai rapid decât competitorii;
- să conserve spiritul de pionierat pentru ca visele să devină realitate.

Obiectivele stabilite de Consiliul European la Lisabona, în anul 2000, se referă și la constituirea în Uniunea Europeană a unei societăți a cunoașterii și a unei economii bazate pe cunoaștere, ca parte a societății globale.

În februarie 2004, Comisia Europeană și Comitetul European Economic și Social au afirmat că "Pentru a crește semnificația politică a cercetării ca fiind crucială pentru dezvoltarea societății, trebuie să fie scoasă în mod clar în lumină legătura dintre conținutul cercetării și beneficiul net pentru societate", și aceasta nu se poate obține decât prin dezvoltarea procesului inovării.

Politica actuală a României în domeniile cercetării-dezvoltării și inovării trebuie să urmeze obiectivele stabilite de Consiliul European de la Lisabona și, în acest scop, se impune ca o strictă necesitate constituirea unei noi mentalități privind procesul inovării și dezvoltarea acestui proces prin implementarea în economie a rezultatelor activității intelectuale creative.

◆România se găsește într-o stare de continuă tranziție, iar sistemul de cercetare-dezvoltare-inovare într-o stare de criză. Trebuie constituit sistemul național de inovare și cercetare dezvoltare.

◆Transformarea economiei țărilor membre UE într-o economie bazată pe inovare este un obiectiv urmărit de către toate țările dezvoltate.

◆Până în prezent nu s-a elaborat o teorie a inovării sau chiar o știință a inovării și în literatura de specialitate, nu s-au abordat problemele estimării riscului și ale evaluării costului efortului de inovare.

BIBLIOGRAFIE

1. Brooking, Annie, (1998), *Intellectual Capital, core asset for the third millenium*, International Thomson Business Press.

2. Dinu, M., (2006), *Societatea cunoașterii. O perspective postreferențială asupra resurselor*, Ed. Economică, București.

3. Dinu, M., Socol, C., Marina, M., , (2005), *Mecanisme de convergență și coeziune*, Ed. Economică, București.

4. Hayek, Fr., (1952), *The Sensory Order*, University of Chicago Press, Chicago.

5. Lucas, R.E., (1988), *On the Mechanics of Economic Development*, Journal of Monetary Economics, nr. 342.

6. Manoela Popescu, Diana Coconoiu, (2008), *Economia și gestiunea întreprinderii*, Ed. Pro Universitria, București.

7. Romer, P., (1986), *Increasing Returns and Long-Run Growth*, Journal of Political Economy, nr. 94.

8. Roșca, Gh. I. (editor), (2006), *Societatea cunoașterii*, Ed. Economică, București.

ROLUL EDUCAȚIEI ANTREPRENORIALE ÎN ACTUALUL PROCES AL RELANSĂRII ECONOMICE GLOBALE

CONF. UNIV. DR. GEORGETA ILIE,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”,

g2008ilie@yahoo.com

Abstract: *The current society is bringing more and more demanding requirements to the educational system, in the field of entrepreneurship. The paper highlights some key aspects such as the need of the introduction of entrepreneurship education at all levels of training, a few different ways of realizing the business opportunities, the global crisis in quality education. There are also presented various initiatives implemented at international level (Global Education Initiative), at European level (The new Europe 2020 Strategy), but also in Romania (Romania Junior Achievement). In addition, the paper emphasizes a few difficulties encountered by the entrepreneurship in Romania both related to training and also implementation.*

Keywords: *entrepreneurship education, development, Global Education Initiative, global crisis, obstacles, Romania*

Necesitatea educației antreprenoriale. Actuala societate aduce sistemului educațional cerințe tot mai exigente, formulând o comandă socială inexistentă anterior. Aceste schimbări sunt generate, în special, de transformările considerabile din ultimele decenii, de necesitatea de cetățeni activi, cu inițiativă, capabili să se integreze în această societate și să participe, la rândul lor, la continuarea progresului acesteia.

În acest context, pe lângă educația economică, *cultivarea spiritului întreprinzător*, la nivel educativ, vine să completeze o lipsă, de importanță majoră, în sistemul educațional, și anume, formarea competențelor antreprenoriale. Acestea, împreună cu spiritul de inițiativă, se includ în categoria *competențelor sociale integratoare*: consumator activ, abil, cunoscător al mecanismului formării prețurilor, al drepturilor sale, capabil să elaboreze și să administreze bugetul personal sau cel familial. Pe de altă parte, se dezvoltă și *abilități specifice*, foarte utile în prezent, precum: deschiderea unei afaceri proprii, obținerea unui profit prin mijloace legale, asumarea riscurilor și a responsabilităților pentru această activitate, ceea ce exprimă, de fapt, și esența antreprenoriatului.

Educația antreprenorială. „Educația reprezintă problema numărul unu. Dacă nu vom educa oamenii, progresul va fi foarte dificil de realizat” afirma Oscar Arias Sánchez, președintele Costa Rica.

Educația antreprenorială urmărește să ofere elevilor și studenților aptitudini, cunoștințe și motivația corespunzătoare pentru a-i încuraja în obținerea succesului antreprenorial, într-o varietate de direcții. În prezent, educația antreprenorială este oferită, sub o diversitate de forme, la toate nivelurile de școlarizare, începând cu nivelul gimnazial sau liceal până la programele universitare.

Educația antreprenorială se diferențiază de alte forme de educație prin faptul că aceasta se concentrează pe reacția la oportunități, în timp ce educația de management este axată pe cea mai bună modalitate de a opera în structurile existente. În ambele abordări, interesul este același, și anume obținerea de "profit" sub orice formă (în cazul organizațiilor non-profit sau guvernamentale, acesta poate lua forma fie a sporirii serviciilor, fie a diminuării costurilor sau a creșterii capacității de reacție la solicitările clienților ori a cetățenilor).

Educația antreprenorială poate fi orientată spre *diferite modalități de a reacționa în fața oportunității, și anume:*

- *Antreprenoriatul standard* este cel mai întâlnit și constă în deschiderea unei noi organizații (de exemplu, începerea unei noi afaceri).

- *Antreprenoriatul corporativ sau intraprenorial*¹ constă fie în promovarea inovației, fie în introducerea de noi produse sau servicii, sau intrarea pe noi piețe în cazul firmelor existente. Această abordare a fost consacrată de către Gifford Pinchot în lucrarea sa, *Intra-Corporate Entrepreneurship*². Cercetările recente indică faptul că, în prezent, *clustering* (gruparea) reprezintă un factor determinant. Clustering-ul apare atunci când un grup de angajați se desprinde din societatea-mamă, pentru a fonda o nouă companie, însă continuă să facă afaceri cu societatea-mamă. *Silicon Valley* este un astfel de grup, care a atins dimensiuni considerabile.

- *Antreprenoriatul social sau întreprinderea socială* reprezintă o abordare recentă, care implică crearea de organizații de caritate (sau participări la organizațiile de caritate existente) și care, pe lângă acțiunile benefice pe care le

¹ Prin *intraprenoriat* se înțelege crearea unui anumit tip de valoare în interiorul unei entități existente, prin crearea unui produs nou sau a unei afaceri noi și prin identificarea unor noi modalități de a le aduce pe piață.

² Gifford Pinchot, Elizabeth Pinchot, (1978), *Intra-Corporate Entrepreneurship*, Pinchot & Company, Bainbridge Island, disponibil pe

<http://www.intrapreneur.com/MainPages/History/IntraCorp.html>.

întreprind, sunt concepute pentru a se auto-susține. O versiune a antreprenoriatului în sectorul public a luat ființă în cadrul guvernelor, cu un accent sporit pe inovație și servicii pentru clienți. Această abordare își regăsește punctul de plecare în politicile doamnei Margaret Thatcher (în Regatul Unit al Marii Britanii) și ale lui Ronald Reagan (în Statele Unite ale Americii).

Criza globală în educația de calitate. În prezent, lumea se confruntă cu o criză globală în educația de calitate, ceea ce necesită o *acțiune urgentă și eforturi coordonate, pentru a reporni sistemele educaționale din întreaga lume. Integrarea spiritului antreprenorial și a inovării în procesul educațional creează condițiile prin care aptitudinile, precum creativitatea, leadership-ul, gândirea critică, luarea deciziilor și sensibilizarea socială, sunt transmise elevilor, generând un impact semnificativ în dezvoltarea lor personală și socială.*

Spiritul antreprenorial nu a fost niciodată mai important decât acum, când lumea se confruntă cu provocări majore, care se extind tot mai mult la nivelul economiei mondiale. În acest context, spiritul antreprenorial se remarcă drept o forță semnificativă, care poate avea un impact considerabil în relansarea, creșterea și progresul social, prin stimularea inovației, generarea de locuri de muncă și responsabilizarea socială.

Deși este clar că lumea are nevoie de mai multe societăți antreprenoriale, care pot rezolva problemele tot mai complexe, interconectate și într-o tot mai rapidă schimbare, este nevoie de o mai mare conștientizare cu privire la rolul esențial pe care îl are învățământul în dezvoltarea următorului val de lideri, inovatori și întreprinzători, care, pe lângă crearea de noi locuri de muncă și de noi valori pentru societate, pot, de asemenea, asigura și altora un viitor mai bun.

Inițiativa Educația Globală. *Inițiativa Educația Globală (GEI) implică liderii de la nivelul tuturor părților interesate din societate¹ în susținerea și punerea în aplicare a unor planuri relevante și durabile, care țin de sectorul educațional, prin înlesnirea unor parteneriate între multitudinea părților interesate.*

Inițiativa urmărește să aducă schimbări pozitive și durabile în domeniul educației la nivel global prin susținerea aspectelor privind accesul, calitatea și cooperarea.

Inițiativa Educația Globală a făcut progrese semnificative în ceea ce privește obiectivul său general de a sensibiliza și sprijini implementarea

¹ *Global Education Initiative* implică peste 40 de parteneri din sectorul privat, 14 guverne, șapte organizații internaționale și 20 ONG-uri, având un consiliu de conducere format din nouă parteneri industriali și strategici.

planurilor relevante ale sectorului educațional național, la nivel global, prin implicarea crescută a sectorului privat.

În 2008, Inițiativa Educația Globală a lansat o serie de lucrări pentru ca *educația antreprenorială, la nivel mondial, să se concretizeze ca unul dintre factorii-cheie de dezvoltare socială durabilă și de redresare economică*. Lucrările au patru obiective majore, și anume:

1. Evidențierea și sensibilizarea cu privire la importanța educației antreprenoriale în stimularea creșterii economice și în atingerea obiectivelor de dezvoltare ale mileniului;
2. Consolidarea cunoștințelor existente și a bunelor practici în educația antreprenorială din întreaga lume, sub forma unui raport pentru a permite dezvoltarea unor instrumente și abordări inovatoare;
3. Oferirea de recomandări guvernelor, mediului academic, sectorului privat și altor actori implicați în direcția dezvoltării și furnizării de programe de educație eficientă privind antreprenoriatul;
4. Lansarea unui proces în care recomandările pot fi discutate la nivel mondial, regional, național și local și puse în aplicare cu implicarea părților interesate cheie.

Formarea următorului val de antreprenori. Inițiativa Educația Globală, prin discuțiile purtate la Masa Rotundă Europeană cu privire la Educația Antreprenorială, urmărește să-și consolideze cunoștințele existente la nivel global și bunele practici în educația antreprenorială în jurul a trei zone care acoperă procesul de învățare continuă a unui individ, și anume:

1. Tineretul (cu accent pe tinerii defavorizați),
2. Învățământul superior (concentrată pe o creștere puternică a spiritului antreprenorial) și
3. Incluziunea socială (cu accent pe comunitățile marginalizate).

Aceasta a reprezentat prima ocazie în care educația antreprenorială a fost luată în considerare, într-o manieră atât de cuprinzătoare.

De asemenea, GEI prezintă *abordările specifice* care sunt necesare pentru fiecare dintre aceste domenii, precum și *oportunitățile, provocările și recomandările practice pentru principalele părți interesate*.

Investiția în viitorul Europei - un program pentru valorificarea potențialului uman. Țările europene se confruntă cu provocări în termeni de competitivitate, precum și de creștere economică și dezvoltare durabilă. În ultima vreme, *concurența din partea altor regiuni ale lumii care se adaptează cu o mai mare viteză și care reacționează mai prompt la noile oportunități*, a generat diferențe considerabile între competențe și locurile de muncă la nivel european.

În consecință, țările europene trebuie să investească în dezvoltarea abilităților antreprenoriale și inovatoare pentru a construi dezvoltarea economică durabilă, pentru a crea locuri de muncă, a genera o nouă creștere economică și a spori bunăstarea socială. Europa are nevoie să-și înzestreze generațiile viitoare cu competențele adecvate pentru secolul XXI. *Noua Strategie Europa 2020* pune accentul pe competențe și educație, în implementarea acesteia urmărindu-se cu precădere rezultatele calitative și punând în plan secund măsurile cantitative.

La data de 11-12 mai 2010, cu ocazia Forumului Economic Mondial privind Europa, Comitetul director al Inițiativei Educația Globală a Forumului Economic Mondial, Grupul Consultativ European și alți lideri din mediul de afaceri, cel guvernamental, academic și societatea civilă s-au adunat la Bruxelles la o masă rotundă privată, la nivel înalt, pe tema educației antreprenoriale. Discuțiile au condus la crearea unui *program*, care este construit în jurul a *șapte piloni*.

a. Transformarea sistemului educațional prin antreprenoriat. Instituțiile de învățământ, de la primele niveluri până la ultimele, trebuie să adopte metode și instrumente specifice secolului XXI, pentru dezvoltarea mediului adecvat de învățare, pentru încurajarea creativității, a inovației și a capacității de a gândi dintr-o nouă perspectivă ("out of the box"). Spiritului antreprenorial permite dezvoltarea abilităților de conducere și a deprinderilor de viață, fiind din ce în ce mai recunoscut faptul că acestea reprezintă o competență cheie. Spiritului antreprenorial și inovarea generează noi modalități de învățare, viață și muncă.

Încorporarea spiritului antreprenorial și a inovației, abordările transdisciplinare și metodele interactive de predare în învățământ necesită modele, arhitecturi și standarde noi. În Europa, se evidențiază faptul că este momentul reconsiderării vechilor sisteme și reșezării fundamentale a procesului de învățământ. Modificările din sistemul de învățământ sunt necesare la toate nivelele și ar trebui să abordeze procesul de învățare continuă, precum și legăturile esențiale și interacțiunile dintre nivele (gimnazial, liceal, superior și educația continuă).

b. Elaborarea angajamentului politic. În prezent, guvernele din toată Europa trebuie să ia măsuri pentru a soluționa problema decalajului tot mai mare dintre competențe. Acest lucru necesită un angajament clar și coerent, la cele mai înalte niveluri politice. Politicile ar trebui să transmită un semnal puternic de sprijin pentru spiritul antreprenorial și, de asemenea, cadrul strategic în care școlile și universitățile pot lucra pentru a pune în aplicare programele și activitățile în cadrul instituțiilor lor.

Pentru a face acest lucru, sunt necesare o mai bună coordonare și acțiune la nivel național, regional și local. În plus, în dezvoltarea de politici și punerea în aplicare a programelor este esențială implicarea părților interesate din mediul academic, de afaceri, comunitatea ONG-urilor și fundațiilor.

c. Dezvoltarea angajamentului instituțional. Instituțiile academice din Europa trebuie să-și revizuiască programele pentru a permite dezvoltarea de competențe adecvate secolului XXI. În acest sens, este necesar angajamentul instituțiilor împreună cu strategii clare și planuri concrete de acțiune. În prezent, toate discuțiile legate de educația antreprenorială rămân simple vorbe, fără a-și găsi însă aplicabilitatea concretă în plan practic pentru studenți.

Instituțiile academice trebuie să pună rezultatele discuțiilor în aplicare, fapt ce include furnizarea de stimulente adecvate și sprijin pentru pedagogi și studenți. Inițiativele conduse de studenți ar trebui să fie încurajate pentru a dezvolta interesul studenților în ceea ce privește antreprenoriatul.

d. Pregătirea, dezvoltarea și motivarea cadrelor didactice. În Europa, se evidențiază ca o mare necesitate creșterea numărului educatorilor de antreprenorat, precum și dezvoltarea ulterioară a acestora, prin furnizarea de programe adecvate de training, în special în metodele de predare interactivă. Antreprenorii și celelalte persoane cu experiență în domeniul antreprenorial ar trebui să aibă acces, să fie încurajați și instruiți pentru a preda. Pe lângă valorile transmise în cadrul cursurilor, antreprenorii și cei cu experiență în domeniul antreprenorial vor intensifica, de asemenea, spiritul antreprenorial în întreaga instituție și vor crea și întări legăturile cu comunitatea locală și ecosistemul antreprenorial.

Există mai multe modele noi testate în întreaga lume – atât în interiorul, cât și în afara sistemelor formale de educație – care trebuie să fie împărtășite la nivel mai larg, pentru a furniza abordări noi și mai eficiente educației antreprenoriale. În plus, trebuie facilitate colaborările, schimburile și activitățile de cercetare în afara granițelor.

e. Catalizarea parteneriatelor între părțile implicate. Antreprenoriatul prosperă în ecosistemele în care toate părțile interesate au un rol cheie. În mod deosebit, educația ar trebui să se afle într-o mai mare legătură cu practica, pentru a se asigura că viitoarele aptitudini corespund viitoarelor locuri de muncă. Mediul academic ar trebui să fie încurajat pentru a ajunge la comunitatea de afaceri europeană pentru a integra aceste aptitudini în

procesul de învățare. Studenților trebuie să li se acorde oportunitatea de a experimenta și practica educația antreprenorială.

Pentru încurajarea tinerilor în direcția urmării potențialului lor, se impune creșterea conștientizării și accesului la modele și povești de succes (internaționale, naționale și locale). În acest sens, se impune extinderea mass-media și a noilor forme mediatice sociale și facilitarea rețelelor și parteneriatelor.

f. Influențarea și evaluarea bunelor practici. Deși, în prezent, la nivel european, se evidențiază un număr considerabil mai mare de programe de educație antreprenorială, comparativ cu deceniul trecut, dimensiunea și diseminarea acestora rămân provocările cheie. În momentul de față, tehnologia joacă un rol tot mai important în procesul de învățământ, atât ca un canal de livrare, cât și ca instrument de predare.

Tehnologia poate contribui la asigurarea accesului la un număr cât mai mare de persoane interesate, inclusiv la cei care nu au avut acces la educație antreprenorială, și, de asemenea, poate sprijini dezvoltarea de programe și materiale interactive și relevante la nivel local. Tehnologia pune la dispoziție mecanismul necesar ce face posibilă ajungerea la economii de scară mai mari, precum și împărtășirea pe scară largă a practicilor specifice.

g. Eforturi pentru impact și rezultate eficiente. Măsurarea și evaluarea mai eficiente ale impactului programelor și al politicilor de educație antreprenorială reprezintă o necesitate. Acestea ar trebui să se bazeze pe un set de rezultate definit la scară largă, nu numai pe măsuri limitate, cum ar fi numărul de start-up-uri create. Evaluarea trebuie să depășească rezultatele pe termen scurt, măsurând impactul acestora pe termen mai lung.

În același timp, nu există suficiente date privind educația antreprenorială. Pentru obținerea de date comparabile la nivel european, trebuie să existe un acord cu privire la definirea noțiunii de competență antreprenorială, aria de cuprindere a ceea ce trebuie măsurat și procesul de colectare a datelor. Eforturile de colectare a datelor existente trebuie să fie coordonate pentru a permite dezvoltarea cadrului și a procesului de colectare a indicatorilor educației antreprenoriale.

Dezvoltarea antreprenorială – o șansă extraordinară pentru România. Lipsa de înțelegere a regulilor de business reprezintă cauza multora dintre actualele probleme ale antreprenorilor din România.

Dezvoltarea antreprenorială reprezintă o extraordinară șansă pentru România, aceasta reprezentând cea mai dinamică zonă a economiei. În plus, statutul de țară emergentă, precum și spiritul antreprenorial ridicat al multor români recomandă România ca fiind favorabilă dezvoltării antreprenoriale.

Această posibilă dezvoltare ar putea avea un rol pozitiv în dezvoltarea generală a societății românești, inclusiv la nivelul implicării în comunitate, responsabilității personale, generării unui climat general pozitiv absolut necesare pentru România.

Moștenirea comunistă dăunătoare pentru antreprenoriatul românesc. Dat fiind tradiția antreprenorială în România dinainte de perioada comunismului, după 1989, comportamentul antreprenorial a fost reluat rapid, însă oarecum la întâmplare și fără continuitate. Analizând această problemă în plan regional, se evidențiază faptul că, în alte țări vecine din centrul sau estul Europei, desfășurarea unor activități antreprenoriale a fost posibilă, chiar în perioada comunistă, atât în mediul rural, cât și în orașe, mai ales în domeniul micilor servicii.

Din păcate, moștenirea comunistă dăunătoare pentru antreprenoriatul românesc se resimte și la 20 ani după 1989. În prezent, se încearcă concentrarea pe *dezvoltarea activităților antreprenoriale în România, a educației și a culturii antreprenoriale*. Acest demers este îngreunat de *criza economică*, împreună cu provocările pentru start-up-urile antreprenoriale, dar și pentru antreprenorii care au pornit afacerile înainte de criză.

Pe lângă scăderea cererii sau scăderea vânzărilor, ca efecte obiective ale crizei, precum și măsurile guvernamentale nefavorabile care s-au luat în condițiile actualei crize economice, multe dintre problemele actuale ale multor antreprenori se datorează și *lipsei substanțiale de înțelegere a regulilor de business*. De exemplu, faptul că orice dezvoltare a unei afaceri durabile trebuie să conțină și elemente solide de capital, nu numai datorie, sau să se bazeze doar pe iluzia unei creșteri externe a pieței. Acesta reprezintă un proces de educație care durează și care nu se încheie cu adevărat, din păcate, decât cu schimbarea completă a generațiilor.

Necesitatea educației antreprenoriale în învățământul din România. Problema performanței realizate de învățământul din România privește întreaga societate românească, fără excepție. Ea reprezintă un punct de interes nu numai pentru profesori, actualii și viitorii studenți, dar și pentru angajatori, precum și pentru tot ceea ce înseamnă factor de dezvoltare în societate.

Din perspectiva mediului de afaceri, ineficiența educației în România este redată de decalajul dintre teorie și practică. Deși mulți tineri absolvenți ajung în cadrul companiilor cu un bagaj teoretic solid, lipsa unei pregătiri practice în timpul facultății reprezintă principala critică adusă sistemului de învățământ. Ceea ce este cel mai îngrijorător este faptul că aceștia întâmpină dificultăți legate inclusiv de direcția propriei

vieți profesionale, acționarea coerentă, gândirea consecventă sau, altfel spus, conturarea unor atitudini proprii unor persoane din prima linie a politicii, vieții sociale și economice.

Junior Achievement România. Identificând necesitatea implementării unor programe de educație antreprenorială în România și având în vedere modelele existente în alte țări ale lumii cu tradiție în domeniul antreprenoriatului, *Junior Achievement România*¹ a lansat o nouă serie de programe educaționale, în domeniile economic, antreprenorial, financiar și profesional, de care au beneficiat aproape un milion elevi și studenți din toată țara (până în anul 2010).

Realizate în parteneriat cu Ministerul Educației și Cercetării, programele Junior Achievement sunt oferite gratuit instituțiilor de învățământ prin contribuția comunității de afaceri, suplimentând programa școlară din învățământul public prin introducerea unor concepte economice noi și prin formarea de aptitudini antreprenoriale și sociale în strânsă legătură cu realitatea.

