

**COOPERARE TRANSDISCIPLINARA DE-A LUNGUL EDUCATIEI PE TOT
PARCURSUL VIETII. STUDENTI SI / SAU PRACTICIENI DIN DOMENIILE
FILOLOGIE, COMUNICARE SI PR (1)**

*Transdisciplinary Research and Cooperation within Lifelong Learning. Mass-media,
Communication and PR Students and/ or Practitioners*

**Eva Monica SZEKELY, Associate Professor Ph.D.,
“Petru Maior” University of Tîrgu Mureş**

Abstract: This paper offers a conceptual framework for establishing a science of transdisciplinary action research on social studies. Kurt Lewin's (1890-1947) concept of action research highlights the scientific and societal value of translating psychological research into community problem-solving strategies. Implicit in Lewin's formulation (1951) is the importance of achieving effective collaboration among behavioral researchers, community members and policy makers. The present analysis builds on Lewin's analysis by outlining programmatic directions for the scientific study of transdisciplinary research and community social action. Three types of collaboration, and the contextual circumstances that facilitate them, are examined: collaboration among scholars & students representing different disciplines; collaboration among researchers from multiple fields and community practitioners representing diverse professional and lay perspectives and collaboration among community organizations across local, state, national, and international levels. In the present analysis, transdisciplinary action research is viewed as a topic of scientific study in its own right to achieve a more complete understanding of prior collaborations and to identify strategies for refining and sustaining future collaborations among researchers, community members and organizations.

Keywords: transdisciplinary action, scientific and societal value, community problem-solving, interpersonal communication, professional perspectives

1. Probleme sociale și de educație pe tot parcursul vieții

Fără îndoială, fiecare dintre noi a avut prilejul să privească retrospectiv viața școlară și să se întrebe ce s-a întâmplat cu multe dintre cunoștințele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de școală. Sau să se întrebe de ce, în cel mai bun caz, abilitățile practice pe care le-a dobândit a trebuit să fie din nou învățate, însă într-o formă schimbată pentru a-i fi de folos astăzi, când societatea se confruntă cu o mulțime de probleme.

Într-adevăr, un norocos este acela care nu descoperă că pentru a crește, pentru a progresa, pentru a înainta intelectual și profesional, nu a trebuit să uite multe din ceea ce a învățat în trecut, în școală. Nu este și cazul generației mele, în care una am fost învățați ca elevi/ studenți în perioada comunistă, iar cu totul altceva și altfel a trebuit și trebuie să îi învățăm pe elevii / studenții noștri. Dacă nu aş rezista tentației victimizării, aş spune că, mai mult decât oricare altă generație, generația mea a trebuit să facă față paradoxului acestuia, atât ca părinte cât și ca pedagog. Bunul simț însă și rezonabilitatea duc reflecția mai departe și constatăm că fiecare generație a avut încercarea / încercările ei: bunicii noștri au înfruntat războiul și criza economică, părinții noștri comunismul, noi eterna tranziție spre capitalismul

pentru care încă nu suntem pregătiți, iar copiii noștri se confruntă acum cu criza economică și lipsa perspectivei în vederea integrării sociale.

Revenind la interogațiile privind perimarea cunoștințelor, aceste interogații nu pot fi date pur și simplu la o parte spunând că subiectele nu erau învățate realmente, căci ele erau învățate chiar foarte bine sau cel puțin suficient pentru a-i da posibilitate elevului / studentului să promoveze examenele. Problema este că obiectul de studiu în discuție era învățat izolat, era pus într-un compartiment ermetic. Când se pune întrebarea ce s-a petrecut cu el, unde s-a dus, răspunsul corect este că el se găsește încă acolo, în compartimentul în care a fost inițial înmagazinat. Dacă s-ar repeta exact aceleași condiții în care informația a fost dobândită, informația s-ar reactiva și ea și ar fi disponibilă. Dar ea a fost izolată când a fost dobândită și, în consecință, este atât de separată de restul experienței încât nu e disponibilă în condițiile prezente de viață. Poate cea mai mare parte dintre erorile pedagogice au la bază promovarea ideii că o persoană învață numai un obiect / lucru particular pe care îl studiază în acel moment. Este contrar legilor experienței ca învățarea de acest tip, oricât de temeinic întipărită în acel moment, să ofere o pregătire autentică, tocmai pentru acest motiv promovându-se învățarea pe tot parcursul vieții/ *lifelong learning*¹ sau *educația permanentă* în toate domeniile socio-profesionale.