Programele Junior Achievement sunt concepute pentru toate nivelurile de educație (primar, gimnazial, liceal, universitar) și sunt destinate următoarelor domenii: afaceri și economie, antreprenoriat, planificarea carierei și educație financiară.

Antreprenoriatul ca o oportunitate în cariera studenților din România. Începând cu 2003, statul român s-a angajat în oferirea anumitor facilități studenților din al doilea an de studiu, care au până în 30 de ani și care își deschid o firmă, numărul de societăți înregistrate la Oficiul Național pentru Registrul Comerțului a ajuns la aproximativ 17.000. Din păcate însă, dintre acestea, doar jumătate mai sunt funcționale.

Dintre motivele invocate de majoritatea tinerilor antreprenori menționăm mediul economic instabil descurajant, teama de ceea ce înseamnă riscul sau falimentul sau faptul că aceștia nu privesc antreprenoriatul ca o oportunitate în carieră. În sprijinul acestei afirmații stă și evoluția numărului înmatriculărilor de noi firme de către studenți. Astfel, începând cu anul 2004, s-a înregistrat o scădere constantă a numărului de societăți înscrise (3.700). În 2009, criza economică a redus numărul firmelor deschise de studenți în baza hotărârii de guvern 166/2003 la 772, de aproape trei ori mai mic față de 2008.

¹ Junior Achievement Romania este o asociație non-profit, înființată în 1993, membră a Junior Achievement Worldwide, USA și Junior Achievement - Young Enterprise, Europe. Junior Achievement este activă în peste 112 țări din întreaga lume.

Cele mai rezistente au fost firmele din IT și software, domenii în care tinerii au cea mai multă experiență. În general, studenții aleg domenii cu un grad ridicat de inovare, unde investiția inițială nu este foarte mare, de genul agențiilor de publicitate sau consultanță.

Pentru a-i ajuta pe tinerii oameni de afaceri, Patronatul Tinerilor Întreprinzători din România derulează un proiect finanțat de Ministerul Tineretului și Sportului, numit "Prima Firmă". Proiectul își propune să răspundă nevoii de informare și implicare activă a cel puțin 200 de tineri în viața socio-economică a comunităților din care provin și își propune să inițieze un proiect de lege care să conțină reglementări fiscale și administrative care să încurajeze antreprenoriatul în rândul tinerilor.

BIBLIOGRAFIE

[1] Gifford Pinchot, Elizabeth Pinchot (1978) *Intra-Corporate Entrepreneurship*, Pinchot & Company, Bainbridge Island, <http://www.intrapreneur.com/MainPages/History/IntraCorp.html>.

[2] *** *Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth* <http://ec.europa.eu/eu2020>

[3] *** (2010), *Educating the Next Wave of Entrepreneurs. Global Education Initiative. Entrepreneurship Education Roundtables 2010-2011*, World Economic Forum, Geneva, www.weforum.org

[4] *** (2010), *Global Education Initiative. European Roundtable on Entrepreneurship Education*, World Economic Forum, Geneva, www.weforum.org

[5] *** (2006), *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering Entrepreneurial Mindsets Through Education and Learning. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, COM (2006) 33 final, Commission of the European Communities, Brussels, February 2006.

[6] *** (2004) *Dezvoltarea culturii antreprenoriale*, Ministerul Întreprinderilor Mici și Mijlocii, Comerțului și Mediului de Afaceri, www.mimmc.ro/raport_anual/dezvoltare_cultura_antreprenoriala

[7] *** *Promovarea spiritului antreprenorial în sistemul de învățământ*, www.clubafaceri.ro/info_articole/282_dezvoltarea_unei_culturi_antreprenoriale

RESTRUCTURARE BUGETARĂ SAU REFORMĂ A CERCETĂRII?

CONF. UNIV. DR. GABRIEL I. NĂSTASE,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”
DR. ING. DAN C. BADEA
CERCETĂTOR ȘTIINȚIFIC GRD. II

gabriel_i_nastase@yahoo.com

Abstract: *In twenty-one years after the start of transition to democratic capitalism in Romania may find that problems of this complex were grown and become more difficult to resolve, the crisis is deepening and inadequacies have multiplied. One of the biggest problems is understanding the transition process to define the role of science in this process, problems, moreover, identified and Joseph E. Stiglitz, who show concern about the low budget for research and considered as the major research support transition and the fight against poverty.*

Keywords: *research, development, innovation, budget restructuring, reform research.*

1. Introducere

Evoluțiile recente ale crizei economice și perspectivele ieșirii din criză și ale dezvoltării în continuare a țărilor din Uniunea Europeană, prin Știință și Tehnologie și prin adaptarea la fenomenul globalizării, ar trebui să determine o nouă atitudine a României, în ceea ce privește eficacitatea reformelor și competitivitatea sa, în contextul integrării europene. La douăzeci și unu de ani de la începerea tranziției către capitalismul democratic, și în România se poate constata că problemele acestui proces complex s-au amplificat și au devenit mai greu de rezolvat, crizele adâncindu-se, iar inadecvările s-au multiplicat. În acest sens, **Joseph Stiglitz** (fostul Economist șef al Băncii Mondiale) remarca faptul că „experiențele țărilor, în procesul tranziției, reprezintă cele mai importante experimente economice și sociale dintre cele care s-au realizat vreodată, iar acestea ar trebui să constituie o oportunitate de studiu pentru cercetători, pentru a înțelege reforma și a adânci cunoașterea economică, în beneficiul atâtor țări care așteaptă, încă, beneficiul dezvoltării” (Joseph E. Stiglitz, *Whither Reform? Ten Years of*

Transition, World Bank, Annual Conference on Development Economics, Washington, April 1999). Una dintre marile probleme ale înțelegerii procesului de tranziție este cea a definirii rolului științei în acest proces, problemă, de altfel, identificată și de Joseph E. Stiglitz, care își arăta îngrijorarea față de scăderea bugetului destinat cercetării și considera cercetarea ca fiind principalul suport al tranziției și al luptei împotriva sărăciei. Articolele de specialitate apărute în publicațiile internaționale de profil arată că productivitatea și competitivitatea internațională a unei țări depind de rapida acumulare a cunoașterii și de transferul efectiv al tehnologiilor și a experienței pozitive.

2. Analiza SWOT ROMÂNIA

Majoritatea intervențiilor guvernamentale în zona tehnologiei au fost direcționate către corectarea căderilor de piață sau a tendinței sectorului privat de a subfinanța dezvoltarea tehnologică. Lipsa interacțiunilor dintre „actorii” sistemului, discordanțele dintre cercetarea fundamentală din sectorul public și cercetarea aplicativă din industrie, proasta funcționare a organizațiilor de transfer tehnologic, deficiențele de informare și de absorbție ale întreprinderilor au condus la o scădere a performanței inovatoare a României. Sunt necesare tipuri de politici publice pentru prevenirea și/sau corectarea căderilor sistemice, în mod special, direcționării către dezvoltarea rețelelor și îmbunătățirea capacităților de absorbție ale firmelor. Dezvoltarea schemelor de rețea (**Networking**) mărește fiabilitatea interacțiunii între „actorii” sistemului și a interdependenței instituțiilor din interiorul sistemelor inovatoare naționale. Asemenea politici pun accentul pe activități asociate de cercetare (*joint research*) și pe alte cooperări tehnice dintre întreprinderi și instituții din sectorul public. Schemele pentru promovarea cercetării și parteneriatului cu guvernul în tehnologie avansată sunt deosebit de valoroase, în acest context. Aceste politici acordă importanță nivelurilor înalte de **co-brevetare**, **co-publicare** și de **mobilitate** a personalului și implementează reguli ale **proprietăților intelectuale**, aplică măsuri specifice pe **pieța muncii** și **schimbă programe** pentru facilitarea continuă a unor asemenea cooperări. Aceste politici **recunosc importanța fluxului informațional al cunoașterii** și a accesului la rețelele tehnologice, de aceea, sunt implementate infrastructuri și politici de susținere a tehnologiei informației. Asemenea politici percep valoarea încurajării dezvoltării fasciculelor inovatoare și pe cea a strânsei relații producător-utilizator printre firme și, pe această viziune, stabilesc cadrul potrivit

politicii competiției. În general, aceste politici urmăresc augmentarea rețelelor inovatoare și protejarea fluxurilor, legăturilor și parteneriatelor în cea mai eficientă manieră. Întărirea **capacității inovatoare a firmelor** este o altă prioritate politică. Din perspectiva sistemelor inovatoare, acestea înseamnă îmbunătățirea capacității întreprinderii de a accesa rețeaua potrivită, de a găsi și identifica tehnologii și informații relevante și de a adapta această cunoaștere propriilor nevoi. Aceasta înseamnă o creștere generală a capacităților tehnice, manageriale și organizaționale din partea firmelor, ceea ce necesită investiții mai mari în cercetarea proprie, în instruirea personalului și în tehnologia informației. Scopul este acela al îmbunătățirii capacității firmelor de a achiziționa informație și tehnologie, fie autohtone, fie străine, și să le absoarbă pe o bază de continuitate. Politicile tehnologice urmăresc nu doar să difuzeze echipamente și tehnologii către firme, ci, de asemenea, să crească capacitatea lor de a găsi și de a adapta, ele însele, tehnologiile. Politicile tehnologice vizează nu numai firmele bazate pe tehnologie, ci și firmele cu capacități tehnologice mai mici, atât în industriile tradiționale și în cele mature, cât și în sectoarele serviciilor. Aceste politici se concentrează nu numai pe creșterea capacităților firmelor individuale, ci și pe întărirea rețelelor și a performanțelor inovatoare ale fasciculelor de firme și sectoare. Rezumând, se poate admite că procesele „soft”, ca inovarea și învățarea, sunt cele ce conduc la străpungerea competitivității economice, fie că acestea se situează la nivelul firmei, fie la nivelul unei națiuni. În acest sens, la modul cel mai general, profesorul RON Johnston, directorul executiv al Centrului Australian pentru Inovare și Competitivitate Internațională de la Universitatea din Sydney, scria: **„...Sistemele inovatoare sunt, astăzi, recunoscute ca fiind inima dezvoltării economice, acestea determinând competitivitatea tehnologică a națiunilor. Aceste sisteme sunt construite pe combinații naționale ale unor factori ca organizarea industrială, capacitatea de cercetare, calificarea profesională și resursele financiare, toți aceștia fiind puternic influențați de caracteristici naționale”**.

Nici până în prezent, mediile politice și ale societății civile nu au ajuns să recunoască **rolul** pe care l-ar putea avea **știința asupra reformelor**. Redefinirea rolului științei, în contextul crizei, ar trebui să se fundamenteze pe ideea reformistă că știința și tehnologia reprezintă factorii cheie ai dezvoltării economice și sociale. Prin măsurile stabilite în actele normative adoptate referitoare la știință, declarațiile reformiste ar trebui consacrate juridic. Pentru a-și atinge efectul benefic, aceste măsuri trebuie să fie susținute și de ample acțiuni de recuperare a specialiștilor și

de revigorare a institutelor ce se vor dovedi necesare pentru dezvoltarea viitoare a României.

Ca urmare a celor prezentate, analiza SWOT pentru România se prezintă astfel:

Puncte tari:

- forță de muncă numeroasă, cu costuri reduse și un nivel acceptabil de educație inițială
- resurse naturale
- resurse energetice
- o serie de sectoare de succes în industria prelucrătoare și în sectorul primar
- număr mare de specialiști în domeniul TIC

Puncte slabe:

- concentrare în sectoare cu valoare adăugată scăzută / strategii bazate pe costuri reduse
- nivel extrem de redus al cercetării - dezvoltării și al inovării și legătură fragilă cu economia
- cultură antreprenorială slab dezvoltată / bază IMM slab dezvoltată
- capitalizare redusă a IMM-urilor
- acces dificil la finanțare și la informație în domeniul afacerilor
- grad scăzut de sofisticare al pieței
- intensitate energetică ridicată
- tehnologii învechite / costuri mari de producție (mai puțin costurile cu forța de muncă)
- infrastructură degradată și insuficientă/ accesibilitate redusă în interiorul și în exteriorul țării
- management neadecvat al mediului (inclusiv din punct de vedere al infrastructurii)
- agricultură ineficientă (supraintensivă în muncă), suprafață agricolă excesiv de fragmentată
- infrastructură turistică slab dezvoltată și marketing necorespunzător
- adaptabilitate redusă a forței de muncă și nivel scăzut al învățării pe tot parcursul vieții
- segment important al populației afectat de sărăcie și excluziune socială - capacitate administrativă insuficient dezvoltată

- organizare la nivel de stat a crimei organizate, susținută de președinția României
- un program de privatizare prost și interesat administrat.

Oportunități:

- integrarea în Uniunea Europeană
- dimensiune (a doua țară ca populație din NSM – 10+2)
- noi surse de investiții, inclusiv Fondurile Structurale și de Coeziune
- investițiile străine directe
- România ca destinație turistică
- turism de nișă
- potențial „nod” regional în transportul de gaze naturale și energie electrică
- liberalizarea deplină a achizițiilor publice
- liberalizarea piețelor și modernizarea modelelor de afaceri
- dezvoltarea infrastructurii de afaceri - e-comerț / e-guvernare - modernizarea agriculturii
- modernizarea capitalei și a altor centre urbane cheie
- necesitatea / acceptarea nevoii de schimbare

Amenințări:

- expunere mai mare la competiția pe piețe globalizate
- perioade lungi de stagnare / declin economic la nivel european sau mondial
- migrația unor sectoare industriale către locații externe, cu costuri mai reduse
- întărirea poziției / imaginii României ca o economie axată pe sectoare cu valoare adăugată redusă
- migrația externă a lucrătorilor cu un nivel educațional ridicat
- schimbările climatice / degradarea mediului înconjurător

3. Conexiuni dinamice între investițiile în cercetare-dezvoltare și comerț

Strategiile de susținere a investițiilor în C&D, ca mijloace pentru asigurarea competitivității internaționale și a veniturilor mai mari, reprezintă priorități ale multor politici naționale de dezvoltare. Popularitatea recentei răspândiri a teoriei comerțului neo-tehnologic și perspectivele prezentate în studiile economice atestă marele consens privind rolul de pivot al politicii tehnologice pentru succesul macroeconomic pe termen lung. Încrederea în politica proiectată pentru

creșterea investițiilor naționale în activitatea tehnologică, de regulă, se bazează pe ipoteza existenței unui lanț ce cuprinde două conexiuni cauzale vitale (figura 1). Primul stadiu conține trei faze: transformarea investițiilor din C&D în producție de tehnologii utile (I), urmată de inovarea din producție (II), care conduce la creșterea productivității sectoriale, a competitivității internaționale și a performanței comerciale. Al doilea stadiu conține ipoteza că succesul comercial va avea o influență pozitivă asupra creșterii bunăstării economice. În timp ce acest model se aplică, în general, la nivel sectorial, efectele interdependențelor și difuziei susțin existența acestor conexiuni la scară macroeconomică. Este mai mult decât evident că legăturile cauzale, din stadiul 1, sunt foarte puternice și directe.

Deja, multe studii au identificat o asociere pozitivă dintre nivelurile crescute ale activității naționale de C&D și performanțele comerciale ale producției. În pofida acestei constatări, multe dintre aceste analize prezintă suferința de a avea o perspectivă „statică”, pe seama faptului că examinează aceste conexiuni numai la un moment dat, ceea ce conduce la eliminarea din analiză a unor posibile tendințe de importanță vitală pentru politica științei și tehnologiei; în special, eroziunea potențială a asocierii spațiale dintre activitatea de C&D și rezultatele economice, așa cum s-a sugerat prin „ipoteza globalizării”. Acest punct de vedere este argumentat prin aceea că interacționalizarea, prin răspândirea întreprinderilor multinaționale, intensificarea colaborării internaționale în cercetare și asocierile de tip *joint venture*, sisteme dezvoltate de comunicații și transport și mai marea mobilitate a cercetătorilor și a altor resurse, a fost trăsătura dominantă a economiei mondiale mai bine de 50 de ani.

Drept urmare, conexiunea geografică dintre eforturile tehnologice și beneficiile economice poate să fie una necesară și se poate face ipoteza unei graduale și pronunțate dezasocieri, concomitentă internaționalizării. Dacă ipoteza globalizării este realistă, atunci ar fi necesare profunde argumente pentru susținerea unei politici orientate spre stimularea științei și tehnologiei la nivel regional sau național, în scopul de a trage un folos din comerț sau din alte acțiuni economice.

În stadiul 2 (fig. 1) al tehnologiei moderne, succesul comercial sectorial are un efect pozitiv asupra bunăstării economice. Aceasta este explicat, în general, prin impactul tehnologiei asupra productivității, prin difuzia tehnologică (depășind limitele firmei, industriei sau regiunii) și prin creșterea veniturilor din export. Ipotezele acestui model sunt, în mod relevant, probate de performanțele economiilor dinamice din Asia de Est,

unde, spre exemplu, Coreea de Sud, în perioada 1981-1997, a crescut cheltuielile de C & D de circa 17 ori, ceea ce a avut ca efect creșterea, prin export, a PIB-ului de aproape 4 ori. Cu toate acestea, se recomandă prudență în proiectarea politicilor naționale de dezvoltare prin știință și tehnologie, deoarece este necesar de a percepe, mai profund, efectele globalizării. De asemenea, se consideră că relația dintre investiția C & D și performanța economică este încă insuficient exploatată. Asemenea politici pun accentul pe activități asociate de cercetare (*joint research*) și pe alte cooperări tehnice dintre întreprinderi și instituții din sectorul public.

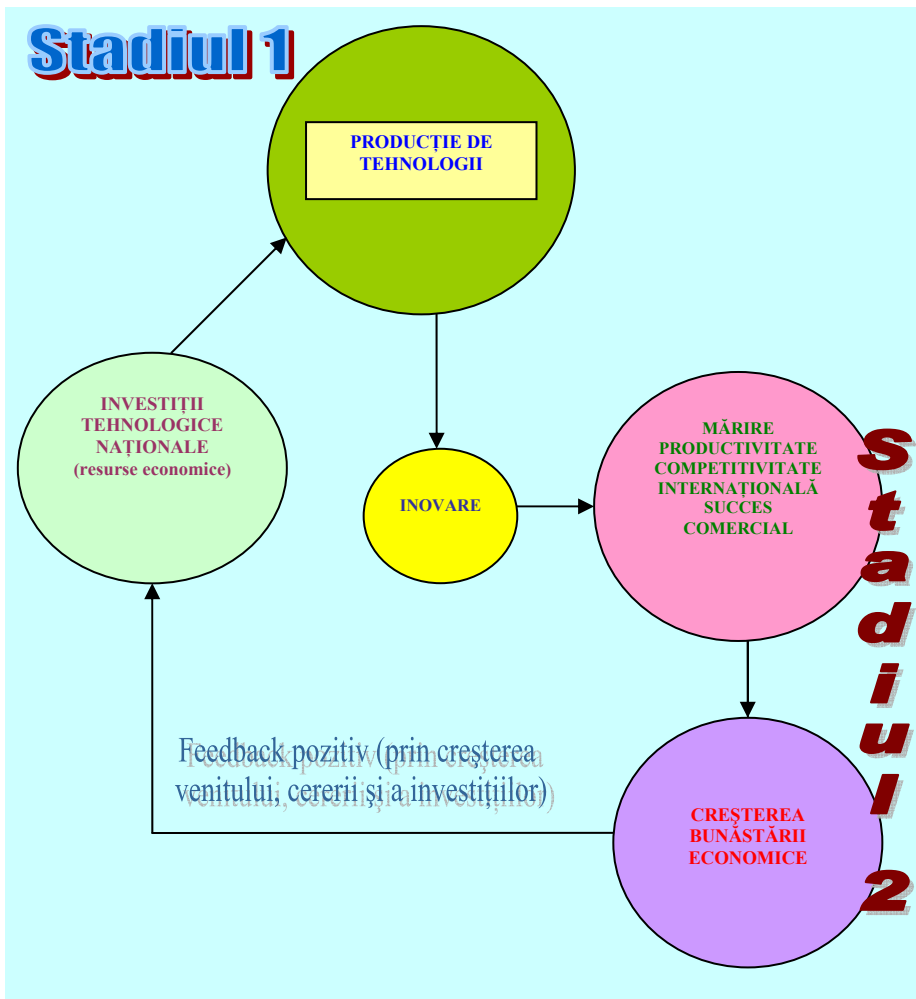


Fig. 1 - Conexiunile dintre politica tehnologică și politica comercială

Schemele pentru promovarea cercetării în tehnologie avansată, în parteneriat cu guvernul, sunt deosebit de valoroase în acest context. Aceste politici acordă importanță nivelurilor înalte de co-brevetare, co-publicare și de mobilitate a personalului și implementează reguli ale proprietății intelectuale, aplică măsuri specifice pe piața muncii și promovează programe pentru facilitarea continuă a unor asemenea cooperări. De asemenea, aceste politici recunosc importanța fluxului informațional al cunoașterii și a accesului la rețelele tehnologice. De aceea, sunt implementate infrastructuri și politici de susținere a tehnologiei informației. Aceste politici percep valoarea încurajării dezvoltării fasciculelor inovatoare și pe cea a strânsei relații producător-utilizator, printre firme și, pe această viziune, stabilesc cadrul potrivit politicii competiției. În general, acestea urmăresc augmentarea rețelelor inovatoare și să proiecteze fluxuri, legături și parteneriate în cea mai eficientă manieră.

S.U.A., prin **National Science Foundation (NSF)**, investește în viitorul națiunii americane, iar viziunea sa strategică este reflectată în modelul prin care selectarea unor proiecte specifice pentru finanțare este realizată printr-un proces de evaluare întemeiat strict pe meritele lor, utilizându-se două criterii: valoarea intelectuală a activităților propuse și impactul lor. Rezultatele directe ale investițiilor NSF pot fi descrise prin următoarele obiective strategice: Oameni, Idei, Instrumente și Excelență organizațională. Impactul pe termen lung al investițiilor NSF este specificat în misiunea sa: **„Promovarea progresului științific, susținerea sistemului național de sănătate, prosperității și bunăstării, asigurarea apărării naționale și alte scopuri.”** Deși, pe termen scurt, au fost întâmpinate unele dificultăți în conectarea proiectelor de cercetare cu indicatorii de impact pe termen lung, evaluarea globală a demonstrat, de fiecare dată, că au fost îndeplinite așteptările opiniei publice în raport cu valoarea cercetării și instruirii în domeniile științei și tehnologiei. Decizia privind îndeplinirea cu succes a fiecărui obiectiv se întemeiază, în mare măsură, pe informațiile conținute în rapoartele primite de la forurile externe care evaluează programele și activitatea NSF. Staff-ul NSF examinează rating-urile și afirmațiile referitoare la împlinirile semnificative pentru a se asigura că judecățile sunt justificate. În plus, trebuie să existe dovezi sau exemple care susțin aceste judecăți. Obiectivele selectate sunt verificate și validate în fiecare an de către terțe părți. În procesul de aliniere a bugetului și indicatorilor de performanță, obiectivele NSF și categoriile de resurse sunt puse în corelație directă cu

resursele bugetare specifice. În esență, S.U.A. își fundamentează politicile dezvoltării pe conceptul „**contractului social al științei**”, care presupune existența mecanismelor speciale, prin care se asigură echilibrul responsabilităților dintre guvern și știință.

4. Evaluarea performanțelor activității de cercetare – dezvoltare – inovare din România

Productivitatea și competitivitatea internațională a unei țări depind de rapida acumulare a cunoașterii și de transferul efectiv al tehnologiilor și a experienței pozitive.

Peters L. Daniels a încercat să găsească o dependență între cheltuielile de cercetare – dezvoltare – inovare (CDI) și variația exporturilor mondiale.

Studiul a fost efectuat de Peters L. Daniels pe trei categorii de țări:

- puternic industrializate (SUA, Anglia, Canada, Franța, Germania etc.);
- recent industrializate (Coreea de Sud, Tailanda, Malaesia);
- în curs de dezvoltare (Argentina, Chile, Columbia etc.).

În conformitate cu concluziile acestui studiu, care a fost elaborat pe baza datelor statistice din intervalul anilor 1978 – 1988, se arată că *nu există o relație explicită între cheltuielile de CDI și variația exporturilor, respectiv, variația PIB – ului*. Totuși, s-au observat două fenomene interesante.

În primul rând, multe dintre țările puternic industrializate (SUA, Anglia, Franța, Elveția și Belgia) au avut căderi mari ale exporturilor, în pofida investițiilor mari în CDI. În schimb, trei dintre cele mai dinamice țări din Asia de Est (Singapore, Coreea de Sud și Japonia) au avut câștiguri imense din export, în urma investițiilor efectuate în CDI.

Deși este greu de generalizat această observație, ea, totuși, sugerează evidentele influențe ale *transferului de înaltă tehnologie* asupra creșterii exporturilor.

Este posibil ca în studiul citat să nu fi fost luați în analiză și alți factori de influență posibili.

În orice caz, această discrepanță sugerează și alte tipuri de influențe, care ar putea explica scăderea potențialului de export al Europei de Vest și al Americii de Nord.

Să definim indicii adimensionali de variație ai PIB și CDI, după cum urmează:

$$\partial_{\text{PIB}} = [(\text{PIB})_f - (\text{PIB})_i] / (\text{PIB})_i$$

$$\partial_{\text{CDI}} = [(\text{CDI})_f - (\text{CDI})_i] / (\text{CDI})_i$$

în care indicii au semnificația:

i – la începutul perioadei de analiză;

f – la sfârșitul perioadei de analiză.

Să calculăm, cu ajutorul acestor relații și datelor statistice, variațiile PIB și CDI în perioada 1987-1997 pentru un grup de zece țări, între care și România.

În figura 2 se prezintă variația PIB-ului, în corelație cu variația cheltuielilor pentru CDI în cazul acestor țări, pe durata unui deceniu (1987-1997).

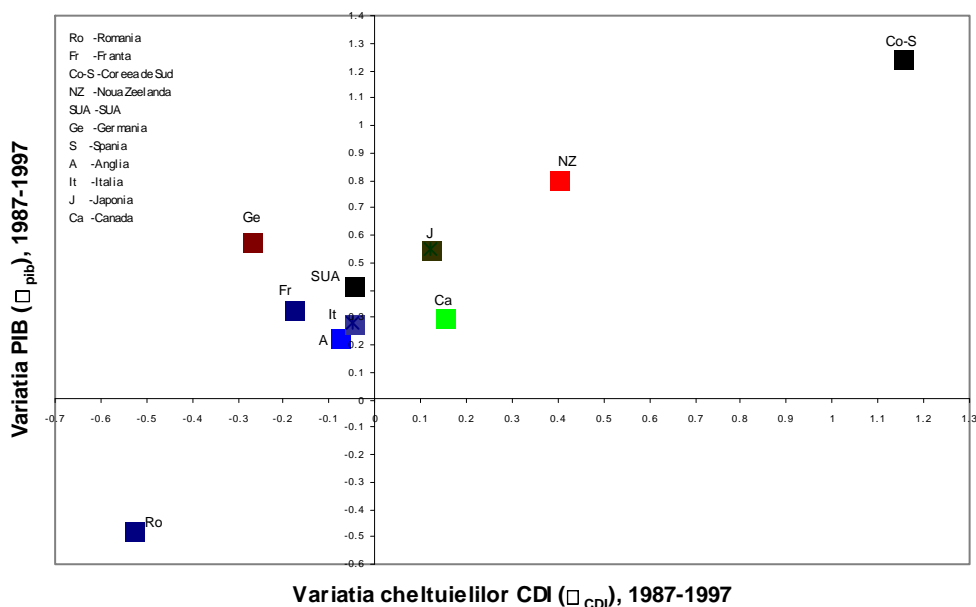


Fig. 2 - Variația PIB-ului, în corelație cu variația cheltuielilor pentru CDI.

După o perioadă de 10 ani, în cazul grupului de țări puternic industrializate (SUA, Franța, Anglia, Italia), se constată că, deși alocările pentru CDI (% din PIB) au scăzut, PIB-ul a crescut, indicele de variație al acestuia având valori mai mici de 0,3.

În cazul Germaniei, deși alocările pentru CDI au scăzut mai pronunțat, totuși, PIB-ul a crescut semnificativ, indicele de variație al acestuia fiind $\partial_{PIB} = 0,5$.

În schimb, cheltuielile pentru CDI ale Japoniei și Canadei au crescut, în condițiile în care a crescut și PIB-ul, ∂_{PIB} fiind de 0,34 pentru Japonia, respectiv, de 0,25 pentru Canada.

Mai pronunțat apare fenomenul în cazul Noii Zeelande, căreia, la un $\partial_{\text{CDI}} = 0,38$ îi corespunde un $\partial_{\text{PIB}} = 0,73$, deci o creștere destul de pronunțată a PIB-ului.

Coreea de Sud prezintă un $\partial_{\text{CDI}} = 1,2$, adică o creștere mare a cheltuielilor cu CDI, căreia îi corespunde un $\partial_{\text{PIB}} = 1,16$, ceea ce înseamnă o mare creștere a PIB-ului.

În ceea ce privește România, indicele de variație a cheltuielilor pentru CDI are o valoare $\partial_{\text{CDI}} = -0,54$, căreia îi corespunde un $\partial_{\text{PIB}} = -0,46$. Aceste variații arată că, dacă au scăzut drastic cheltuielile cu CDI, la fel de drastic a scăzut și PIB-ul românesc.

Din aceste calcule și observații putem estima că nu există o relație de dependență explicită între cheltuielile cu CDI și variația PIB-ului, ceea ce înseamnă că ar trebui luați în analiză și alți factori de influență.

Un asemenea factor de influență, după Fukuyama, ar putea fi *capitalul social*.

Ca factor social de influență, acesta sugerează că proprietatea și exploatarea eficientă a acesteia depind mult de setul de valori comune și de sociabilitate. *Încrederea*, de exemplu, este cea care formează baza relațiilor efective între firme și menține capacitatea inovatoare în interesul firmei și al creșterii PIB-ului.

Pe asemenea raționamente ar putea fi identificați și alți factori de influență a PIB-ului, în scopul de a găsi relația de dependență explicită, relație în cadrul căreia o pondere semnificativă o are investiția în CDI.

Acesta necesită cercetări în profunzime, deoarece inovarea, ca proces, este mai mult decât un mijloc de a redresa problemele tranziției și ale dezvoltării prin balanța plăților.

Într-o primă aproximație, se poate evalua că *simpliciter investirea în CDI nu rezolvă automat problema creșterii PIB-ului*. Această investire trebuie asociată capitalului social, capacității inovatoare, cât și altor factori de influență.

Din perspectiva acestor interpretări, *firma inovatoare* este aceea care operează cu o *rețea complexă* de cooperare și care este în *competiție loială* cu alte firme și organizații, care construiește o gamă performantă de asocieri inovatoare și de legături cu furnizorii și clienții.

Indicele productivității inovatoare se definește cu relația:

$$\partial_i = (C_1 - C_0) / (C_1 + C_0)$$

în care: C_1 - cheltuielile cu CDI efectuate pe un cercetător, lei / cercetător;

C_0 - cheltuielile cu CDI efectuate pe un brevet de invenție, lei / brevet.

Valorile indicelui productivității inovative au fost calculate pentru un grup de șapte țări, între care și România. Aceste valori calculate sunt reprezentate grafic în figura 3.

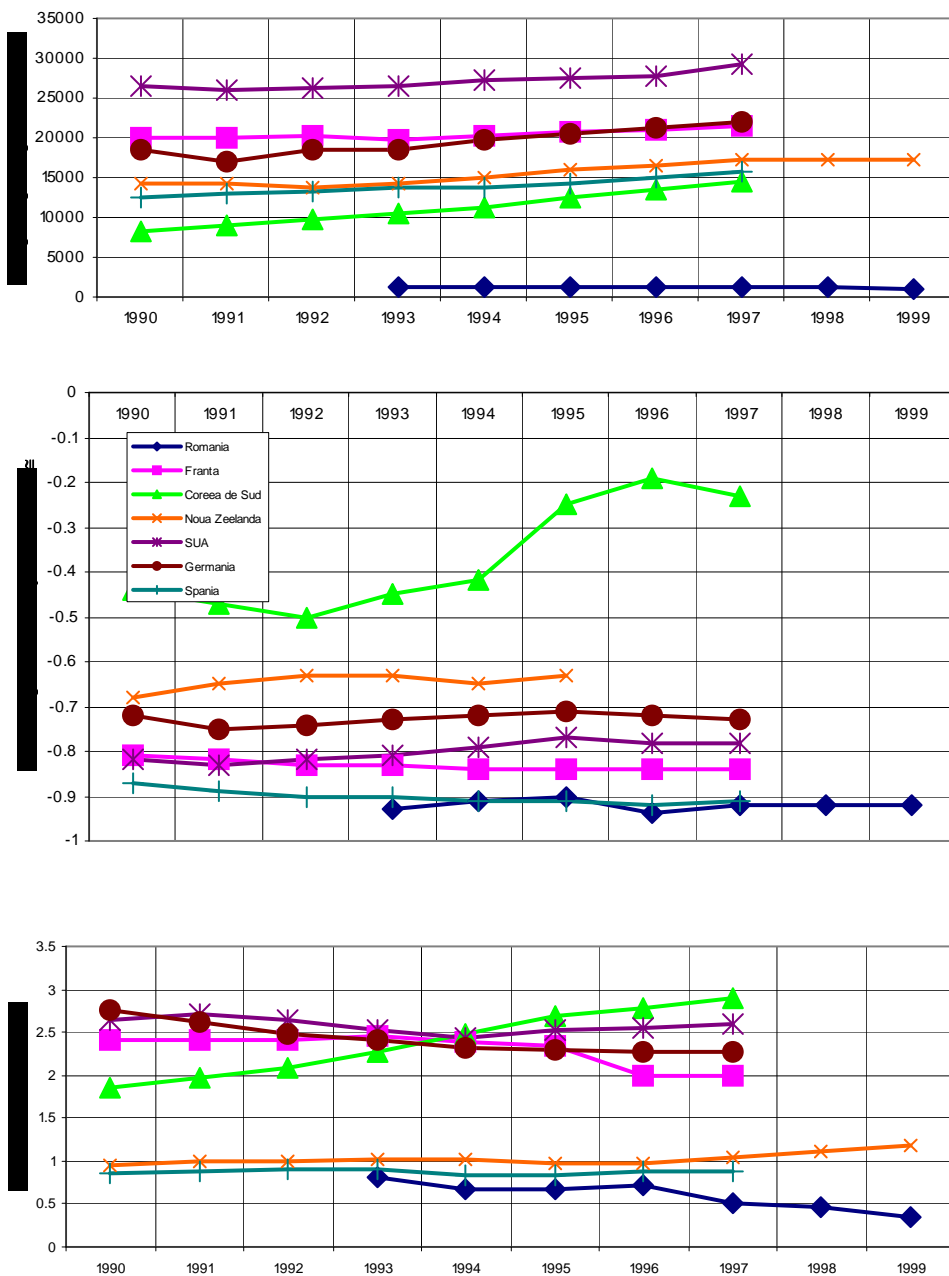


Fig. 3 - Evoluția PIB / cap de locuitor, în corelație cu variația indicelui productivității inovatoare

În figura 3 se prezintă evoluțiile, în timp, ale următorilor parametri ai dezvoltării prin CDI:

- PIB / cap locuitor, considerat ca un indicator al bunăstării;
- cheltuielile cu CDI;
- indicele productivității inovatoare.

Se observă că, în cazul țărilor cu valori mari ale PIB / cap de locuitor, corelat și cu cheltuielile cu CDI, corespund valori ale ∂_i mai apropiate de zero.

De regulă, $C_0 \geq C_1$ și, de aceea, cazul ideal este dat de $C_0 = C_1$, situație în care $\partial_i = 0$.

Astfel, SUA, care prezintă cel mai mare PIB / cap de locuitor și alocă cheltuieli mari de CDI, realizează un indice al productivității inovative cu valori de la - 0,77 până la - 0,83, în timp ce Coreea de Sud realizează $\partial_i = - 0,19 \dots\dots - 0,5$.

România realizează ∂_i cele mai apropiate de valoarea “-1” ($C_1 = 0 \rightarrow \partial_i = - 1$), ceea ce înseamnă o foarte scăzută productivitate inovatoare, care se reflectă într-un PIB / cap de locuitor modest, cu valori cuprinse între 1120-1346 USD / cap de locuitor.

Observații de același tip se pot face și în cazul celorlalte țări analizate.

Ceea ce trebuie remarcat, ca evident, este că indicele de productivitate inovativă prezintă valori cât mai apropiate de zero, cu cât cresc cheltuielile cu CDI / cercetător și cu cât scad cheltuielile cu CDI / brevet.

Aceasta înseamnă că stimularea factorului uman, asociată unei dotări tehnico-științifice corespunzătoare, determină creșterea venitului pe cap de locuitor, deci a PIB-ului.

În cazul acestor țări, dar și în general, chiar dacă s-a mărit numărul parametrilor de analiză (∂_i , cheltuielile cu CDI, numărul populației, numărul cercetătorilor, numărul brevetelor, PIB), relația de dependență cu PIB-ul rămâne, în continuare, implicită. Aceasta înseamnă a remarca “prezența” și a altor factori în spatele acestor cifre și curbe.

Acești factori, care sunt mai mult de natura socio-culturală, trebuie studiați profund, iar în cazul țărilor în tranziție, această cercetare reprezintă o mare miză științifică, dar și una pragmatică.

Pentru a înțelege legătura funcțională între parametrii care se asociază la crearea bunăstării unei națiuni este necesar să se studieze, în continuare, influența productivității inovatoare și a cheltuielilor de CDI asupra evoluției PIB-ului.

Fără a se reuși a se pune în evidență altceva decât o dependență implicită, rezultatele obținute în cadrul studiului prezentat arată că, în

contextul în care acționează și unii factori socio-culturali, productivitatea inovatoare și cheltuielile cu CDI influențează într-o mare pondere variația PIB-ului.

Aceasta arată că mai sunt necesare cercetări, în continuare, care să aibă la origine realitatea românească, psiho-sociologia poporului român, pentru a defini tranziția nu numai ca un proiect pragmatic, dar și ca un proiect inovator-socio-cultural complex.

Rezultatele acestor cercetări ar putea asigura succesul României în procesul dezvoltării și al tranziției, prin transformarea societății către o cultură inovatoare și adaptativă, astfel încât aceasta să susțină emergențe și străpungeri tehnologice corespondente unei rapide creșteri a competitivității românești.

Analiza evoluției, pe perioade mari, a Produsului Intern Brut (PIB) arată că investițiile efectuate în CDI, cu circa 4-5 ani anterior, se reflectă, implicit, într-o creștere a PIB-ului.

Studiind evoluția acestor doi parametri pe un grup de patru țări, între care și *România* (figura 3), se observă o similitudine între alura anterioară a curbei CDI și alura posterioară a curbei PIB-ului.

În perioada 1981-1986, *Coreea de Sud* a efectuat cheltuieli de CDI în valoare de 12,9 miliarde USD, ceea ce a determinat, în asociere cu alți factori, o creștere a PIB-ului de 1,2 ori în anul 1990 față de anul 1986. Același fenomen se observă și pe celelalte porțiuni de curbă, corespondente perioadelor de 4-5 ani.

Franța, în aceeași perioadă, a alocat 121,9 miliarde USD pentru CDI. În următoarea perioadă, aceasta prezenta, în anul 1990, un PIB de 1,14 ori mai mare decât în 1986.

De asemenea, *Noua Zeelandă*, care a alocat 1,91 miliarde USD pentru CDI în perioada 1987-1991, a obținut o creștere a PIB-ului de 1,2 ori în 1996 față de anul 1991.

În cazul României, se observă fenomenul invers. Astfel, aceasta a alocat 1,5 miliarde USD pentru CDI în perioada 1989-1993, ceea ce corespunde la un PIB în 1998 aproape egal cu cel din anul 1993. Același fenomen, mult agravat, se repetă și în perioada 1993-1997, cu rezultatul scăderii și mai pronunțate, la o cotă de avarie, a PIB-ului, ca efect al unei politici inadecvate de scădere continuă a investițiilor în CDI. În ceea ce privește bunăstarea din România, aceasta a scăzut drastic, în perioada analizată, în timp ce aceasta a crescut în țările care au investit constant în CDI (figura 4). Față de anul 1989, în România PIB-ul / cap de locuitor a scăzut la jumătate în anul 1999, ceea ce explică rata mare a sărăciei din prezent.

Într-o perioadă de 10 ani, cuprinsă între 1987-1997, în Franța PIB-ul / cap de locuitor a crescut cu 17%, în Coreea de Sud acesta s-a dublat, iar în Noua Zeelandă a crescut de 1,5 ori.

Revenind la problemele României, putem preciza că în conformitate cu concepțiile și convingerile noastre, cercetarea științifică face parte din cultura țării noastre.

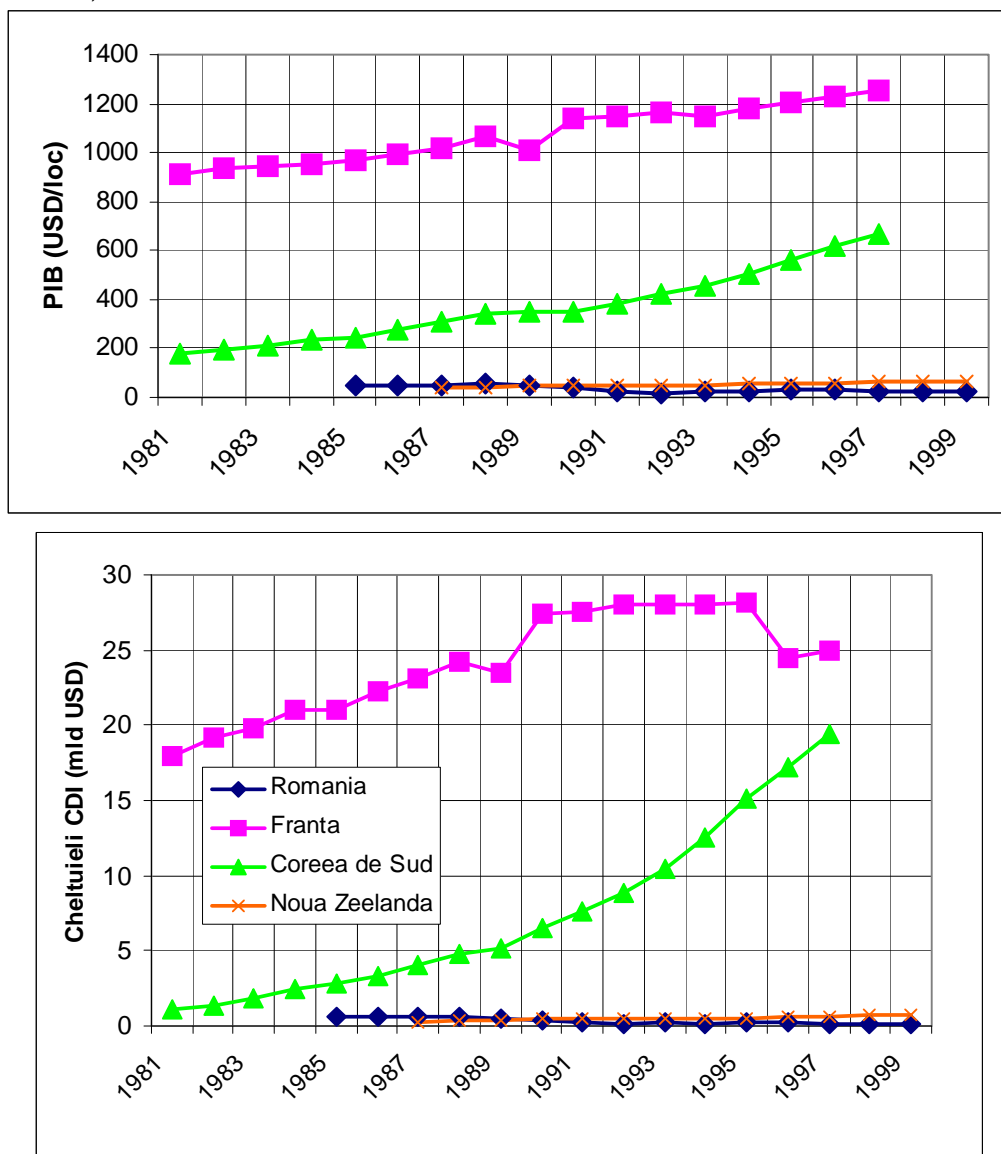


Fig. 4 - Evoluția cheltuielilor cu CDI, în corelație cu evoluția PIB-ului.

Cercetarea românească trebuie să devină și furnizor de competență în economia națională, pentru tehnologiile preluate și perfecționarea celor asimilate.

În timp ce se asigură standarde înalte ale educației și inovării, cercetarea conduce la formarea acelor noi cercetători, de care este nevoie în sistemul de cercetare și în întreaga societate românească.

Cercetarea ne poate asigura rezultate concrete și poate da un impuls puternic dezvoltării de noi produse românești.

Fără cercetare nu putem avea prosperitate, deci rezultă că cercetarea este esențială pentru starea spirituală și materială a națiunii, în viitor.

Cercetarea românească trebuie să fie o parte independentă și semnificativă a cercetării mondiale.

În același timp, cercetarea românească este o parte a culturii europene și mondiale, iar România trebuie să-și aducă contribuția la asigurarea continuității acestei culturi.

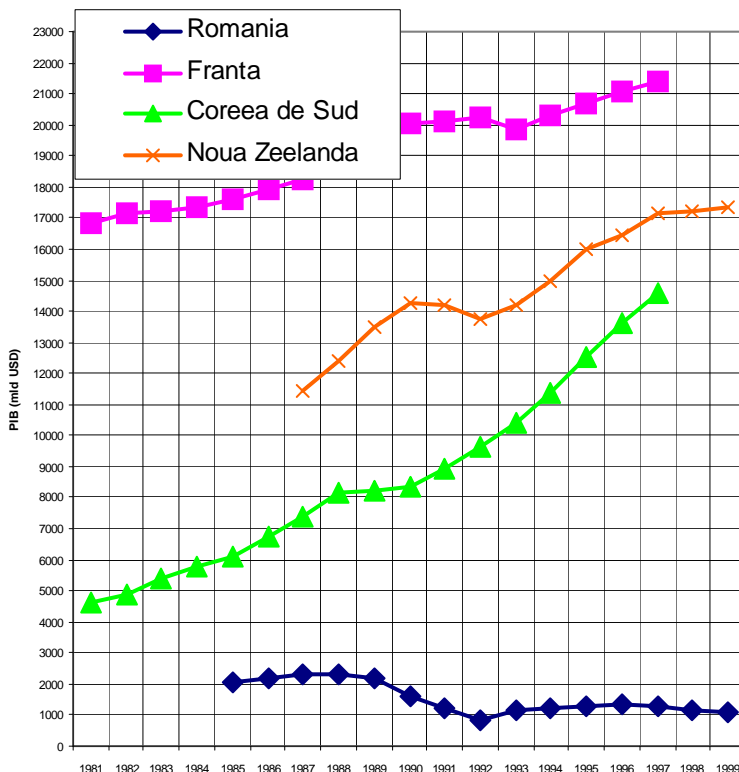


Fig. 5 - Evoluția PIB / cap de locuitor.

5. Recesiune adâncă, un viitor incert

România a cunoscut, în ultimii 20 de ani, un proces de dezindustrializare, determinat, în primul rând, de o criză profundă de sistem. S-au închis fabrici reprezentative în orașe monoindustriale. S-au pierdut sute de mii de locuri de muncă în industrie. Unele branduri naționale din industrie au fost salvate prin privatizare, altele nu. Desigur, s-au creat alte sute de mii de locuri de muncă în servicii. Desigur, și în economiile dezvoltate serviciile au o pondere mai mare în PIB decât industria – dar acolo acest fenomen s-a produs mai lent și mai ales nu prin dezindustrializare, ci prin relocalizarea unor obiective industriale către alte țări sau prin creșterea mai accelerată a sectorului terțiar decât a industriei. Desigur, calitatea producției locale a progresat mai ales, dar nu numai, în companiile cu capital străin. Capitalul străin a ajuns să realizeze peste 80% din cifra de afaceri din industrie, un factor de progres care nu se regăsește însă și în statistica balanței comerciale, care rămâne profund dezechilibrată. De 21 de ani, România **fuge de politica industrială**. Nu este însă nimic rău în a avea o politică industrială. Uniunea Europeană are și o promovează inclusiv prin Strategia Europa 2020. Statele Unite au avut chiar un efort național de reindustrializare în anii '80, și se regăsesc astăzi în fața unei noi reindustrializări, mai ales după ce criza financiară a demonstrat fragilitatea și volatilitatea unei economii bazate prea mult pe speculații. O politică industrială este necesară, mai ales în contextul în care România a renunțat la multe dintre pârghiile politicii publice macroeconomice: la politica comercială prin aderarea la UE, la politica fiscală prin cota unică (fără a face aici aprecieri asupra acesteia), și se pregătește să renunțe la politica valutară și monetară prin intrarea în zona euro (poate prea devreme în condițiile reformelor structurale încă neterminate). Iar această politică industrială nu poate să urmărească decât reindustrializarea României. Aceasta nu înseamnă un nou exces de capacitate productivă sau de stocuri, așa cum se întâmpla înainte de 1989. Aceasta nu înseamnă nici vreo încercare de naționalizare – statul are încă posibilitatea de a interveni în economie la nivel strategic fără a afecta structura și natura proprietății. Reindustrializarea României este necesară pentru a valorifica potențialul de producție și de spirit antreprenorial și, mai ales, pentru a schimba radical modelul de dezvoltare economică. Modelul de creștere bazat pe consumul pe datorie al unor bunuri din import a fost infirmat de criza economică. Creșterea productivității în industrie s-a făcut și pe seama reducerii de personal – dar ceea ce lipsește astăzi României, poate mai mult decât orice, este tocmai forța de muncă

angajată în economia formală. Patru din zece români apti de muncă nu muncesc în economia fiscalizată, iar bugetul țării nu se va însănătoși sustenabil până când o parte dintre ei nu-și vor găsi de lucru.

Reindustrializarea României nu se poate face doar de stat. Este nevoie însă de o viziune integrată la nivelul politicilor publice. Este nevoie de investiții în infrastructură, este nevoie de corelarea finanțării externe cu obiectivul de reindustrializare, este nevoie de coerență în actul de decizie.

Pe latura ofertei, România are câteva avantaje competitive legate de costurile concedierilor (care, practic, nu există în cazul concedierilor individuale), de protecția investitorilor și de corelarea plăților cu productivitatea – un capitol în care hazardul moral, reprezentat de apariția crizei, a readus lucrurile pe făgașul normal după ce în perioada 2004-2008 salariile crescuseră mult peste productivitate. Avem câteva dezavantaje în limite normale, între care accesul la împrumuturi pentru investiții poate fi îmbunătățit, după ce nevoile statului de împrumuturi pentru finanțarea deficitului se vor tempera. În schimb, sunt multe dezavantaje competitive cu intensitate puternică, ce afectează competitivitatea și care necesită intervenții prin politica publică pentru a fi remediate. Protecția proprietății intelectuale și flexibilitatea ocupării forței de muncă pot fi abordate prin pârghii legislative. Dar calitatea infrastructurii și a sistemului educațional și de cercetare necesită mai mult – necesită investiții masive, pe care România are dificultăți mari de a le asigura, în condițiile limitărilor impuse deficitului bugetar prin Acordul cu FMI și prin Criteriile de la Maastricht (obligatorii în cazul pregătirilor pentru adoptarea euro). Aici intervine, de fapt, paradoxul economiei românești, care a ajuns să fie o economie bazată pe investiții, fără să fi asigurat funcționarea normală a factorilor de producție.

Literatura economică identifică patru tipuri de stadii ale dezvoltării unei economii:

- economia bazată pe factori (factorii de producție);
- economia bazată pe investiții;
- economia bazată pe inovare (cheltuieli mari de cercetare – dezvoltare – inovare), grad mare de sofisticare a pieței;
- economia bazată pe bunăstare (unde redistribuirea a devenit prioritară, ceea ce reduce competitivitatea pe ansamblu a economiei – cazul țărilor scandinave).

România a fost o economie bazată pe factori, în special resursele naturale și forța de muncă ieftină. În anii comunismului, România, alături de alte țări estice, a încercat să fie ceea ce Janos Kornai numea „un stat

prematur al bunăstării”, în sensul că redistribuirea depășea acumularea de avuție națională. În primul deceniu al secolului XXI, România a făcut pași importanți în direcția unei economii bazate pe investiții, dacă luăm în calcul stocul de investiții străine directe (care a depășit 50 de miliarde de euro) și rata foarte ridicată de creștere a formării brute de capital fix (rata investirii). Rata investirii (tabelul 1) a depășit cu mult rata economisirii în timpul boom-ului, iar tendința a început să se inverseze odată cu declanșarea crizei la sfârșitul anului 2008.

Tabelul 1

Rata de economisire și rata de investire, % PIB

	2004	2005	2006	2007	2008
Rata de economisire	15,3%	14,7%	16,1%	17,6%	19,1%
Rata de investire	23,7%	23,3%	26,5%	31,1%	31,4%

Sursa: BNR.

6. Opțiuni strategice pentru realizarea unei economii bazată pe inovare.

Prin lipsa de viziune și prin politica greșită de finanțare, promovată în bugetul anului 2010, dezvoltarea României este împinsă accelerat către recesiune adâncă și către un viitor incert. Este imperios necesară restructurarea relațiilor dintre societatea civilă, știința și administrația publică. Actualul cadru al acestor relații este puternic perturbat și are efecte negative asupra comunității științifice și a societății civile, cu impact de mare risc asupra dezvoltării societății românești, în ansamblul ei. Soluționarea acestei probleme se poate face cu aportul societății civile, ținând cont de dezideratele acesteia și anume consolidarea democrației și circulația ideilor, în beneficiul dezvoltării pe termen lung a României. În contextul tranziției către capitalismul democratic, societății românești nu i-a fost încă propusă o viziune integratoare și de perspectivă, implicând dezvoltarea prin știință și tehnologie, care să facă obiectul unui acord social. Acest acord ar putea reprezenta un „acord social al științei”. Existența acordului sugerează tratamentul privilegiat acordat comunității științifice de către guvern. Ca bun public de consum, știința este o investiție în cultură și dezvoltare. Dar, pe seama ideologiei guvernamentale și a fondurilor drastic diminuate ale științei, constatăm că știința nu este considerată un bun productiv. O caracteristică majoră a acordului social al științei ar fi existența mecanismelor speciale, care să asigure echilibrul responsabilităților, dintre guvern și știință. Acest

echilibru ar avea în vedere atât valorile responsabilității guvernamentale, cât și pe cele ale autonomiei asociate unei comunități profesionale independente. Semnificația acordului social descrie și relațiile din interiorul comunităților științifice. Pe această dimensiune, acordul social al științei ar putea fi perceput și ca un acord în cadrul căruia cercetătorii consimt să se supună unor reguli implicite, în producția cunoașterii, reguli cum sunt: acuratețea și adevărul rapoartelor asupra rezultatelor, îndatorirea recunoașterii ideilor altora etc. Astfel, apartenența la comunitatea științifică îl lasă pe fiecare liber, dar obligă, în același timp, la devoțiunea idealurilor muncii științifice. Ideea acordului social pentru cercetători ar fi justificarea normelor privind comportamentul profesional și suportul fundamental al auto-reglementării. Nerezolvarea acestei probleme strategice va conduce la lipsa unei viziuni de ansamblu necesare fundamentării politice a dezvoltării prin știință, la dereglarea procesului democratic, la dezvoltarea corupției în știință și în administrația publică, la scăderea în continuare a competitivității cercetării științifice, cu efecte pe termen lung catastrofale asupra dezvoltării economice și sociale a României. Alocarea din bugetul de stat, pentru activitatea de cercetare în anul 2010, a numai 0,26% din PIB va conduce, în mod dramatic, la scăderea contribuției cercetării, la scoaterea României din criză și la asigurarea dezvoltării sale în continuare, la compromiterea angajamentelor asumate prin colaborările și contractele internaționale, la distrugerea prin uzură fizică și morală a laboratoarelor echipate ultramodern în ultimii ani, la disponibilizarea unui mare număr de cercetători, din care mulți vor fi cei tineri. Inițial, Guvernul României s-a angajat cu finanțare de 0,8% din PIB pentru cercetare. În condițiile în care nici reforma cercetării nu va fi realizată, reducerea finanțării pentru activitatea de CDI este o mare greșeală politică, care va avea grave consecințe pe termen mediu și lung. Obiectivele generale ale politicii industriale ale guvernării postdecembriste au fost:

- Creșterea competitivității ;
- Sporirea rolului cercetării și dezvoltării;
- Promovarea unui management durabil al resurselor și protecția mediului;
- Îmbunătățirea pregătirii profesionale și ocuparea forței de muncă.

Guvernarea postdecembristă nu a îndeplinit aceste obiective, în economia națională existând încă puncte slabe, după cum urmează:

- industria are încă un grad mare de concentrare în sectoare cu valoare adăugată scăzută;

- nivel redus al cercetării-dezvoltării și al inovării și legătura fragilă cu economia;

- cultura antreprenorială slab dezvoltată / baza IMM slab dezvoltată;

- capitalizare redusă a IMM-urilor;

- acces dificil la finanțare și la informație în domeniul afacerilor;

- grad scăzut de sofisticare al pieței;

- intensitate energetică ridicată - tehnologii învechite / costuri mari de producție (mai puțin costurile cu forța de muncă);

- infrastructura degradată și insuficientă/ accesibilitate redusă în interiorul și în exteriorul țării;

- management neadecvat al mediului (inclusiv din punct de vedere al infrastructurii); - agricultura ineficientă (supraintensivă în muncă), suprafață agricolă excesiv de fragmentată;

- infrastructură turistică slab dezvoltată și marketing necorespunzător;

- adaptabilitate redusă a forței de muncă și nivel scăzut al învățării pe tot parcursul vieții;

- segment important al populației afectat de sărăcie și excluziune socială;

- capacitate administrativă insuficient dezvoltată.

În anii de după revoluție, s-au acumulat mai multe eșecuri guvernamentale și anume:

- România nu a adoptat o politică industrială, bazată pe un model de dezvoltare prin știință și tehnologie, prin realizarea unei reale reforme a cercetării, în scopul racordării acesteia la cerințele economiei.

- Guvernul a făcut greșea politică de a subordona cercetarea aplicativă domeniului educației, când, logic și firesc, ar fi fost ca aceasta să fie parte componentă a domeniului industrial.

- Bălbâielile autorităților în a fundamenta Planul Național de Cercetare, Dezvoltare, Inovare și Programele Operaționale au condus la incapacitatea de a subvenționa dezvoltarea infrastructurii de cercetare și la obținerea de rezultate ale cercetării nesemnificative pentru economia națională.

- Sistemul de cercetare – dezvoltare – inovare (CDI) existent în România, nu este în măsură să asigure promovarea dezvoltării industriale, datorită unor slăbiciuni ale acestuia, printre care cele mai importante sunt:

● cheltuieli CDI extrem de mici, în comparație cu țările industrializate;

● absența totală sau aproape totală a cercetării – dezvoltării în sectorul întreprinderilor, care este, în fond, principalul factor de inovare;

● fragmentarea CDI din sectorul public și insuficienta orientare a acestuia spre nevoile sectorului industrial;

● slăbiciunea institutelor CDI finanțate din fonduri publice;

● prioritate excesivă acordată, de unele din aceste institute, cercetării fundamentale, în detrimentul cercetării aplicative, fragmentarea cercetării științifice, cu efect în structurarea unor mijloace nespecifice de finanțare a universităților și sectoarelor academice;

● lipsa stimulentei adecvate în favoarea CDI;

● gestionarea defectuoasă a fondurilor de cercetare;

● valorificarea superficială a rezultatelor CDI;

● dotarea precară a activității CDI;

● lipsa unei analize periodice a corelației reale între necesitățile societății românești și programele prioritare ca direcție de cercetare în cadrul PNCDI, astfel încât să se asigure o creștere a ponderii proiectelor prioritare, ce se vor adjudeca prin licitație publică și în special al celor de interes comunitar (ex. apa potabilă, apă uzată, gestionarea deșeurilor, poluarea aerului și solului, energia, sănătatea);

● descurajarea activităților de inovare prin aplicarea unor taxe exagerate în raport cu venitul inventatorilor;

● criteriile de evaluare la licitația de proiecte CDI în neconcordanță cu scopul propus și cu opțiunile asociațiilor profesionale de ramură.

Consider că se impun următoarele măsuri urgente:

- Alocarea din bugetul de stat, pentru activitatea de cercetare, 0,8% PIB.

- Elaborarea unei politici industriale naționale care să se bazeze pe următoarele cerințe:

● eradicarea sistemului de coexistență a tehnologiilor de vârste diferite;

● acordarea transferului de tehnologie cu lista de „produse admise” de Uniunea Europeană;

● redistribuirea activităților industriale;

● creșterea randamentelor industriale și a calității produselor;

● stimularea investițiilor străine în activități ce utilizează tehnologii de vârf;

● inițierea și dezvoltarea de nuclee și centre de activități inovativ-antreprenoriale, ce utilizează capital intelectual și financiar românesc sau mixt;

● asigurarea unui management strategic al pachetului de tehnologii ce se utilizează în redresarea industrială a României, în scopul diminuării importului și creșterii exportului;

- Realizarea reformei sistemului național de cercetare – dezvoltare – inovare în scopul de a restructura conexiunile dintre știință, tehnologie, economie și societatea civilă, astfel, încât să fie lăsată piața să decidă distribuția primară a resurselor CDI și de a accelera comercializarea rezultatelor științifice și tehnologice.

Obiectivele reformei sistemului național de CDI ar trebui să fie:

- Schimbarea structurii organizaționale a sistemului național de cercetare – dezvoltare – inovare.

- Trecerea tematicii de CDI de la modelul tradițional (defectuos) la modelul emergent, care face apel la transdisciplinaritate și relevanță strategică.

- Multiplicarea resurselor de finanțare a CDI și perfecționarea sistemului de finanțare.

- Schimbarea sistemului de management al unităților de CDI.

- Stimularea formării și funcționării organizațiilor noi de cercetare (cu capital public sau privat).

- Schimbarea sistemului de evaluare a rezultatelor cercetării.

- Perfecționarea sistemului de comunicare și diseminare a rezultatelor cercetării.

- Oprirea fluxului de migrare / emigrare a specialiștilor din CDI.

- Scopul fundamental al politicii industriale naționale va fi implementarea rapidă a noilor concepte tehnologice, prin stimularea inițiativelor organizaționale referitoare la producția materială, operații și servicii.

Obiectivele și sarcinile politicii industriale naționale vor fi:

- corectarea sistemului fiscal și de taxe, precum și a politicii de credite și subvenții, destinate activităților tehnologice inovative din economie;

- optimizarea condițiilor legale pentru înființarea de noi forme organizaționale (în cercetare, producție, servicii), pentru facilitarea și creșterea vitezei de reacție la introducerea tehnologiilor noi;

- dezvoltarea sistemelor de rețele informatizate pentru achiziția, procesarea și accesarea datelor, în scopul amplificării sistemelor suport ale deciziei, incluzând un sistem pentru consultanță tehnologică și de marketing în folosul întreprinderilor;

- creșterea motivației financiare a elaboratorilor și aplicatorilor de tehnologii noi;

- reforma sistemului național de cercetare – dezvoltare – inovare;

- sprijinirea și dezvoltarea organizațiilor independente (neguvernamentale) de transfer tehnologic;

- amplificarea cercetării tehnologice inventive de performanță, prin creșterea sistematică a fondurilor publice alocate pentru cercetare-dezvoltare;
- dezvoltarea domeniilor de cercetare tehnologică inovativă, ale căror rezultate aduc profit în economie;
- dezvoltarea sectoarelor industriale care sunt semnificative pentru activitățile inovative din economie, în mod deosebit, în domeniul dezvoltării industriilor „high-tech”;
- restructurarea și privatizarea entităților economice, corelată cu includerea institutelor de cercetare tehnologică de profil, în structura marilor agenți economici de producție sau a universităților tehnice;
- dezvoltarea atitudinilor favorabile procesului de inovare în comunitate, prin utilizarea sistemului educațional la fiecare nivel. Programele educaționale vor cuprinde elemente de asigurare a elevilor și studenților pentru asimilarea cunoașterii aplicabile în domeniul științelor exacte și tehnice;
- dezvoltarea infrastructurilor și a instituțiilor care sprijină activitățile tehnologice inovative și conexiunile dintre sectorul de cercetare-dezvoltare și economie;
- dezvoltarea comerțului, cu rezultatele cercetării științifice și acordarea sprijinului pentru înființarea și dezvoltarea organizațiilor de transfer tehnologic;
- dezvoltarea relațiilor de cooperare științifică și tehnologică cu străinătatea și crearea condițiilor optime (politice, juridice și economice) favorabile investițiilor cu capital străin și importurilor / exporturilor de tehnologii.

Pentru realizarea acestor obiective și sarcini, se vor utiliza instrumente manageriale și fiscale, precum și alte instrumente care să asigure eficiența practică a politicii industriale prefigurate.

În ceea ce privește instrumentele manageriale, este important să se creeze mecanismul de stimulare a formării de structuri manageriale de grup și de gestionare profesionale, care să preia conducerea unităților cu capital majoritar de stat, până la încheierea procesului de privatizare din industrie, cercetare, agricultură.

În ceea ce privește instrumentele fiscale, acestea vor fi:

- perfecționarea sistemului prin care cheltuielile pentru asigurarea performanței tehnologice să fie incluse în costurile beneficiilor obținute;
- deducerea totală, din beneficiul ce face subiectul impozitării, a cheltuielilor pentru investiții de capital în implementarea tehnologiilor noi, într-o perioadă mai mare de un an fiscal;

- scutire de impozit pentru persoanele fizice și juridice creatoare de noi tehnologii și, mai ales, de invenții;

- corelarea, pe domenii tehnologice, a regimului de taxe și de scutiri de impozit pentru stimularea exportului de produse competitive.

Alte stimulente vor fi:

- asigurarea de garanții entităților economice care contractează credite, pe termen mediu sau lung, cu bănci autohtone, cu condiții preferențiale, dacă aceste credite urmează a se folosi la implementarea tehnologiilor noi, mai ales la acelea rezultate din activitatea de cercetare-dezvoltare națională;

- introducerea de noi reguli juridice și instituționale pentru stimularea aplicațiilor productive bazate pe tehnologii noi, prin dezvoltarea fondurilor de capital de risc și prin abilitarea băncilor comerciale pentru acordarea creditelor pe baza unui plan de afaceri sau garanții morale și nu numai pe baza garanțiilor materiale;

- asigurarea investițiilor împotriva riscului în legătură cu implementarea noilor tehnologii;

- coordonarea politicii de acordare de licențe cu politica științifică și industrială, în domeniile economiei în care restructurarea și dezvoltarea tehnologică sunt sprijinite cu mijloace bugetare;

- stimularea inventivității și mărirea protecției inventatorilor, a invențiilor și a legislației muncii;

- dezvoltarea sistemului de cofinanțare din fonduri bugetare la implementarea noilor tehnologii selecționate și care au fost realizate cu participarea sistemului național de cercetare – dezvoltare;

- sprijinirea dezvoltării organizațiilor neguvernamentale cu profil de inovare și acordarea de subvenții pentru proiecte tehnologice inovative.

În acord cu o asemenea politică industrială națională, se impun de urgență măsuri de restructurare a sistemului național de cercetare-dezvoltare-inovare, cum ar fi:

- realizarea în cadrul Autorității Naționale de Cercetare Științifică a unei baze de date, cu acces liber, care să cuprindă toate abordările tematice de cercetare pe domenii, efectuate de entitățile de cercetare – dezvoltare pe ultimii 20 de ani;

- analiza periodică a corelației reale dintre necesitățile societății românești și obiectivele programelor prioritare de cercetare din cadrul PNCDI;

- creșterea ponderii proiectelor adjudecate prin licitație publică, în realizarea obiectivelor de interes comunitar;

- simplificarea metodologiei de participare la competiția de proiecte, evaluarea urmând a fi efectuată pe baza ofertei științifice și a planului de afaceri;
- formarea de colective independente multidisciplinare pentru evaluarea propunerilor de proiecte;
- eliminarea corupției din sistemul competiției publice de proiecte;
- restructurarea și mărirea bugetului alocat cercetării, în scopul optimizării calității finanțării și al simplificării operațiunilor de decontare;
- inventarierea riguroasă a aparatelor și dotărilor achiziționate de entitățile de CDI, pentru transformarea acestora în baze cu utilizatori multipli;
- perfecționarea sistemului de comunicare – diseminare a rezultatelor cercetării, prin amplificarea subvenției pentru publicații științifice și editarea unui anuar al rezultatelor cercetării științifice din România.

7. Necesitatea promovării unui Program Guvernamental de reformă și de dezvoltare a competitivității sistemului național de cercetare, dezvoltare, inovare

Motivare: Actuala criză economică motivează o creștere a investiției în educație și cercetare, în contextul reformării acestora, investiția în aceste domenii strategice reprezentând o soluție de ieșire din criză. Actualul sistem de CDI este supradimensionat și s-a dezvoltat, treptat, după anul 1948, în contextul unei economii planificate. Acest sistem este rigid, anacronic și incompatibil cu economia de piață și cu globalizarea economică. Nereformarea și subfinanțarea educației și cercetării, activități cu impact pe termen mediu și lung, vor conduce la adâncirea crizei economice, precum și la îngustarea spectrului de soluții pentru rezolvarea acesteia. Reforma cercetării trebuie cuplată cu reforma educației, în scopul întăririi activității de cercetare din universități.

Obiectivele programului:

Scopul programului și al reformei sistemului național de cercetare – dezvoltare – inovare este acela de a restructura conexiunile dintre știință, tehnologie, economie și societatea civilă, astfel încât să fie lăsată piața să decidă distribuția primară a resurselor CDI și de a accelera comercializarea rezultatelor științifice și tehnologice.

Obiectivele reformei sistemului național de CDI sunt:

I. Schimbarea structurii organizaționale a sistemului național de cercetare – dezvoltare – inovare.

II. Trecerea tematicii de CDI de la modelul tradițional (defectuos) la modelul emergent, care face apel la transdisciplinaritate și relevanță strategică.

III. Multiplicarea resurselor de finanțare a CDI și perfecționarea sistemului de finanțare.

IV. Schimbarea sistemului de management al unităților de CDI.

V. Stimularea formării și funcționării organizațiilor noi de cercetare (cu capital public sau privat).

VI. Schimbarea sistemului de evaluare a rezultatelor cercetării.

VII. Perfecționarea sistemului de comunicare și diseminare a rezultatelor cercetării.

VIII. Oprirea fluxului de migrare / emigrare a specialiștilor din CDI.

Măsuri pe termen scurt (anul 2010) :

a) Constituirea unui colectiv de elaborare a unui Program Guvernamental pe termen mediu și lung de reformă și de dezvoltare a competitivității sistemului național de cercetare, dezvoltare, inovare.

b) Revizuirea întregii legislații existente care reglementează domeniul CDI.

c) Solicitarea Curții de Conturi a României să efectueze un audit de performanță a Programelor naționale CDI.

d) Reorganizarea Autorității Naționale pentru Cercetare Științifică, în scopul întăririi funcției sale de valorificare în economie a rezultatelor cercetării finanțate de la bugetul de stat, prin dezvoltarea atribuțiilor în domeniul transferului tehnologic și prin înființarea Registrului Național al Rezultatelor Cercetării.

e) Micșorarea numărului de agenții de finanțare a CDI (în prezent există cinci agenții de finanțare: ANCS, CNCSIS, UEFISCU, CNMP, AMCSIT). După opinia mea, pe baza experienței pe care o are, AMCSIT ar putea prelua singură finanțarea programelor CDI. Nu este exclusă varianta de a se constitui o nouă și unică agenție de finanțare, iar cele existente să fie desființate, făcându-se astfel mari economii la buget.

f) Înființarea Corpului de experți evaluatori de proiecte CDI, sub autoritatea ANCS, în scopul eradicării fenomenelor de corupție din cercetare.

g) Revizuirea proiectelor CDI aflate în finanțare, în scopul finanțării în continuare numai a acelor proiecte care sunt viabile și oportune economic și social, celelalte urmând a fi sistate de la finanțare;

h) Reorganizarea sistemului de institute și centre de cercetare, după următoarele criterii:

- institutele de domeniu științific să fuzioneze, prin absorbție, cu universitatea de profil, în scopul întăririi capacității educaționale și științifice a universităților românești, care, astfel, se vor transforma în „universități doctorale și de cercetare”;

- institutele de domeniu tehnologic să fuzioneze, prin absorbție, cu companiile naționale și regiile autonome de profil, în scopul întăririi cercetării aplicative a acestora;

- institutele de domeniu strategic sau social să rămână ca atare, sau să fie comasate după caz, în subordinea/coordonarea ministerelor de profil;

- înființarea unui Parc științific și tehnologic național, pe platforma de la Măgurele;

- lichidarea acelor institute care nu mai au relevanță economică sau strategică.

i) Protejarea cercetătorilor atestați din institutele care se vor reorganiza prin:

- preluarea cercetătorilor de către universități sau companii de stat, pe principiul „finanțarea urmează directorul și echipa de proiect”;

- preluarea cercetătorilor de către agențiile regionale de dezvoltare și de către Unitățile de Management ale Programelor, în scopul valorificării competenței acestora, în elaborarea ofertelor de proiecte și stimulării absorbției fondurilor UE.

8. Concluzii

Actuala criză economică motivează o creștere a investiției în educație și cercetare, în contextul reformării acestora, investiția în aceste domenii strategice reprezentând o soluție de ieșire din criză. Actualul sistem de CDI este supradimensionat și s-a dezvoltat, treptat, după anul 1948, în contextul unei economii planificate. Acest sistem este rigid, anacronic și incompatibil cu economia de piață și cu globalizarea economică. Nereformarea și subfinanțarea educației și cercetării, activități cu impact pe termen mediu și lung, vor conduce la adâncirea crizei economice, precum și la îngustarea spectrului de soluții pentru rezolvarea acesteia. Reforma cercetării trebuie cuplată cu reforma educației, în scopul întăririi

activității de cercetare din universități. Din analiza legislației existente, rezultă că aceste măsuri pot fi puse în practică printr-un pachet de Hotărâri de Guvern, cu excepția măsurii care vizează revizuirea întregii legislații existente, care reglementează domeniul CDI.

BIBLIOGRAFIE

[1] Badea, C., D. ș.a., (1999), *Studiu integrator al strategiilor de dezvoltare pe termen lung, prin știință și tehnologie*, Ed. Inid, București.

[2] Cadoza, G., (1997), *Learning, innovation and growth: a comparative policy approach to East Asia and Latin America*, Science and Public Policy, vol. 24, nr.6, Decembrie, p. 377-393.

[3] Daniels, P., L., (1997), *Translating national R & D investment into trade succes: An exploration into some dynamic linkages*, Science and Public Policy, vol. 24, Aprilie, p. 113-122.

[4] Guston, D., .H. Keinston, K., (1994), *The Fragile Contract*, MIT Press, Massachusetts.

[5] Johnston, R., (1997), *The Conundrums of Innovation, Science, Technology and Innovation*, Aprilie, p. 23-29.

[6] Marin, R., Badea, C., D., *Politica științei, o nouă viziune*, Ed. Performantica, Iași, ISBN 978 - 973 - 730 - 542 - 8.

[7] Năstase, I., G., (2009), *Asigurarea prin lege a respectării drepturilor de proprietate industrială ale inventatorilor*, Revista Calitatea, anul X, nr. 1-2, ianuarie-februarie, p. 67.

[8] Năstase, I., G., (2008), *Implicațiile cercetării științifice, dezvoltării tehnologice și inovării în sistemul de securitate*, Teză de doctorat, Ministerul Apărării Naționale, Universitatea Națională de Apărare, Colegiul de Război, București.

[9] Năstase, I., G., (2010), *Gestiunea Financiară a Întreprinderii. Metode de analiză, evaluare și calcul al eficienței economico-financiare a activelor imobilizate necorporale. Studii de caz – Brevetul de invenție*, Ed. Pro Universitaria, București.

[10] Năstase, I., G., Lepădatu, Gh., (2009), *Interdependențe ale dezvoltării economice și tehnologice cu protecția mediului*, Revista Calitatea, anul X, nr. 6, iunie, p. 40-45.

[11] Năstase, I., G., Năstase, G., I., D., (2009), *Cercetarea științifică și dezvoltarea tehnologică-factori de progres*, Revista Inobarometru, anul I, nr. 2, octombrie, p. 5.

[12] Năstase, I., G., (2010), *Economie and Financial Crisis in Romania in our Globalized World, Causes, Effects and Solution*, Revista Metalurgia International, vol. XV, nr. 3, p. 111-113.

[13] Năstase, I., G., Badea, C., D., Năstase, G., I., D., (2010), *General Concepts of Political Science*, Revista Metalurgia International, vol. V, nr. 1, p. 195-200.

[14] Năstase, I., G., Badea, C., D., Năstase, G., I., D., (2010), *Modele ale dezvoltării inovatoare prin știință*, Revista Cogito, nr. II, martie 2010, vol. II, Editura Pro Universitaria, București, p. 106-135.

[15] Năstase, I., G., BADEA, C., D., (2010), *Probleme ale sistemului de cercetare – dezvoltare – inovare (CDI) din România*, Revista Euromentor, vol. I, martie, p. 29-30.

[16] Stiglitz, J., E., (1999), *Whither Reform? Ten Years of Transition*, World Bank, Annual Bank Conference on Development Economics, Washington, Aprilie.

*** - *Transformation of Science in Poland*, State Committee for Scientific Research, Republic of Poland, Warsaw, 1991.

*** - *National Innovation Systems*, OECD Publications, Paris, 1997;

*** - *Main Science and Technology Indicators*, OECD, 1998.

*** - *National Science Board, Science&Engineering Indicators – 1998*, Arlington, VA: National Science Foundation, 1998, (NSB 98 – 1), SUA.

*** - *Research and Development Statistics: National Efforts*, MoRST, Noua Zeelandă, 1998.

*** - *Main Science and Technology Indicators*, OECD, 1998.

*** - *National Science Board, Science & Engineering Indicators – 1998*, Arlington, VA: National Science Foundation, 1998 (NSB 98-1), SUA.

*** - *Research and Development Statistics: National Efforts*, MoRST, Noua Zeelandă, 1998.

*** - *Reindustrializarea României: politici și strategii*, Grupul de Economie Aplicată, 2010.

LIMBA COMUNĂ ȘI LIMBAJELE SPECIALE

LECT. UNIV. DR. CRISTINA ATHU,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”

cristinathu@yahoo.com

Abstract: *As a means of communications in society the language generally represents a complex reality that may be conceptualized in various ways as it is differently approached. Besides all the other definitions it's worth mentioning the one that considers the language a system of variants typical to certain regions or social and professional groups of people, with interference and juxtaposition areas enabling the speakers to communicate.*

The term special language with different meanings tightly connected to the concept of language is used alternatively with style/ functional language specific to different activity fields, supporting the specialty communication.

Every functional language /style (artistic, scientific, publicist, administrative) has got many characteristic features such as: the words and special phrases and the specific linguistic organizing rules imposed by the particular communication needs.

Nowadays the very fast and wide spread phenomena need development and diversification of the scientific languages as a consequence of the spectacular progress of these activity fields.

Keywords: *idiom, lexical borrowing, approach, activity field.*

Limba, general recunoscută ca mijloc de comunicare la nivelul societății umane, reprezintă o realitate complexă care, considerată din diverse perspective, poate fi conceptualizată diferit.

„Dicționarul de științe ale limbii” definește limba ca „ansamblu de sisteme legate unele de altele; unitățile fiecăruia dintre aceste sisteme (sunete, foneme, morfeme, lexeme, cuvânt) fiind identificate în funcție de relațiile de echivalență sau de opoziție dintre aceste unități.”¹

După I. Coteanu (1973, p. 8-9), „limba, *in concreto*, este orice idiom înțeles ca totalitate, ca ansamblu sau ca mulțime de deprinderi verbale ale unei comunități lingvistice constituite istoric. Uzul limbii reprezintă o

¹ Pentru F. de Saussure (1998, p.41), limba este cel mai important sistem de semne (ce exprimă idei) prin care oamenii comunică între ei.

mișcare permanentă de adaptare a structurii idiomului la necesitățile social -culturale ale vorbitorilor.”

Limba reprezintă și un instrument de cunoaștere a lucrurilor. Pentru a putea vorbi despre ele, a le putea analiza și clasifica în comunicarea interumană, lucrurile care ne înconjoară sunt asociate cu semnificații, ale căror purtătoare sunt elementele limbii. „Fiecare limbă prezintă un sistem de semnificații care-i este propriu și reprezintă, prin aceasta, o configurare particulară a lumii.” (E. Coșeriu, 1993, p. 15).

Considerată din perspectiva varietății de realizare, limba este un sistem de variante diferențiate pe regiuni sau colectivități sociale și profesionale, între care există zone de interferență și suprapunere, asigurându-se astfel posibilitățile de comunicare între vorbitori; astfel se disting trei mari tipuri de variante: variantele diatopice (în spațiu), variantele diastratice (între păturile sociale și culturale ale unei comunități) și cele diafasice (între modalitățile de vorbire în diferite circumstanțe de comunicare).

Ca fenomen extrem de complex, limba evoluează continuu, schimbarea fiind marcată de evoluția internă a sistemului, precum și de influențele datorate relațiilor cu alte limbi în decursul timpului.

Limba, în evoluția ei, este martoră a nenumărate transformări ale societății în plan istoric, economic, politic și cultural care determină continuu schimbări lingvistice, în special la nivelul lexicului. Aceste modificări nu se produc brusc și radical întrucât, în dezvoltarea istorică a unei limbi, formele noi de expresie lingvistică coexistă cu cele vechi, pentru o perioadă, asigurându-se astfel posibilitatea de comunicare între generații: „Transformarea neîntreruptă a limbii este rezultatul unui proces complicat de evoluție concomitentă, inegală ca ritm și amploare, a numeroase zone, mereu altele. Limba realizează astfel, în recunoscuta ei continuitate și stabilitate, o imperceptibilă, dar neîntreruptă și ineluctabilă schimbare.” (V. Guțu Romalo, 2002, p. 19).

Extinderea relațiilor între popoare, precum și intensificarea circulației de idei, consecință firească a dezvoltării rapide a mijloacelor de difuzare a informațiilor, accelerează procesul evolutiv al limbii.

Influența unor limbi asupra altora se poate produce direct, pe cale orală (prin contactul direct dintre vorbitori), sau pe cale scrisă, dar și prin intermediul altor limbi (prin diverse filiere). Calea pe care se exercită o influență, durata acesteia, dar și deosebiriile dintre limbi determină măsura în care au loc schimbări în structura fonologică, morfologică și lexicală a limbii receptoare.

Influența unor limbi asupra altora – la nivel morfologic, fonetic și semantic – are ca punct de plecare influența la nivel lexical: „Fenomenul de schimbare a limbii afectează, în primul rând, vocabularul, care este cel mai sensibil și poate fi influențat cel mai ușor”. (I. Jordan, 1956, p.98-99).

Dinamica lexicală a unei limbi se realizează pe două planuri: cel intern, prin utilizarea resurselor existente la toate nivelurile limbii și cel extern, prin contactul cu alte limbi, a posibilelor influențe ce decurg de aici.

În ceea ce privește evoluția limbii române, cele mai multe schimbări s-au manifestat la nivelul vocabularului: s-a renunțat la folosirea unor cuvinte moștenite sau împrumuturi considerate învechite, forme lexicale noi au fost create sau împrumutate din alte limbi, pentru a servi mai bine necesităților de comunicare ale vremii.

Introducerea unor cuvinte noi, ca efect al influențelor străine, are adeseori consecințe care depășesc nivelul lexical. Limbile cu care româna a intrat în contact au constituit surse de împrumuturi lexicale, iar introducerea cuvintelor străine a determinat anumite modificări (chiar dacă de scurtă durată) în structura fonetică, morfologică și lexicală a limbii române, fiecare influență având particularitățile ei.

În perioada actuală, în contextul manifestării unei tendințe generale de practicare/utilizare a limbii engleze ca limbă de comunicare internațională, limba engleză este cea care exercită o puternică influență asupra limbii române. Această influență se realizează diferit pe nivele de cultură și domenii de specialitate.

Deși, în ultimul deceniu, reprezintă o realitate evidentă a comunicării în limba română, mult și divers apreciată și discutată, influența engleză nu este un fenomen de dată recentă. Primele manifestări se înregistrează cu un secol și jumătate în urmă, accelerându-se după 1989. Oricum, în veacul trecut, cu toate barierele sistemului comunist, o mulțime de termeni englezești au pătruns în limba română, mai ales pe cale scrisă, și mediat, prin filiera altor limbi ca: franceză, germană, rusă, italiană.¹

Ca fenomen lingvistic, influența engleză n-a fost legată de anumite structuri politice, ea s-a manifestat la nivel internațional, în limbile europene (franceză, italiană, germană) pătrunzând un număr considerabil de termeni englezești.²

¹ „Influența engleză are o vechime de peste un secol și jumătate, timp în care s-a exercitat la început mai puțin direct și mai mult prin intermediul altor limbi, în special franceza.” (M. Avram, 1997, p. 7-8)

² În ultima perioadă, această invazie a anglicismelor a produs o reacție de protest împotriva fenomenului numit *anglomanie*, considerat periculos la acea vreme;

În limba română actuală, anglicismele tind să înlocuiască treptat cuvintele împrumutate din franceză. În unele situații, funcționează în paralel cu acestea sau se constată modificări semantice ale cuvântului franțuzesc datorate modelului englezesc.

Condițiile social-politice și economice actuale sunt mai favorabile ca oricând pătrunderii masive a anglicismelor în toate domeniile de activitate și în limba comună. Este vorba nu numai de înclinația „modernă” de a folosi cât mai multe cuvinte englezești, ci și de nevoia de termeni noi capabili să reprezinte cât mai corect noțiuni proprii unui anumit domeniu de specialitate.

Referitor la domeniul economic (cu caracter tehnic specific), influența limbii engleze se manifestă mai pronunțat la nivelul terminologic, antrenând însă adeseori și modificări ale vocabularului general. Unele cuvinte englezești pătrund în limbajul economic odată cu fenomenul/conceptul (*outsourcing*), altele dublează cuvintele românești (*billing~facturare*), se constată totodată și actualizarea prin engleză a unor cuvinte mai vechi (*utilități* prin *utilities*), altele cuvinte uzuale se specializează semantic după ”tipare” englezești (*maturitate “scadență”*).

Strâns corelat cu conceptul *limbă*, termenul *limbaj* este utilizat cu diverse accepțiuni.

Definind **limbajul**, E. Coșeriu distinge trei modalități de manifestare caracteristice: în primul rând, limbajul, în general, ca activitate ce se referă la ceva extralingvistic, în al doilea rând, ca limbă particulară, oricare limbă determinată (engleză, franceză etc.) și, în al treilea rând, ca realizare concretă în vorbire sub formă de text sau discurs.¹

Ca posibilitate general umană de comunicare, *limbajul* „este creația lumii pentru om ca ființă spirituală, capabilă să gândească. Prin limba pe care o vorbești ca membru al unei comunități, te recunoști pe tine însuși ca individ”², se realizează prin intermediul unei limbi în funcțiune, a unei *limbi istorice*: „O limbă istorică este o colecție mai mult sau mai puțin complexă de dialecte, niveluri și stiluri de limbă, care, în parte, se suprapun, sunt identice, și, în parte, sunt diferite, de fiecare dată.”³

„introducerea cuvintelor internaționale este o tendință actuală care se ciocnește de dificultatea de a concilia internaționalismul care o caracterizează cu supraviețuirea naționalismului.” (Al. Graur, 1968).

¹ Vezi E. Coșeriu, A.U.I., XXIX (1993), p. 8-9.

² E. Coșeriu (a) 1994, p. 25.

³ E. Coșeriu, (b) 1994, p. 63.

„Ierarhia funcțională a limbii ia înfățișarea unui edificiu, în care variantele stilistice se înlănțuie, pornind de la faptul că raportul dintre structura generală a limbii și cerințele cărora ea trebuie să le răspundă formează baza acestui edificiu.”

Ion Coteanu utilizează termenul limbaj în sens restrâns, având în vedere, în primul rând, varianta limbii literare: „un sistem lingvistic mai mult sau mai puțin specializat în redarea conținutului de idei specifice unei activități profesionale, unuia sau mai multor domenii din viața socio-culturală [...], care, toate, au, ori tind să aibă, cuvinte, expresii și reguli proprii de organizare, rezultate din diverse restricții impuse limbii.” (1973, p.45) Prin urmare, limbii i se atribuie, la diferite niveluri social-culturale, o utilizare cu destinație specială care îi conferă astfel calitatea de limbaj.

Foarte mulți autori folosesc termenul limbaj în paralel sau alternativ cu cel de *stil*.

Între variantele limbii, stilurile, limbajele funcționale sunt utilizate în diverse domenii de activitate, servind comunicării de specialitate, „diferențiate între ele prin funcția pe care o îndeplinesc ca mijloace de comunicare în sfere determinate de activitate” (DSL). Existența stilurilor se explică prin interacțiunea unor factori extralingvistici, dar delimitarea lor se face în funcție de factorii lingvistici implicați și de relațiile dintre aceștia.

În această perspectivă, stilul este o variabilă / derivat al schemei raporturilor dintre toate elementele unei limbi naturale, prin faptul că „prin jocul determinărilor interne și externe limbii, inventarul general al acesteia se combină cu unitățile de exprimare cu caracter particular”. (I. Coteanu, 1973, p. 16)

În optica lui Tudor Vianu, fiecare domeniu de activitate utilizează diferit limba literară, în variante pe care le numește stiluri ale vorbirii. Prin stil al vorbirii înțelegem conformarea exprimării într-un anumit domeniu al vieții omenești, pentru anumite scopuri de comunicare, adică modul de întrebuițare specific-funcțională a mijloacelor lingvistice unitare, puse la îndemâna generală.” (1968, p. 45)

„Fără îndoială că stilul este, într-un fel, și o calitate a limbajului, dacă prin limbaj se înțelege, cum avem impresia, un aspect limitat și concret, un mesaj sau un text de o anumită dimensiune. Cât privește însă precizia comunicării, mai exact, gradul ei de precizie, el constituie o problemă de valoare care trebuie cercetată special.” (I. Coteanu, 1973, p.79)

Limbajele speciale, indiferent de domeniul de activitate profesională, se dezvoltă pe baza limbii comune (utilizează structura, mai ales, prin terminologii special create (pur denotative și monosemantice), care denumesc cu precizie conceptele. Zona de interferență între limba comună și limbajele specializate se lărgeste în perioada actuală, prin transferul lexical bidirecțional. Fiecare stil/limbaj reprezintă, pe de-o parte, un „material” terminologic particular, preponderent ca specificitate și, pe de altă parte, o sumă de particularități gramaticale.

Diversitatea de domenii ale cunoașterii umane și ale activității umane condiționează o largă varietate stilistică. Fiecare stil/limbaj funcțional (artistic, științific, publicistic, juridic-administrativ) are o serie de trăsături lingvistice particulare, constând în cuvinte și expresii speciale și reguli proprii de organizare lingvistică, impuse de necesitățile comunicative specifice. Deosebirea principală se manifestă la nivelul vocabularului: „ceea ce deosebește stilurile între ele este însă vocabularul, cu întreaga lui gamă de nuanțe semantice, gradul de expresivitate, coloritul emoțional și sintaxa.”¹ În fiecare stil, se manifestă preferința pentru un anumit domeniu lexical (vocabular fundamental propriu), chiar dacă unele dintre acestea apar sau nu și în alte stiluri.

Unitățile lexicale care constituie vocabularul unei limbi se grupează, din punct de vedere stilistico-funcțional, în două compartimente: cel al limbii comune și cel al limbajelor de specialitate. Între cele două compartimente există legături permanente, migrările cuvintelor din fondul comun (netehnic) în limbajele speciale și invers fiind frecvente; prin urmare, unele forme lingvistice pot fi întâlnite în limba comună și în limbajele speciale, cu anumite deosebiri lexicale.

Delimitarea limbajelor de specialitate se face prin raportarea la limba comună, lexicului specializat aparținându-i toate unitățile lexicale legate de un domeniu specific, științific sau profesional, cu o arie de întrebuintare limitată la un grup social determinat, împreună cu unitățile lexicale din fondul comun.

Un număr considerabil de cuvinte sunt comune atât specialiștilor, cât și tuturor vorbitorilor unei limbi, așa numitele „cuvinte neutre” sunt lipsite de semnificație particulară proprie unui domeniu, în sensul că nu constituie o particularitate a aceluși limbaj sau stil; ele au o circulație mare, fie că aparțin sau nu fondului principal.² Referindu-se la legătura

¹ Vezi Gh. Bolocan (1961), p. 38.

² Vezi Iorgu Iordan, (1956), p. 120.

limbajelor de specialitate și limba comună, G.Klaus consideră că „limbajele speciale nu pot fi introduse [...] decât prin limba curentă, conceptele de bază pot fi definite numai prin această limbă, iar formulele deduse ulterior se obțin numai din aceste concepte de bază cu ajutorul gândirii logice.”¹

În opinia lui E. Coșeriu, orice limbaj specializat este, „prin natura sa, în mod expres sau tacit, «universal», adică separat de limbă prin conținut și obiectiv motivat. Prin aceasta, limbajul special reprezintă întotdeauna o depășire a faptului de a aparține unei anumite limbi, cel puțin în domeniul lexical (adică tocmai în domeniul care constituie, în mod nemijlocit, prima configurare a lumii).” (1993, p. 18)

Prin folosirea unui limbaj specializat, individul urmărește eficiență maximă în comunicarea sa și are libertatea de selecție și combinare a formelor gramaticale și a vocabularului necesar în acest demers. Numărul limbajelor de specialitate și al stilurilor funcționale reflectă diversitatea preocupărilor caracteristice fiecărui domeniu de activitate. Fiecare stil/limbaj funcțional are trăsături specifice care-l individualizează, dar și caracteristici comune care creează o zonă de interferență.

În cadrul opoziției fundamentale (artistic/științific) se conturează prin particularități specifice și alte variante.

Diversitatea domeniilor de cercetare determină o mare varietate de limbaje științifice (non-artistice), comun fiind caracterul strict referențial, obiectiv, impersonal și sistematic.

În lumea contemporană, fenomenele ce se desfășoară uimitor de rapid și pe arii foarte extinse sunt, pe de-o parte, revoluția științifică și tehnică și, pe de alta, procesele economice, iar dezvoltarea și diversificarea limbajelor științifice urmează progresului spectaculos al acestor domenii de activitate.

¹ Georg Klaus, (1978), p. 43.

LE MULTICULTURALISME ET L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE HUMANISTE

CONF. UNIV. DR. IULIANA PAȘTIN,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ "DIMITRIE CANTEMIR"

julpastin@gmail.com

***Abstract:** If multiculturalism focuses on differences and led to the decline of identity, intercultural favours a system of exchange between equal partners based on trust. In this educational approach we propose that through the teaching of literature and art we will enable our students to build an one's own identity nourished from intercultural.*

***Keywords:** Identity, intercultural, education, student, art.*

Le **multiculturalisme** est défini comme la coexistence de plusieurs cultures dans une société, une région, un pays. Le multiculturalisme est un terme sujet à diverses interprétations. Il peut simplement désigner la coexistence de différentes cultures (ethniques, religieuses etc..) au sein d'un même ensemble (pays, par exemple). Il peut aussi désigner différentes politiques culturelles:

- anti- discriminatoires, visant à assurer un statut social égal aux membres des diverses cultures;
- identitaires, visant à favoriser l'expression des particularités des diverses cultures;
- communautaristes, permettant l'existence de statuts (légaux, administratifs...) spécifiques aux membres de telle ou telle communauté culturelle.

Il est aussi un courant de pensée américain qui remet en cause l'hégémonie culturelle des couches dirigeantes à l'égard des minorités et plaide en faveur d'une pleine reconnaissance de ces dernières. Mais il y a plusieurs nuances, ce qui nous oblige à préciser le vocabulaire utilisé ici. Sans doute faut-il analyser mieux le «multiculturel», communément employé pour désigner cette coexistence de plusieurs cultures dans un même pays, et lui substituer parfois le terme «**interculturel**», issu du domaine de la didactique et qui renvoie aux relations et échanges qui se

noient entre civilisations différentes. L'interculturel, pour Issa Asgarally¹, c'est la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'autre. Dans la préface du livre de cet auteur mauricien, J.M.G. Le Clézio, écrivain du Prix Nobel 2008 prévient²: *«au multiculturalisme, qui met l'accent sur les différences et ne peut conduire qu'au repli identitaire, il oppose l'interculturel, concept qui privilégie l'unité fondamentale des hommes et des femmes en tant qu'êtres humains, et base sur laquelle peut s'établir un système équilibré d'échange, en veillant à ce que celui-ci se déroule entre partenaires égaux, qui jouissent d'une égalité sur le plan de la confiance en soi, de l'accès à l'espace public ou encore du pouvoir économique et politique»*. C'est bien ce que nous cherchons à travers cet enseignement de la littérature et de l'art, à permettre aux étudiants de se construire une identité culturelle propre, nourrie d'interculturel. Notons enfin, que «l'identité chez Amin Maalouf, journaliste et écrivain d'origine libanaise se tourne en effet vers une vision de l'Humanité» à la fois une et respectueuse de toutes les différences. «L'identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence. (...) l'homme n'est pas d'emblée lui-même, il ne se contente pas de «prendre conscience» de ce qu'il est, il devient ce qu'il est; il ne se contente pas de «prendre conscience» de son identité, il l'acquiert pas à pas³». pas de «prendre conscience» de ce qu'il est, il devient ce qu'il est ; il ne se contente pas de «prendre conscience» de son identité, il l'acquiert pas à pas⁴». «Quand on a vécu au Liban, la première religion que l'on a, c'est la religion de la coexistence» précise-t-il.

Une culture humaniste, pourquoi?

«L'enseignement de la civilisation d'un peuple, surtout celui de l'art, est fait pour troubler, non pour rassurer», en parlant de la nécessité d'une action culturelle en milieu scolaire, pour une didactique de l'art contemporain.

Il y a là un paradoxe, cet art moderne qui trouble, qui est toujours en question, en perpétuelle mutation, est reconnu comme objet d'étude pour l'enseignement universitaire, alors que celle-ci s'appuie davantage soit par tradition soit par discipline sur un corpus de connaissances établies, qu'elle transmet le plus souvent avec certitude. Un nouvel espace s'est ouvert alors,

¹ I. Asgarally, (2005), *L'interculturel ou la guerre*, Port-Louis (Maurice): Presses du M.S.M.

² J.M.G. Le Clézio, *préface de L'interculturel ou la guerre*, idem.

³ Amin Maalouf, (2001), *Les Identités meurtrières*, Edition LGF, (Edition poche), écrivain d'origine Libanaise.

⁴ Idem.

précisément celui où se situe l'enseignement des arts visuels. «*La rencontre avec ce qui trouble donc, avec ce qui est étrange et plus profondément avec ce qui est étranger, sous la forme plurielle que revêt l'art du XXème siècle, est le lieu de l'apprentissage de nouveaux comportements sociaux*».¹

Aujourd'hui, l'obligation institutionnelle est claire quant à la culture enseignée à l'université. Les instructions officielles le précisent dans les programmes, il est bien question de comprendre que «la constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les travaux pratiques des étudiants et les œuvres d'art introduites sous différentes formes.» En effet on peut comprendre que les étudiants ont d'abord produit un travail, une recherche plastique en relation avec la problématique choisie dans l'art, puis les «réponses» des étudiants seront mises en parallèle avec ces œuvres d'artistes, ceci dans le but de sensibiliser par la proximité des approches, de dégager des notions et un vocabulaire spécifique, indispensable à la lecture de ces œuvres. *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences*, nous oblige à mesurer l'évolution de nos pratiques pédagogiques, mais l'objectif prioritaire reste clair: «*Les arts visuels sont partie intégrante de la culture humaniste. Dans l'enseignement humaniste des langues étrangères, il s'agit de faire progressivement émerger une typologie des grands domaines de production (musique, architecture, peinture et compositions plastiques) ainsi que les constituants des œuvres, les procédés et les genres*».²

Au-delà de l'art et de la civilisation d'ailleurs, il y a plus: dans un monde saturé d'images de toutes sortes, que nos étudiants ont bien du mal à différencier, à analyser, à comprendre, à éprouver émotionnellement, il nous apparaît plus qu'urgent de leur donner des outils pour une lecture éclairée, curieuse et ouverte des textes concernant les œuvres d'art, de ménager des moments de réactions, de lecture critique et surtout sensible, car les images résonnent en chacun différemment. L'étudiant doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs, susceptibles de créer des émotions et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. En miroir donc, sa créativité et son imaginaire vont se trouver nourris de ces apports culturels communs.

L'incompréhension devant les œuvres ne doit donc pas se traduire en rejet, le rejet de l'autre, du différent. Il convient bien de multiplier les occasions

¹ G. Pellissier, *Arts plastiques et culture métisse*,

http://www.2b.ac-lille.fr/arts-plastiques/textes_2005/theorik/metisse_pellissier.pdf

² *Idem*, p. 73.

de rencontre avec celles de toutes les époques au bénéfice d'une culture commune, c'est le projet inscrit au cœur de l'enseignement des arts visuels.

Nous devons tenir compte de plusieurs critères dans le choix de l'enseignement de la culture et de la civilisation française y compris les arts plastiques. Parmi ceux-ci nous mentionnons les plus importants: **L'éducation artistique et culturelle** concourt à la formation intellectuelle et sensible des étudiants en langues étrangères. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés; elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques enseignées. Elle contribue à la formation de la personnalité de nos étudiants et de cette façon elle constitue un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun. L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage.

Elle détermine la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et contribue à l'apprentissage de la vie civique et sociale.

Ce projet vise autant ces objectifs individuels que la réduction des inégalités sociales, ces dernières étant génératrices de violence bien plus que les différences culturelles. Le sociologue Bernard Lahire confirme: «Les matières artistiques sont situées au bas de la hiérarchie scolaire, loin derrière le français, les mathématiques, etc. Tout se passe comme si l'institution scolaire faisait l'hypothèse selon laquelle le fait d'être bien éduqué dans les autres domaines: littérature, sciences... conduisait naturellement vers d'autres formes de la culture:

théâtre, peinture, musique... En fait, il faut une formation spécifique pour aller vers des pratiques et des formes de consommation culturelles. L'école ne l'offrant pas assez, si la famille n'y pourvoit pas, la rencontre ne se fait pas¹».

C'est ici que les inégalités sont encore nombreuses.

Cette rencontre avec l'étranger, «l'étranger», avec l'art, et l'apprentissage de comportements sociaux est aussi indispensable à tous. Parmi ces comportements, le respect, l'attention portée à l'autre, la capacité à entrer en interaction avec autrui et à coopérer, la citoyenneté, sont primordiaux....

¹ *Libération* du 14 février 2006: «La responsabilité écrasante de l'école dans l'expérience artistique.»

Ils donnent aussi à réfléchir sur la prise en compte et la place qui sera donnée aux contextes culturels singuliers des étudiants. L'enseignant comprend que son rôle sera de sentir et de faire sentir à ses étudiants que l'incompréhension ne doit pas se traduire en rejet (le rejet de l'autre), mais bien plutôt par l'accueil, la curiosité, l'intérêt porté aux différences.

L'enseignant ne peut pas faire l'économie de cette attitude dans sa pratique pédagogique s'il veut que ses étudiants l'intègrent dans leur comportement à l'école, puis dans toute vie sociale.

Quel que soit son lieu d'exercice, il donnera une place à la culture locale. Face à un public qui fréquente rarement l'événement culturel, qui est parfois réticent à ce qui lui semble imposé, qui montre parfois une attitude régionaliste, il est véritablement nécessaire de prendre en compte les œuvres contemporaines locales, même si un certain nombre d'entre elles n'ont que peu de choses à voir avec la contemporanéité muséale. Ces occasions permettent à la fois l'observation d'œuvres réelles et non plus seulement de reproductions, et la rencontre avec des artistes issus des différentes communautés. Pour argumenter ces rendez-vous, il est indispensable d'éduquer peu à peu le regard et de trouver des moyens pour que l'étudiant affine son «jugement critique».

Ainsi, il est possible d'amener progressivement l'étudiant à apprécier une culture internationale et aussi à prendre conscience que «tout ne se vaut pas». La réticence à la culture «lointaine» doit être déplacée dans un contexte particulier, au profit d'une culture artistique contemporaine partagée, dépassant les frontières et les rancunes historiques, mais restant souvent l'apanage de nos sociétés industrialisées, comme l'est d'ailleurs la volonté de réduction des inégalités sociales par l'éducation.

Un regard sur la spécificité de l'enseignement d'une langue étrangère et de la formation en arts plastiques serait intéressant et c'est ce que nous proposons. La curiosité et le questionnement sur les nouvelles formes d'art, de communication, de création, doivent exister, le sens critique aussi. Par leurs recherches et œuvres polymorphes, les artistes d'aujourd'hui nous préservent de la sclérose et de la nostalgie d'un art prétendument perdu. Reste donc que l'art ne se laisse pas définir facilement.

Nombre de philosophes qui s'y sont essayés semblent aujourd'hui dépassés. Walter Benjamin nous a donné des pistes utilisables¹ et d'autres

¹ *Sur l'art et la photographie* (1972), nouv. trad. C. Jouanlanne, Paris, Carré, 1997, coll. «Arts & esthétique.»

le tentent encore: Yves Michaud avec *L'Art à l'état gazeux*¹ ou Michel Onfray avec *Archéologie du présent*², pour ne citer qu'eux, nous apportent des indices précieux pour notre réflexion qui demanderait un débat à part entière.

L'art du XXI^{ème} siècle sera sans doute un objet métis, hybride, virtuel, «gazeux»³, cynique, collectif, capillaire selon Paul Ardenne qui définit l'art contextuel comme «une mise en valeur de la réalité brute, la matérialisation

d'une intention d'artiste dans un contexte particulier⁴», ou art «contactuel» selon Richard Conte comme «art qui s'accomplit par la coalition des talents d'autrui, non pour les diriger, mais pour les fédérer dans une œuvre à plusieurs⁵» dont lui revient, en tant qu'artiste, l'initiative.

L'un des traits caractéristiques de l'art contemporain est de faire voler en éclat les catégories artistiques traditionnelles. Un autre est l'exploration d'un champ toujours plus ouvert dans lequel des productions métissées, justement, et radicalement nouvelles se côtoient.

D'ailleurs, la prétendue frontière entre les arts, souvent maintenue par des spécialistes de chaque domaine, tend à devenir de moins en moins nette depuis quelques années, ce qui ouvre encore le champ de référence.

L'écriture, le son et le cinéma ont envahi les expositions d'art contemporain, le théâtre ou la danse aussi, notamment sous la forme de performances. Les sculptures se font parfois architectures et inversement ; au même moment, le *design* produit des objets visant une esthétique singulière au même titre que les œuvres, tandis que les publicités ou les clips musicaux peuvent parfois être comparés à des vidéos d'artistes. Le théâtre et le cirque eux-mêmes se renouvellent dans le sens de cette contagion entre les arts et de l'effacement des dites frontières. La qualité esthétique des créations humaines actuelles, quelle que soit leur fonction,

¹ Op.cit.

² Op.cit.

³ Au sens de Y. Michaud., in *L'Art à l'état gazeux*, op. cit.: «Mais ce triomphe de l'esthétique s'accomplit dans un monde vide d'œuvres d'art, au sens de ces objets rares qu'on accrochait naguère dans les musées et qu'on venait contempler religieusement. Ce qui remplace l'œuvre? "des installations", "des performances" – des expériences esthétiques où il ne reste qu'un gaz, un éther, une buée artistique» (4e de couverture).

⁴ P. Ardenne, *Un art contextuel*. Paris: Flammarion, 2004, coll. «Champs»

⁵ L'art 21, conférence à la 9^{ème} UCOA (Université de la Communication de l'Océan Indien) La Réunion, 2005.

pourrait laisser croire que l'art est partout sans qu'il se laisse fixer dans une catégorie ou une autre.

Cet abandon de la norme classique a eu pour effet que nous sommes passés depuis les années soixante-dix, comme chacun sait, à une pratique des arts plastiques à caractère exploratoire, à la mesure même des démarches d'artistes. Cette pratique individuelle de création prend donc totalement en compte les contextes culturels des étudiants et leur imaginaire. Nous assistons au passage de l'apprentissage d'une technique normative, à une pratique où des manières de faire se renouvellent dans l'action des étudiants et dans lesquelles, toutes proportions gardées, eux et artistes paraissent se trouver dans une posture analogue.

Assemblages, arrangements, collages, récupérations, détournements, clin d'œil aux œuvres, citations, travaux sur les images.

«Tous les coups sont permis, le métissage est la règle du jeu pour des productions à chaque fois souveraines car elles livrent ce qu'est l'étudiant dans sa totalité indivisible¹».

Cette pratique d'exploration qui ouvre à la diversité est favorisée par les caractéristiques culturelles de chacun, puisqu'elle vise la divergence. La mise en commun et la confrontation avec les autres productions, avec les œuvres d'art, favorisent l'interrogation personnelle sur l'autre et la conscience de soi: «L'éducation artistique ne doit pas être considérée comme une discipline de plus mais comme une méthode d'enseignement, un mode de transmission.

Du multiculturel à l'interculturel: prise en compte du contexte

Ce type de pédagogie en milieu multiculturel constitue une chance supplémentaire pour le gérer positivement, pour travailler la relation interculturelle. Ainsi il permet davantage d'ouverture à l'autre, une interrogation personnelle de chacun sur autrui: «antidote des déterminations qui pèsent sur la vie sociale et moyen de lutte contre les *a priori* qui gouvernent le plus souvent la vie de l'esprit» en reprenant notre manière de valoriser les singularités.

Dans ce contexte, la formation des futurs enseignants devrait se pratiquer, elle aussi, dans «l'éprouvé.» Le vécu actif d'un problème plastique qui vise à produire la divergence, les renvoie à une pédagogie

¹ G. Pélissier, Séminaire interacadémique et international - Nîmes, 23, 24 et 25 janvier 1991, lire à ce sujet: http://artsplastiques.ac-bordeaux.fr/bibliographie_pelissier-metisse.htm

spécifique et questionnante, qu'il leur faudra analyser, dont il sera fructueux de découvrir les mécanismes et les enjeux plus généraux. Hors des problèmes spécifiques à une classe multiculturelle, tout enseignant doit se poser la question de son public, nous le savons: qui sont les élèves, quelles sont leurs motivations, leurs attentes, leurs âges, leurs milieux socioculturels?

Ceci, afin de pouvoir fonder ses enseignements sur les besoins individuels que révélera le diagnostic sur le plan psychologique, affectif, social et culturel de la classe. L'expérience de cette pédagogie amène à une estimation des «lieux de résistance» qui risquent d'entraver le questionnement s'ils ne sont pas observés et travaillés. «Lieux de résistance qui constituent des obstacles dont l'enseignant a tout intérêt à se saisir précisément comme point d'appui sur lequel il fera reposer son dispositif» affirment Martine Terville-Colbac et Sylvie Bouché¹. Sachant que les *obstacles épistémologiques* décrits par Gaston Bachelard peuvent être d'un autre ordre, il faut les identifier dans la pratique par l'ouverture et l'intérêt qu'on leur porte. «Il s'agit de conceptions très résistantes qui ont leur domaine de validité et qui s'opposent à la mise en place de modèles corrects pour une validité plus large²» Ces connaissances empiriques déjà constituées par la culture d'origine, peuvent être les causes négatives de stagnation et même de régression ou d'inertie, mais elles peuvent aussi être un apport positif, à condition de les déplacer pour les mesurer et s'enrichir des écarts.

Comme pour les sciences, il sera indispensable que l'enseignant prenne en compte les connaissances empiriques déjà constituées, non pas forcément pour les changer, mais pour les questionner, les enrichir de celles des autres et de celles du champ référentiel. «Ainsi toute culture scientifique doit commencer par la *catharsis* intellectuelle et affective³» au sens de la *Poétique* d'Aristote, d'une libération des tensions psychiques qui s'extériorisent sur le mode de l'émotion et de la sympathie avec l'action représentée. En arts plastiques, la production de l'étudiant, issue de ses représentations personnelles, est le point de départ de sa progression et aussi de la progression de tous les élèves.

L'accueil et l'exploitation verbale des éléments plastiques et sémantiques issus de la divergence obtenue, la découverte des inventions

¹ Agrégation interne Arts plastiques, Première épreuve écrite et leçon orale, CNED, 2001, p. 185.

² G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, édition 1989, pp. 13-18.

³ Idem.

et la justification des démarches, la rencontre avec l'autre, avec sa culture manifestée par des formes, des couleurs, des matières, des images singulières (croyance, territoire, histoire...), place l'élève en situation «d'apprenant», associant action et réflexion, et constituent un enrichissement pour tous, tant sur le plan notionnel que pédagogique.

L'enseignant ayant établi une situation d'apprentissage de forme interrogative, dépassera cette construction de savoir par l'étudiant lui-même, en organisant la rencontre avec une culture commune en relation avec les démarches et les préoccupations de ses apprentis.

Les effets sur les changements de posture de l'enseignant vis-à-vis de l'étudiant sont nombreux. Partout, les variétés culturelles sont donc un atout qui produit des objets spécifiques d'autant plus divergents que chacun se justifie selon «qui il est». Ceci produit un questionnement sur la pédagogie. Dans la formation des enseignants, cette émergence est à l'image de ce qu'ils rencontrent dans les classes, et elle est aussi une condition importante à la prise de conscience d'une nécessaire pédagogie différenciée qui se doit de prendre en compte le contexte culturel spécifique. La divergence dans les productions est donc soulignée, analysée, discutée, évaluée, acceptée et exploitée sur le plan pédagogique, par la recherche de nouvelles propositions et références culturelles qui viennent la confirmer.

C'est seulement dans un second temps que l'analyse des pratiques pédagogiques vient questionner les modèles théoriques, les contenus, les objectifs, les œuvres d'art, lesquelles renvoient aux problématiques traitées et aux trouvailles plastiques. Ce retour réflexif sur la démarche pédagogique peut d'ailleurs être comparé à une auto-poïétique, dans l'après coup, réalisée par l'artiste.

La didactique des arts plastiques ainsi pensée offre la possibilité d'une posture de recherche constante pour l'enseignant, de questionnements assidus, d'un accueil de l'autre, de l'inconnu, et contribue à une curiosité indispensable à tout enseignant. Elle lui apprend à poser un regard individuel sur l'étudiant comme «autre», mais aussi sur le monde, la culture, l'enseignement en général, et met en évidence la diversité des besoins et des actions à mener dans sa propre pratique pédagogique en mouvement.

Cette pédagogie peut, et doit sans doute, déboucher sur des expériences interdisciplinaires et transdisciplinaires avec l'histoire, la géographie et les langues dont nous pourrions rendre compte et questionner plus tard.

Il y a donc bien permanence et changements dans un même mouvement de la recherche pédagogique qui s'impose pour prendre en compte les différences culturelles. Cette recherche engendre des résistances et des tensions. Ces dernières portent sur la nécessité d'inventaire des besoins, sur le retrait temporaire de l'enseignant argumenté par la logique du dispositif, sur l'incertitude de l'objet «attendu» qui remet en question la place du «maître», l'oblige à une observation-critique de laquelle il puise de l'enseignable, enfin, sur la mise en place d'un autre type de progression, adaptée à chaque élève en situation de projet personnel. «Il est bien connu que pour acquérir une connaissance nouvelle, il est nécessaire de la mettre en relation avec des acquis antérieurs¹» rappellent Ducros et Finkelstein.

Conclusion en forme d'hypothèse

Cette posture de l'enseignant est comparable à la posture de l'artiste. L'art d'enseigner serait peut-être là. Il nous semble que tout artiste, comme tout enseignant, doit être habité par un esprit de recherche et travailler de façon comparable et indissociable dans le sensible et le cognitif. Le chercheur en arts plastiques tente de questionner la dissociation du faire et de l'analyse du faire, à des fins extérieures à son œuvre propre, à des fins de généralisation scientifique cumulative. Il lui faut prendre conscience des rapports qui s'accomplissent dans les œuvres, quand on en éprouve l'existence.

En témoignant de ces rapports, en étudiant la dynamique ou l'inertie de leurs effets, en laissant la création façonner un savoir en dehors de l'œuvre, il est certainement possible de rassembler sur la création, un certain nombre de connaissances stables. Entre le généralisable et le singulier, la recherche en pédagogie, comme en arts plastiques, peut se situer là :

● Dans l'hétérogénéité des classes et le multiculturel qui ressemble à la diversité riche du champ de référence des arts plastiques, à l'art lui-même, à la multitude des démarches artistiques, surtout au vingtième siècle et début de vingt-et-unième, ferment de ce type de pédagogie.

● Dans une recherche sans relâche des moyens de répondre aux besoins différents de chaque élève par une pédagogie adaptée, différenciée, comparable à la tâche de l'artiste qui invente inlassablement

¹ In *L'école face au changement*, CNDP Grenoble, p. 54.

des formes chaque fois nouvelles et répondant à des contraintes toujours spécifiques.

- Dans une recherche sans relâche des moyens de répondre aux besoins différents de chaque étudiant par une pédagogie adaptée, différenciée, comparable à la tâche de l'artiste qui invente inlassablement des formes chaque fois nouvelles et répondant à des contraintes toujours spécifiques.

- Dans la capacité de l'enseignant à donner du sens à ce qu'il réalise par son imaginaire, fondamental en pédagogie, et qui se trouve aussi au cœur de la démarche de l'artiste. Cette interrogation sur le sens est un des enjeux de la pédagogie des arts plastiques, ainsi que de l'art contemporain, mais aussi de la pédagogie en général.

Le public multiculturel permet de mettre en évidence et d'accentuer «la démarche pédagogique»: intuition restant à théoriser de la nécessité d'un mouvement permanent qui fait de l'enseignant un chercheur et un créateur, une recherche autour des liens qui unissent pédagogie générale, didactique des arts plastiques et création artistique. Pour l'enseignant, il se manifeste dans une dynamique d'accueil du différent, un saisissement de la surprise qui l'oblige à rebondir, à reconstruire du savoir.

Cette posture d'écoute, d'adaptabilité, de superposition du savoir-savant au savoir suggéré par l'étudiant, favorise une recherche permanente et conjointe, entre enseignant et élèves, induite par les démarches singulières. C'est alors seulement que le champ artistique prendra tout son sens, celui fourni par l'enseignant, occasion de questionnement et d'ouverture pour l'élève, mais aussi celui que la culture singulière de l'élève aura mis en évidence et dont l'enseignant aura su se saisir, pour la reconnaître.

Dans le doute fondateur qui est au centre des démarches pédagogique et artistique, qui rend l'acteur mobile, curieux et soucieux de communication, ce *bougé* de l'enseignant part toujours du différent de l'élève. L'hétérogénéité devient un apport non négligeable, il est une des matières de l'enseignement comme de la création artistique. La question de la progression est alors déplacée.

«La pratique n'est pas ici, au service d'un savoir préétabli, elle n'est pas répétition, application, illustration, entraînement, elle est construction réflexive et singulière des notions, des concepts, des procédures et des comportements spécifiques au champ artistique¹» dit Claude Roux.

¹ C. Roux, (1999), *L'enseignement de l'art: la formation d'une discipline*, Nîmes, Chambon, p. 126.

Ainsi, les élèves pourront progresser, chacun à son propre rythme, se sentant valorisés dans leurs origines et dans leurs histoires personnelles, n'ayant plus besoin de la violence pour se faire entendre. Et il ajoute: «Ceci induit la compréhension d'un savoir en construction plutôt qu'accumulant et juxtaposant les connaissances¹»

Objectif renvoie d'ailleurs à un but à atteindre par le biais d'une programmation contradictoire avec la situation de proposition et peu conciliable avec la démarche artistique que nous cherchons à faire émerger et à analyser, nous préférons parler d'attentes multiples ou interculturelles. Il faudra donc garder à l'esprit qu'il existe des incompatibilités entre la pédagogie dite «par objectifs» et l'idée de démarche créative que nous soutenons.

Il semble que par le refus de la modélisation d'une part, qui empêche l'émancipation, retarde le développement de l'esprit critique et ne produit pas de divergence, et d'autre part par la valorisation du choix personnel induit par des situations questionnantes, le champ soit ouvert à une progression des élèves, qui s'accorde à l'évolution d'une démarche artistique.

Une certaine conception du savoir scolaire débouche sur une visée plus globale de l'enseignement. Les finalités de l'éducation en général, communes à toutes les disciplines sont, entre autres, la citoyenneté ou l'autonomie de l'individu. Ces objectifs généraux ont une dimension éthique, ceux des enseignements artistiques prennent en charge la réhabilitation de la notion de plaisir, d'invention, de satisfaction qui naît souvent de la rencontre avec l'art et avec l'autre. L'ensemble de cette réflexion débouche sur la modification de l'image du métier d'enseignant: il serait souhaitable d'être *l'artiste* de son enseignement par un questionnement permanent sur l'autre.

La circularité démontée par les réponses singulières des élèves selon le contexte, oblige sans cesse l'enseignant à réajuster sa pratique, ses objectifs, à infléchir son projet, à chercher, à produire une recherche active et dynamique, artistique.

Cette recherche vis-à-vis de l'élève pourrait bien se traduire par un sentiment de reconnaissance positive et rendant caduque toute manifestation de violence identitaire.

¹ Il Selon l'observatoire des inégalités:

http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=309

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, édition 1989.
- [2] Carmirelli Carmel et Margalit Cohen-Emerique, *Chocs de culture: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* L'Harmattan.
- [3] Sylvie Chevrier, *Le management interculturel*, Que sais-je?.
- [4] Clair Michelon, (2009), *Transportés d'une culture à l'autre*, Sépia.
- [5] J.M.G. Le Clézio, préface de *L'interculturel ou la guerre*, livre appartenant à I. Asgarally, *L'interculturel ou la guerre*, Port-Louis (Maurice): Presses du M.S.M, 2005.
- [6] Jacques Demorgon, (2010), *Déjouer l'inhumain. Avec Edgar Morin*, Economica.
- [7] Jacques Demorgon, (2010), *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*, Economica.
- [8] Jacques Demorgon, Marie Nelly Carpentier, (2010), *La recherche interculturelle fondamentale. L'intérité humaine cachée* in P. CARR e.a., *Les faces cachées de la recherche interculturelle*, L'Harmattan, Paris.
- [9] Jacques Demorgon, "L'interculturel entre ajustement et engendrement. Pour une cosmopolitique: tribus, royaumes, nations et monde" in *Synergies Pays Germanophones* n°2/2009, parution mai 2010 sur le thème: *L'interculturel à la croisée des disciplines: théories et recherches interculturelles, état des lieux*.
- [10] Jacques Demorgon, (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Economica.
- [11] Jacques Demorgon, (2002), *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde*, Economica.
- [12] Jacques Demorgon, Jean Moreau, (2008), *Le Vénérable et le Philosophe*, Detrad.
- [13] Jacques Demorgon, Evelyne Will, M. Nelly Carpentier, (2007), *Guide interculturel pour l'animation de réunions transfrontalières*, Saint-Paul.
- [14] Roux, C., (1999), *L'enseignement de l'art: la formation d'une discipline*, Nîmes, Chambon.

Revue spécialisée

- *Écartés d'identité*, revue spécialisée sur les question de migrations et d'interculturalités
- (it) *Trickster*, revue online d'études interculturelles

BOURDIEU - HABITUS, SYMBOLIC VIOLENCE, THE GIFT: "YOU GIVE ME / I GIVE YOU" PRINCIPLE

ASIST. UNIV. CRISTINA NICOLAESCU,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”

nicolaescu2000@yahoo.com

Abstract: *In this paper, my aim is to give an outline of Bourdieu's sociological theories, of his unitary representation of social science, annihilating the disciplinary borderlines between sociology and anthropology. It is not only about the proposal of a new epistemological basis to the Durkheimian tradition, but also the conceptual and methodological apparatus necessary to such an approach. The critique of the perspectives (he inspired from originally) represented by the structuralist objectivism (Claude Levi-Strauss) and existential subjectivism (Jean-Paul Sartre) constitutes the "strategic" movement of analysis or overcoming of the dominant positions in the French space. Further I point out the implications of applying the idea of gift exchange mechanism, in class-differentiated societies, their affective effects (gratitude, love, admiration). In the hypothesis centred on the gift exchange, an agent sacrifices its profit for a long-term binding relationship. The idea is to aim at a larger profit through alliances that are formed as an effect of gift exchange. All this are shown briefly by explaining the key concepts that Bourdieu uses in the sources cited.*

The concept of symbolic capital is constructed starting from the analysis of the "sense of honour" in the Kabyle society. Hereupon, Bourdieu resumes a central theme of anthropology: the gift exchange (gift/counter gift) addressed to the famous study by Marcel Mauss. He highlighted the strategic dimension, dissimulation of price calculation and time frame between giving and receiving. The concept of habitus has had a long tradition in the philosophical thinking. This Latin term is used as different from the word habitude. It represents the "system of dispositions", "structuring structure", namely a predisposition, tendency, propensity, inclination.

Keywords: *habitus, symbolic violence, gift, I give you-you give me, symbolic capital, symbolic domination, field.*

Felix Pierre Bourdieu was a French sociologist whose work used methods from a wide range of disciplines, from philosophy and literary theory to sociology and anthropology. The most important aspects of Bourdieu's theory concern the development of methodologies, combining

theory and empirical data that attempt to solve some of the most difficult problems of theory and research in an attempt to reconcile the difficulties, such as how to understand the subject within objective structures. His work stressed the role of practice and its incorporation into social dynamic. Bourdieu was a passionate political activist and a strong opponent to modern forms of globalization. He saw sociology as a weapon against social oppression and injustice, to the extent to which it is used to protect against symbolic domination and the imposition of thought distortion categories. In this way, Bourdieu used the intellect weapon to discover unknown mechanisms, which remain separate and unequal various social groups in their struggle for a better world for all.

His work emphasized the role of practice and incorporation or forms, and social dynamics in shaping the vision of the world, often in opposition to universalized Western philosophical traditions. He used the theories of philosophers Ludwig Wittgenstein Ludwig and Maurice Merleau-Ponty. From Marcel Mauss and Claude Levi-Strauss, Bourdieu inherited a particular structuralist interpretation of the social structures' tendency to replicate, based on the symbolic structures analysis and classification forms. However, Bourdieu separated critically from durkheimian analysss, highlighting the role of *social agents* in the application of symbolic order, by incorporating social structures. He stressed that, in addition, the reproduction of social structures not operating according to a functionalist logic.

The debate on the primacy of structure and agency on human thought and behaviour is one of the central issues in sociology and other social sciences. In this context, "Agency" refers to a person's ability to act independently and make their own free choices. Bourdieu's work is built on trying to transcend a series of oppositions that characterized the social sciences (subjectivism/objectivism, micro/macro, freedom/determinism). In particular, he made that through conceptual innovations. The concepts of habitus, capital, and field have been created, indeed, to eliminate such oppositions.

Bourdieu, in general, tried to connect his theoretical ideas to empirical research activity, based on everyday life, and his work can be considered sociology of culture or, as he himself labelled it, "a theory of practice". For Bourdieu, each individual occupies a position in a multidimensional social space; he or she is defined not only by social class, but by any kind of capital that can be articulated through social relations. This capital includes the value of social networks, which Bourdieu showed they could

be used to produce or reproduce inequality. The social field can become more complex and autonomous, while the individual develops a typical habitus for his/her position within the social space. In doing so, social agents will often confirm, legitimate and reproduce the social forms of domination (including prejudices), and the common views of each field as taken for granted – at the level of consciousness and practice – even the confirmation of other possible inputs (including, of course, symbolic production) and power relations. Although it is not deterministic, the inculcation of subjective structures of habitus can be observed by evidence, for example, while its selective affinity with objective structures of social world justify the continuity of social order over time. Since individual habitus is always a mixture of several commitments in a person's social life, and the social field is put into practice by individuals' action, no social order or field may be completely stable. In other words, if the relationship between individual predisposition and social structure is much stronger than the one usually considered, it means that there is an no perfect match

What Bourdieu called *symbolic violence* is the self-interested ability to ensure that social order arbitrariness is either ignored or considered natural, thus justifying the legitimacy of existing social structures. This concept plays an essential role in the sociological analysis. Bourdieu developed a theory of action around the concept of habitus, which has exerted a considerable influence in social sciences. This theory seeks to demonstrate that social agents create strategies tailored to the needs of the social world in which they live. The basic concepts of this theory are shown hereafter.

The concept of habitus

Trying to recover the intellectual parentage of the habitus idea led to the conclusion that it has its roots in the structural anthropology of Claude Levi-Strauss and in the development psychology of Jean Piaget, particularly the latter's generalization of the operations concept in mathematics to the study of practical knowledge, bodily intermediated. Habitus is a complex concept, but in its simplest use it would be understood as a structure characterized as a mind structure characterized by acquired schemes, sensitivities, dispositions and taste. The particular contents of habitus is the result of objectifying social structure at individual subjectivity level. He introduced the concept of symbolic

violence, to explain the silent modes, almost unconscious, of cultural / social domination occurring in the daily social habits, maintained over the conscious subjects in order to reveal the dynamics of power relations in social life.

Firstly, the habitus appears to be a useful way to conceptualize action and capacity to transform social structure. Thus, one of Bourdieu's major contributions to social theory is the fact that he developed a new radical form of cognitive sociology, along with an innovative variety of multilevel sociological explanation, which is evidenced by the interaction of different structural orders.

Secondly, habitus is an important theoretical object that protects extent Bourdieu's theory from becoming a purely rationalist formalism positional strategies employed by agents of various types of capital accumulation and allows analysis of the social agent as a player under constraints developmental, cognitive and emotional, affected by actual configurations, physical and institutional field.

Thirdly, a return of habitus to the intellectual origins allows us to appreciate Bourdieu's development of a new sociological analysis style, one deemed to be a cognitive creative sociology that takes seriously the historic development of the perception, classification and action schemes that are responsible for social reproduction at macrostructure level and for change. The use of this cognitive approach to sociological analysis can be demonstrated with examples from his work on aesthetic perception and appreciation and anthropology with application to the Kabyle society. The constituent structures of a particular type of environment produce habitus, systems of sustainable, transposable dispositions, structures predisposed to function as structuring structures, as principles of generation and structuring of practices and representations. The practices produced by habitus represent a principle that is generator of strategies, enabling agents to cope with contingencies and ever changing situations.

Habitus was inspired by the idea of "body techniques" and Marcel Mauss's *hexis*. The word itself can be found in the works of Aristotle, Norbert Elias, Max Weber, Edmund Husserl and Erwin Panofsky. For Bourdieu, habitus was essential to address prominent antinomies of the human sciences: *objectivism and subjectivism*. Habitus, defined as a system of dispositions (with duration, acquired schemes of perception, thought and action), the individual agents develop these dispositions in response to objective conditions they encounter. In this way, Bourdieu argued that objective social structure absorption into a set of dispositions of a

personal, cognitive and somatic nature, and that subjective structures of action of the agents are then proportioned to existing objective structures and requirements of the social field, create a doxic relationship. Habitus is somewhat reminiscent of earlier sociological concepts, such as socialization, but different from more classic concepts in several important ways. First of all, a central aspect of habitus is its incorporation: it does not work only at the explicit discursive level of consciousness. According to Bourdieu, it represents “assessment and action arising from the institution of the social in the body” (Bourdieu and Wacquant 1992, p. 87). This connection between objective and subjective is based on the physical body.

The body structure scheme is the centre of habitus concept – the structure and capacities of our body, from which we learn through assimilation or change of habits and dispositions. Through these corporal skills and guidelines, agents are able, in their turn, to engage themselves in the world of others. This is a matter of body, because what is embodied are acquired motion abilities, postural sets and social acts that create distinct forms of motility and perception. Hysteresis is an effect involved in the establishment of habitus, to the extent to which it internalizes the negative sanctions in a field away from its component dispositions (being at the origin of oppositional systems generation).

Therefore, understanding and perception that constitute a habitus, being congruent with the objective of field organization, tend to reproduce its very structures. Hence, Bourdieu regarded habitus as the key to social reproduction, because it is the generation and regulation centre of practices that constitute social life.

How an individual lives creates dispositions consistent with the objective conditions (including tastes in art, literature, food, and music) and in a sense, pre-adapted to their requirements.

In Bourdieu's theory, the action is not directly observable in practices or in habitus, but only in the experience of subjectivity. His references to habitus, it seems that so much of the individual's habitus is predetermined by social habitus, that these dispositions can neither be changed nor ignored.

In conclusion, habitus is a set of dispositions that generate practices and perceptions, and within the original meaning: a normal or typical condition, state or appearance of the body. In Bourdieu, it represents a combination of a) disposition, 2) generating and classifying schemes (Jenkins p. 74).

As a mediator between the influences of the past and present stimuli, habitus is at the same time structured by social model forces that have produced it, while structuring gives shape and consistency to the various activities of an individual in the distinct spheres of life. That is why Bourdieu defines it as "a product of history, habitus produces practices, individual and collective, hence history, according to the schemes generated by history; it ensures the active presence of past experiences that, deposited in any organism in the form of perception, thought and action schemes, tend more certain than all formal rules and explicit rules, to guarantee the conformity of practices and their consistency over time". (Pierre Bourdieu, *The Practical sense*, p.85).

Habitus is also a principle of both social continuity and the discontinuity: continuity because it stores social forces in the individual and carries them in time and space; discontinuity because it can be changed through the acquisition of new dispositions and because it can trigger innovation whenever encountering a social situation discordant to the established one.

Bourdieu regards *symbolic capital* (e.g. prestige, honour, care), as an essential source of power. When a symbolic capital holder uses his/her power against an agent who has less, and thus seeks to change his/her actions, thereby he/she exercises a symbolic violence.

Symbolic violence

Symbolic violence is, fundamentally, the imposition of categories of thought and perception on the prevailing social agents. This is the incorporation of unconscious structures that tend to perpetuate the action structures of dominators. Symbolic violence is in some ways, more powerful than physical violence, since it is incorporated even in modes of action and knowledge structures of individuals, and imposes the legitimacy spectrum of social order.

Bourdieu's philosophical anthropology is not based on the concept of interest, but that of recognition. Contrary to a common reading of his work, his theory is not a utilitarian one, of social action, one by which the individuals make a conscious strategy to accumulate wealth, high status or power. But social existence means difference and difference implies hierarchy, which, in its turn, implies the infinite dialectic between distinction and claim, recognition and non-recognition, arbitrariness and necessity. The analysis of masculine domination, the form par excellence

of symbolic violence, is based on the ethnological research of Kabylia (North Africa). Symbolic violence is an act of non-recognition which is outside the control of consciousness and will, in the practical schemes of habitus. Men and women acquire different dispositions toward social games that are considered the most important. In the societies differentiated by class, the most appreciated games are those of politics, art, science, etc. This explains the lower status of women and it presupposes considering inequality of women's and men's statuses in the economy of symbolic exchanges.

Next we analyze how the exchange of gifts operates and what effects it has, starting from the concept of *symbolic capital* and the obligation to give something to the person from which you have received something.

The Gift: "You give me / I give you" principle

Capital is of three main types: economic (material and financial assets), cultural (symbolic goods, skills and titles) and social (resources gained by virtue of affiliation to a group). A fourth type, symbolic capital, designates the effects of any form of capital, when people do not perceive them as such (as when we ascribe noble moral qualities to upper class members as a result of their charitable money donations). Therefore, the position of an individual, group or institution in the social space can be established according to two coordinates, the total volume and composition of the capital it holds. A third coordinate, the variation of the volume and composition over time, marks their trajectory through social space and provides important clues about their habitus, revealing how and in which way they have reached the position they currently occupy.

While the idea of *gift* is very old, it appears to be an important sociological concept even today, especially in the business world. As Bourdieu points out, the mechanism of gifts exchange also structures practice in modern societies and, moreover, even practice in the economic field of the highly differentiated contemporary society (Practical sense, Bourdieu 2000, Chapter: Structures, habitus, practice). Reciprocity essence itself and accompanying feeling of gratitude are crucial in almost all societies. In the theory *Habitus - Field*, Bourdieu explained the sociological basis of gifts exchange, in the real world, where individuals and organizations exchange presents; the practical purposes is to build reliable partnerships in order to survive and to accumulate capital in the market where competitions are fierce (Bourdieu and Wacquant 1992).

The practice of gifts exchange allows agents to bear small losses in order to build a stable and long relationship with another one. One more practical reason behind giving gifts, also explained by Bourdieu, is to achieve supremacy over other persons or organizations, keeping them indebted by the favour granted in the form a gift.

The sociological analysis is the most powerful tool of human knowledge as social science and the freedom it may gain in spite of social determinisms. The general principles of symbolic assets economy start from the understanding of Kabylia's economy. I give you, you give me (*donnant-donnant*) expresses a conditioned exchange. For Mauss, gifts exchange is a discontinuous succession of generous acts, for Levi-Strauss, a transcendental reciprocity structure of exchange acts, where a gift presupposes a counter-gift. The determinant role of the time that passes from a gift to a counter-gift is underlined. In all the societies it is tacitly admitted that people should not respond immediately to what they have received, which would be equal to a refusal. Also this time interval's function is analyzed: why counter-gift should be deferred and different? It is explained that the time interval has a covering function between the gift and counter-gift, so that the two symbolic acts can look as a single acts, without any connection. The gift is a free, generous act, which is not intended to be returned (as there is always the risk not to be returned). Uncertainty in the time interval between the gift and counter-gift is therefore necessary. Exchanging gifts, which is seen as a paradigm of symbolic assets economy, is opposite to the "I give you, you give me" principle by the fact that it requires an agent to enter in the exchange game with no calculation. From the usual exchange acts to *potlatch* there is a level difference. The one that offers and the one that receives should have identical categories of perception and appreciation for the symbolic exchange to function properly. This finds the same applications to the symbolic domination that occurs with the complicity of the dominated ones. The most important and relevant aspect of symbolic violence is, no doubt, the transformation of domination relations, respectively submission in affective relationships, so that recognition becomes gratitude.

Symbolic alchemy produces a gratitude capital which symbolic effects are exercised, which Bourdieu called: *symbolic capital*. Since the structures of perception and appreciation are the result of objective structures incorporation, symbolic capital distribution of enjoys stability. "When we forget that the one who offers and the one who receives are prepared and

inclined, through a long process of socialization, to enter with no intention and no profit calculation in the generous exchange whose logic is imposed on them objectively, we can conclude there is not “free gift” or it is impossible, because, we can only think of the two agents as some computers offering as subjective project to do what they are objectively meant to do, according to Levi-Strauss's model, that is an exchange following the logic of reciprocity. "(Pierre Bourdieu, Practical reasons - A Theory of Action, p. 131)

Conclusions:

In order to achieve the synthesis between objectivism and subjectivism, Bourdieu creates an original conceptual basis anchored in the terms of habitus, capital, field and doxa. Habitus designates the durable and transposable dispositions system by which we perceive, judge in act in the society. These schemes which are not normally aware of are acquired by the durable exposure to particular conditions and social conditioning, by internalizing the constraints and external circumstances. This means that they are shared by the persons who undergo similar experiences, even if each of them has an individual way of manifestation in that common matrix.

Symbolic capital refers to the effects of any capital forms, as a resource and means of exercising power through symbolic domination.

By creating feelings of affection and gratitude, the exchange of gifts is a form of domination itself, especially in case of disparity between the one who gives and the one who receives the gift. Bourdieu's vision of the society is a tough and infinite competition, where the specific differences of social, collective life appear. He showed it to us in a logical and clear manner, typical of his entire work.

BIBLIOGRAPHY

Cited works:

1. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge Polity Press.
2. Richard Jenkins, (1992), *Pierre Bourdieu*, NY: Routledge.

Sources:

- [1] Bourdieu, Pierre, (1999), *Rațiuni practice – O teorie a acțiunii*, Ed. Meridiane, București.
- [2] Bourdieu, Pierre, (2000), *Simțul practic – Institutul European*, Iași.
- [3] Bourdieu, Pierre, (1993), *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, Randal Johnson, intro & ed. Cambridge, Polity P., "Introduction" 1-28; "The Field of Cultural Production" 29-73.
- [4] Bourdieu, Pierre, (1998), *Practical Reason: On the Theory of Action*, NY.
- [5] Bourdieu, Pierre, (1999), *A Critical Reader*, ed. by Richard Shusterman.
- [6] *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*, ed. by Richard Harker, Chellen Mahar, and Chris Wilkes (1990)
- [7] Jenkins, Richard, (1992), *Pierre Bourdieu*, NY: Routledge.
- [8] *Pierre Bourdieu and Cultural Theory* by Bridget Fowler, 1997.
- [9] *Pierre Bourdieu, Critical Perspectives*, ed. by Craig Calhoun, Edward LiPuma, and Moishe Postone, 1993.
- 10] Bourdieu, Pierre, *Marginalia – Some Additional Notes on the Gift*, ed. Schrift, *The Logic of the Gift*, p. 231-241.

AN ESSAY-REVIEW OF WILLIAM PINAR, UNDERSTANDING CURRICULUM

PAUL KLOHR, PROFESSOR EMERITUS,
OHIO STATE UNIVERSITY, UNITED STATES

Abstract: *Professor P Klohr, the author of this analysis, was an outstanding representative of Philosophy and Theory of Education in America. Descending from the progressive movement, and a disciple of Boy Bode, P. Klohr has had the chance to know the American school, and its problems, better than many of his colleagues. In this article, as the author says, Pinar and his associates give the message that when educators begin to work to solve some of the issues of progress/difference, universality/particularity, regularity/irregularity, there will begin to be genuine curriculum reform. And This volume serves as bridge between the dominant modern theory base and the exciting postmodern world of theory and practice.*

Keywords: *verstehen, balkanization, currere, Tyler rationale, particularity.*

Without question, this comprehensive view of the curriculum field is the most significant publication since the last widely used volume William Schubert wrote in 1986¹. Both are synoptic texts in that they give in historical, philosophical background to curriculum studies as well as surveying the major contemporary efforts underway.

But more than the Schubert volume, Pinar's new work assays the field from a postmodern perspective. It presents, therefore, nothing short of a major historic breakthrough. It moves an analysis of the field from the dominant, modern technological rationale to a postmodern perspective. At last, Thomas Kuhn's 1962/70 thesis² of a major paradigm shift is clearly a critics! factor in curriculum theorizing.

The so-called Reconceptualists in curriculum field have been largely responsible for this shift. Pinar has been a significant leader in this movement. In the 1970's and 1980's, such individuals were often

¹ William Schubert, (1986), *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.

² Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962." (1970 revision)

characterized as the young “romantic critics”, not unlike the radicals of the 1960’s proposing basic changes in American education – John Holt, Paul Goodman, Edgard Friedenberg. These individuals were then viewed as a fringe group- whose influence, at best, would be quite marginal. This clearly proved not to be the case with the Reconceptualists. They were first recognized as emerging influence in curriculum theorizing in Schubert's 1986 publication. Since then, their influence has grown. Pinar's volume is a clear demonstration of this fact.

First of all, it is a comprehensive treatment of the field, in paperback, a book of 1143 pages. But its scope does not detract from its readability. In effect, it is not a handbook or only a reference source. It is best seen as a “story” to be told, and the style and format supports this intent.

In 1981, Pinar began the effort that led to the book. In the preface, he calls the book “a cacophony of voices” (p. xiii) rather than a “master” narrative. Further in this explanation of the writing, Pinar states: “What you will read is what the field is saying, or has been saying during its more or less one hundred year history, emphasizing the last twenty years.” (p. xiv). It is important to note this historical control to the reporting of the contemporary scenes for it is one of the major strengths of the book. The writing makes the individuals involved “come alive.” We see where they are coming from, what has influenced them, what they are thinking now, and where this thinking might take them in the future. Readers will sense how different this is from the conventional reporting of historical events and the actors involved. In effect, such professional reporting takes on a literary quality not often found in professional literature. This kind, of reporting, Pinar is convinced, leads more fully to an “understanding” of the field --- hence, the title. It is the “*verstehen*” that some German social scientists seek.

The book consists of fourteen chapters and a concluding chapter titled “A Postscript for the Next Generation” After an introductory chapter, there follow three chapters that narrate the historical discourses of the field 1828-1979. Chapter 4 in this section ends with an account of the work of individuals like Dwayne Huebner and James Macdonald who were the forerunners of the Reconceptualists who first emerged on the national scene in 1973 at the Rochester Curriculum conference convened by Pinar. The papers from this conference are compiled in a volume titled

Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory¹. It became the first in a series of publications that constitute the historical archives of the movement.

The following year in 1975, Pinar edited a significant collection of papers titled Curriculum Theorizing: The Reconceptualists² which served to extend further the theoretical base for this major paradigm shift in the field. The chapters following the first section of the book under review here report the background of these events and the ferment they triggered in the curriculum field dominated by the so-called Tyler rationale and the technological, approaches to curriculum this rationale nourished. This kind of reporting contributes to the rich contextual understanding of historical background of these decades of change.

Pinar then turns to a contemporary curriculum discourse (or multiple discourses) that characterize the period 1980-1994 in the next eight chapters in which the book illustrates the “balkanization” of the contemporary field.

The field as a “political text” is narrated. Then follow chapters on the field as a “racial text,” a “gender text”, a “phenomenological text”, a “deconstructed text,” an “aesthetic text,” and a “theological text.” In each of these discourses, Pinar lets the authors speak for themselves from the special contexts that share their views. This approach gives authenticity to the discourse not often found in synoptic texts. It provides a panorama of key scholars “at work” -- almost as if the reader were following them around as they talked about their efforts and projected what might take place next in the curriculum field.

Pinar's own scholarship is presented in one of the chapters titled “Autobiographical/biographical text”. This approach has its roots in Pinar's use of the term “currere”, the Latin for “running the course”. He elaborates a method by means of which curricularists can sketch the relations among school knowledge, life history, and intellectual development. The intent is to strive toward self-transformation. Also an advocate of this approach to understanding curriculum is the work of William Ayers whose use of biography and autobiography gives an understanding of how curriculum is experienced by those who live it day

¹ William Pinar, (1974), *Heightened Consciousness, Cultural Revolution and Curriculum Theory*. Berkeley, California: McCutchan Publishing.

² William Pinar, editor, (1975), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, California: McCutchan Publishing.

by day. Janet Miller and Madeleine Grumet, two scholars recognized for their work in feminist and gender theory, also contribute to this narrative. Although the field has been balkanized by various specialized theoretical approaches, there is also clearly overlap among these subfields. The boundaries are not hard and fast. This fact gives promise to new constellations or networks that can build on the strengths of several.

Like most postmodern theorists, Pinar is reluctant to project where the many highly individual perspectives might go in the next decade. The modern perspective built on concepts like "progress," "universality", and "regularity" are clearly not adequate. These were the under-pinnings of basically a technological rationale for educational research and practice. The widely used "Tyler rationale" is a good example of this approach. It dominated (and still does to a great degree) curriculum development efforts. The current example in U.S.A. is the establishment of national standards. However broad and general they may be, this rationale suggests that education should be geared toward having all children within the society progress toward common goals. The modern idea is based on the assumption of uniform standards that should hold for all children across the nation.

Underlying the modern conception of education is the assumption that tests to assess and grades to report academic progress is the most desirable evaluation procedure. These efforts suppose a regularity in student achievement and comprehension that all students will interpret and answer questions with a common perspective. This basic concept of regularity operates for teachers as well as for students. In effect, teachers are expected to run their classrooms "by the book."

Post modernism underlying such curricular approaches as those advanced by Pinar and recognizes that there is much in the old that is of value when fused with the new. Philosophically, such a fusion embodies many of John Dewey's progressive education concepts as well as those of in emerging group of neopragmatists led by "contemporary thinkers such as Richard Rorty, Cornel West, Charles Taylor and John Rawls. These philosophers extend the thinking of Dewey into the postmodern world. Their work is basic to an understanding of the future of education both in U.S. A. and the wider world.

A common theme of the postmodern curriculum theorists is that of an integrated curriculum – one that recognizes the artificiality of the barriers that are assumed to exist between the academic disciplines. This approach requires cooperation, planning and preparation among teachers to

eliminate the barriers between fields and permit students thereby to understand the interdisciplinary character of knowledge.

A second characteristic theme of the postmodern curriculum development involves a thesis that reform will most effectively take place when each school is finally shaped by its own people and by involvement of those in the community it serves. This is a principle of “particularity”. In effect, good schools may well be quite different from each other rather than the same.

This brief overview gives something of the picture that Pinar and associates give in the concluding chapter of the book. Their message is that when educators begin to work to resolve some of the issues of progress/difference, universality/particularity, regularity/irregularity, there will begin to be genuine curriculum reform. This volume serves as a bridge between the dominant modern theory base and the exciting postmodern world of theory and practice.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP): CURRICULUM DEVELOPMENT

PROF. UNIV. DR. VIOLETA NEGREA,
UNIVERSITATEA CREȘTINĂ „DIMITRIE CANTEMIR”

violeta.negrea@gmail.com

Abstract: *The intent of this article is to provide the ESP course designer and materials provider with theoretical support. The paper refers first to origins and some key notions about ESP.*

Its premise is based on David Nunan's observations about the ESP teacher who needs the time, the skills and the support to develop ESP curriculum. (Nunan, 1987, p. 75). The personal experience is valued for helping teachers to face the task of developing ESP curricula.

Keywords: *ESP origins, ESP Characteristics, ESP curriculum, ESP material development.*

The Origins of ESP

Hutchinson and Waters (1987) note that two key historical moments breathed life into the evolution of ESP domain of teaching: the Second World War which brought with it an “... age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale” and made the United States the most important economic and political power. (p. 6). The Oil Crisis of the early 1970s resulted in Western money and know-how policy flowing into the oil-rich countries. The language of these two knowledge times became English.

The effect of all this development exerted a high pressure on the language teaching profession as English became subject to the wishes, needs and demands of people. (Hutchinson & Waters, 1987, p.7).

The second key reason having a tremendous impact on the emergence of ESP was a revolution in linguistics. Revolutionary pioneers in linguistics switched the focus of the science of linguistics from the description of the language features to the ways in which language is used in real communication. Hutchinson and Waters (1987) make reference to the discovery of the ways English vary in its spoken and written form. In other words, given the particular context in which English is used, the

variant of English will change. This discovery of the language variation in different context led to the idea of making the language instruction meet the needs of learners in specific contexts. Hence, in the late 1960s and the early 1970s English for Science and Technology (EST) was first described by pioneers as Ewer and Latorre, Swales, and Selinker. Hutchinson and Waters (1987) make reference to their contribution.

The final reason Hutchinson and Waters (1987) cite as having influenced the emergence of ESP was the focus on the learners' needs and the ways the specific language is acquired. Learners employ different learning strategies, use different skills, and learning schemata, and are motivated differently by needs and interests. Hence, the natural extension was the development of specific courses to better meet individual needs giving birth to the catchword of *learner-centered* or *learning-centered* approach.

Absolute and Variable Characteristics of ESP

Theorists like Dudley-Evans and St John (1998) brought in their own definition of ESP. Strevens (1988) identified its absolute and variable characteristics making distinction between four absolute and two variable characteristics:

I. Absolute characteristics:

- meets specified needs of the learner;
- content centred on particular subjects, professions and social activities;
- centred on that language which is appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, etc., and analysis of this discourse;
- contrasting with General English

II. Variable characteristics:

ESP may be

- restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading only);
- not taught according to any pre-ordained methodology (pp.1-2).

There has been considerable recent debate about the meaning of ESP despite the fact that it is an approach which has been widely used over the last three decades. In 1997 Dudley-Evans postulates his own definition with the following different.

I. Absolute Characteristics

- ESP is tailored to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the discipline it serves;
- ESP is centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities

He also developed some more

II. Variable Characteristics

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students;
- Most ESP courses assume some basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners (1998, pp. 4-5).

Dudley-Evans and St. John have removed the absolute characteristic that 'ESP is in contrast with General English' and assert that ESP is not necessarily related to a specific discipline. According to them, ESP is likely to be used with adult learners although it could be used in a secondary school setting.

Hutchinson and Waters (1987) promote a broader definition of ESP as an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning" (p. 19). Ten years later, Anthony notes that it is not clear where ESP courses end and general English courses begin: general language instruction makes use of the ESP approach in that its syllabus is based on learner needs analysis for real communication.

Types of ESP

David Carver (1983) identifies three types of ESP:

1. English as a restricted language
2. English for Academic and Occupational Purposes
3. English with specific topics

Mackay and Mountford (1978) clearly illustrate the difference between restricted language and language in the following statement:

... the language of international air-traffic control could be regarded as 'special', in the sense that the repertoire required by the controller is strictly limited and can be accurately determined situationally, as might be the linguistic needs of a dining-room waiter or air-hostess. However, such

restricted repertoires are not languages, just as a tourist phrase book is not grammar. The ability of using a restricted 'language' would not allow its speaker to communicate effectively in a novel situation, or in contexts outside the vocational environment (pp. 4-5).

English for Academic and Occupational Purposes is the second type of ESP identified by Carter (1983). In the 'Tree of ELT' (Hutchinson & Waters, 1987), ESP is broken down into three branches:

- a) English for Science and Technology (EST),
- b) English for Business and Economics (EBE), and
- c) English for Social Studies (ESS).

Each of these subject areas is further divided into two branches:

- English for Academic Purposes (EAP) and
- English for Occupational Purposes (EOP)

Hutchinson and Waters (1987) note that there is not a clear-cut distinction between EAP and EOP: "people can work and study simultaneously; it is also likely that in many cases the language learnt for immediate use in a study environment will be used later when the student takes up, or returns to, a job" (p. 16).

The third and final type of ESP identified by Carver (1983) is English with specific topics emphasizing the shift from purpose to topic for the first time. This type of ESP is uniquely concerned with professionals requiring English for postgraduate reading studies, attending conferences or working in foreign institutions. In my opinion, this is not a separate type of ESP, but a component of which focuses on situational language.

Characteristics of ESP Courses

The three characteristics of ESP course identified by Carver (1983) are

- a) the authenticity of the course contents,
- b) the purpose-related orientation, and
- c) self-direction

Dudley-Evans' (1997) claims that ESP should be associated with the intermediate or advanced level of the learners, which makes the use of the authentic learning materials feasible. This is indeed a feature of ESP, particularly in self-directed study and research tasks.

The experience that I had at the Christian university Dimitrie Cantemir as a curriculum developer was based on an independent study assignment in which I was required to investigate and manage a specific English course for the professional area of public relations. The students themselves were also encouraged to conduct research for the development of their own course using a variety of resources, including the Internet. The self-direction

characteristic of ESP courses is that the "ESP is concerned with turning learners into users" (Carver, 1983, p. 134). In order for self-direction to occur, the students in public relations were encouraged to a certain degree of freedom to decide when, what, and how they would study. Carter (1983) also adds that a systematic attempt by teachers should occur when teaching the learners how to learn. In my opinion it is still necessary for the Romanian high-ability students to be taught about learning strategies and about how to access information when they need.

Key Issues in ESP Curriculum Design

In this section, key issues in ESP curriculum design are examined. The issues explored here are a product of my professional experience of developing the curriculum for English for Public relation Job. This experience has been supported by the literature on ESP.

Abilities Required for Successful Communication in Occupational Settings

Cummins (1979) theorized the dichotomy between basic interpersonal communication skills (BICS) and cognitive academic language proficiency (CALP). The former refers to the language skills used in the everyday informal language used with friends, family and co-workers. The latter refers to a language proficiency required to make sense of and use academic language. Situations in which individuals use BICS are characterized by contexts that provide relatively easy access to meaning. However, CALP use occurs in contexts that offer fewer contextual clues.

After having developed and taught the curriculum for English for Public relation Job, I have reached the conclusion that there are three abilities necessary for successful communication in a professional target setting and I have added a third skill or ability to Cummins' theory in order to complete the ESP picture.

The first ability required in order to successfully communicate in an occupational setting is the ability to use the particular jargon characteristic of that specific occupational context. The second is the ability to use a more generalized set of academic skills, such as conducting research and responding to memoranda. With the public relation job this was largely related to understanding a new culture. The third is the ability to use the language of everyday informal talk to communicate effectively, regardless of occupational context. Examples of this include chatting over coffee with a colleague or responding to an informal email message. The task for the

ESP developer is to ensure that all three of these abilities are integrated in the curriculum.

In the case of English for Public relation Job there were many possible potential occupational settings to research and I opted to identify academic skills that were transferable to most public relation jobs. This required an inventory of possible public relation jobs and the identification of the academic specific language skills needed. All of this information was then cross-referenced with the general language objectives for the identified group of learners.

It is my opinion, the developer of an ESP curriculum requires the instructional experience to perform a comprehensive research on needs analysis to identify the perfect balance of the abilities noted above for any particular group of learners.

Content Language Acquisition versus General Language Acquisition

The needs analysis and the management needs of the curriculum made the balance shift on the content-knowledge lectures to be delivered weekly. The English course syllabus was broken down into 28 classical content lectures and 14 seminars which were distributed on two semesters of the first academic year. It was determined that more time need be allotted for pure content lectures and extra-curriculum time needed to be for team-taught activities.

The first thing that is apparent from this breakdown, is that time devoted to content-based lectures far outweighed the time devoted to the acquisition of general and specific language and academic skills. However, the need for the development of content knowledge, academic proficiency and general language was interwoven with team activities.

The learners indicated that they desired the opportunity to interact with their instructor in the seminar in addition to attending the old-style lecture format. The students were highly motivated to attend the content lectures and yet additional support from the English for Special Purposes instructor was required in the seminar because, in order to meet the learners' needs, we could not teach the restricted professional repertoire in isolation.

Most of the students could recognize specific meaning, but not produce it. It was determined that more time should be allotted for seminar work on communication science terminology. Moreover, much more time would be also spent on communication for the workplace; in this way, they students would be afforded ample opportunity to integrate and practice the restricted repertoire acquired in content lectures.

Structure of the students groups

There are a number of variables which characterize a heterogeneous learner group. I argue that variations in language level, prior education and work experience can be accommodated only to a certain extent. Minimum entrance standards must be established in the areas of language level, motivation, and prior education and experience. Most importantly, these standards must be strictly enforced at the time of placement.

Due to the limited time frame for the development of the public relation science English syllabus the minimum general language entrance requirement was dropped from high to low intermediate in order to generate a large enough pool of suitable students to make the programme effective. 20 of them were high intermediate and 60 of them were low intermediate. Based on observations of a four-week English for Business course, Yogman and Kaylani (1996) conclude that there appears to be a minimum proficiency level that is required for students to participate in predominately content-related activities. This supports my finding that the rest of 40 students who were struggling to catch up with general language proficiency simply found the content activities to be overwhelming. They were separated into two different groups to make their language acquisition easier. The advanced students were encouraged to record as much detail as possible, carry out supplemental reading that pertained to the lecture topics and to assist their peers whenever possible.

In the seminar activity the students were called for conference debate simulations, involving the preparation of papers, reading, note taking, and writing. They were also involved in the design and presentation of a unique business venture, including market research, pamphlets and logo creation. The students had their oral presentation in a poster presentation session. They also handed in their written business plan as a result of their research in public relation domain.

Materials Development

Johns comments that no ESP text can live up to its name. "ESP teachers find themselves in a situation where they are expected to produce a course that matches the needs of a group of learners, but are expected to do so with no, or very limited, preparation time" (Johns, 1990, p. 91).

Many ESP developers are not provided with time for needs analysis, materials research and development although there are many texts which claim to meet the standards of ESP courses. He suggests that the only real solution is that a resource bank of pooled materials be made available to

all ESP instructors (Johns, 1990). This is not available for our educational setting yet. As a newly appointed dean of the faculty of foreign languages, this one is among my major targets for the near future. This will include cross-indexed doable, workable content-based resources, as familiarizing oneself with useful instructional materials is part of growing as a teacher, regardless of the nature of purpose for learning.

As for my own experience with the English for Public relations course the curricular materials were unavoidably pieced together, some were borrowed and others were designed specially. Resources included authentic materials, ESL materials, ESP materials, and teacher-generated materials.

Conclusion

This paper has discussed the origins of ESP, addressed key notions about ESP and examined issues in ESP curriculum design. The content of the paper was determined by a need identified based on my professional experience as an ESL instructor designing and delivering the content-based language program - Language Preparation for Employment in the Public relations jobs. These issues, where possible, have been supported by current and pertinent academic literature. I hope that these observations will lend insight into the challenges facing the ESL instructor acting as ESP curriculum developer.

BIBLIOGRAPHY

[1] Anderson, R., & Ausubel, D. (Eds.). (1965). *Readings in the Psychology of Cognition*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

[2] Carver, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137.

[3] Crandall, J. (Ed.). (1987). *ESL through content-area instruction: Mathematics, science, social studies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.

[4] Cummins, J. (1979) Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.

[5] Dudley-Evans, T., & St John, M. (1988). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

[6] Huang, S., & Shanmao, C. (1996). *Self-efficacy of English as a second language learner: An example of four learners*. Bloomington, IN: Language Education Department, School of Education, Indiana University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 396 536)

- [7] Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [8] Johns, A., & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.
- [9] Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [10] Johnson, R. (Ed.). (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [11] Jones, G. (1990). ESP textbooks: Do they really exist? *English for Specific Purposes*, 9, 89-93.
- [12] Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- [13] Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.
- [14] Mackay, R., & Palmer, J. (Eds.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.
- [15] McDonough, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London: Collins ELT.
- [16] Nunan, D. (1987). *The teacher as curriculum developer: an investigation of curriculum processes within the Adult Migrant Education Program*. South Australia: National Curriculum Resource Centre.
- [17] Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.
- [18] Sagliano, M., Stewart, T., & Sagliano, J. (1998). *Professional training to develop content-based instruction in higher education*. *TESL Canada Journal*, 16, 36-51.
- [19] Selinker, L., Tarone, E., & Hanzeli, V. (Eds.). (1981). *English for Academic and Technical Purposes: Studies in honor of Louis Trimble*. London: Newbury House.
- [20] Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- [21] Stryker, S., & Leaver, B. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- [22] VanPatten, B., & Lee, J. (1990). *Second language acquisition - Foreign language learning*. Avon: Multilingual Matters.
- [23] Yogman, J., & Kaylani, C. (1996). *ESP program design for mixed level students*. *English for Specific Purposes*, 15, 311-24.