Eșecul în pregătirea profesională al majorității categoriilor socio-profesionale nu sfârșește însă în acest punct. Tot atât de adevărat este, pe de o parte, și că sunt câteva cunoștințe esențiale, care nu sunt supuse nici eroziunii timpului, nici diferențelor regionale, iar pe de altă parte că nu numai cunoștințele sunt importante. Chiar dacă anumite state ale lumii au ajuns într-un moment al evoluției materiale fără precedent, nu putem ignora „plaga esențială a civilizației occidentale”², adică, de fapt, „discordanța, contrastul, contradicția dintre performanțele intelectuale sau artistice pe care le poate atinge un individ și frecvența sărăcie a vieții sale morale sau, pe scurt, a moralei sale”³, ceea ce generează un vid existențial. Vedem adesea persoane care au fost mult mai puțin școlite decât noi, sau tinerii noștri de azi și în al căror caz absența unei școlarizări de o anumită durată se dovedește a fi un avantaj. Ele și-au păstrat cel puțin bunul-simț înnăscut și puterea de judecată, iar folosirea acesteia din urmă în condițiile concrete de viață le-a dat darul prețios al *capacității de a învăța din experiență*. Ce folos există în a dobândi cantități prescrise de informație despre ortografie, geografie sau istorie, în a dobândi abilitatea de a scrie și a interpreta, dacă în acest proces individul își pierde sufletul: își pierde puterea de a aprecia lucrurile valoroase, valorile la care aceste lucruri se referă? Dacă el pierde dorința de a aplica ceea ce a învățat și, mai presus de toate, își pierde *capacitatea de a extrage un sens din experiențele sale trecute sau viitoare*?

Care este atunci adevăratul sens al pregătirii profesionale în schema educațională? Tocmai acela ca fiecare experiență de învățare, pentru a fi valoroasă sau educativă în contextul întregii vieți a individului să aibă loc ca o verigă în acel „continuum

¹Conceptul a fost pus în circulație în anii '70 și este definit ca “totalitatea activităților cu scop educațional, realizate de-a lungul vieții, în vederea îmbunătățirii cunoștințelor, abilităților și a atitudinilor din perspectivă personal, civică, social și / sau a inserției pe piața muncii” apud Simona Elena Bernat (coord.), *Formator perfecționare. Manualul cursantului*, Editura , Cluj-Napoca, 2010, p. 11;

² Jean-François Revel, Matthieu Ricard, *Călugărul și filozoful. O confruntare între Orient și Occident*, Editura Irecson, București, 2005, p. 206

³ *Ibidem*

experiențial” văzut ca o spirală⁴. Asta înseamnă, în primul rând, că o persoană, tână sau adultă, extrage din experiența prezentă tot ceea ce este în aceasta folositor pentru ea în momentul în care o trăiește. Tânăra generație de astăzi trăiește clipa parcă în derivă, ca și când prezentul nu ar avea nicio înrâurire asupra viitorului, lipsa de perspectivă socio-economică determinându-i o conduită de generație pierdută, fără prezent, prin urmare și fără viitor, ca și când această situația va dura la nesfârșit. Odată, criza se va termina, iar ei vor fi luați pe nepregătite pentru că nu au făcut la timp ceea ce era de făcut atunci!. Tot atât de adevărat este și că, dacă se face din o pregătire anume ținta etalon, atunci posibilitățile prezentului se pierd sau sunt voit sacrificate pentru un viitor ipotetic. Când se întâmplă aceste lucruri, pregătirea pentru viitor este ratată sau deformată.

Idealul de a folosi prezentul numai pentru viitor se contrazice pe sine, omițând, ba chiar excluzând înseși condițiile prin care o persoană poate fi pregătită pentru viitorul său. Noi trăim întotdeauna în timpul în care trăim și nu în altul, și numai extrăgând din acest timp întregul sens al fiecărei experiențe, vom fi pregătiți să facem același lucru și în viitor, aceasta fiind singura pregătire sau învățare care, până la urmă, contează și duce la altceva mai bun. Din păcate, însă, în învățământul românesc contemporan abia în ultimul deceniu s-a inițiat o reformă pentru schimbarea benefică în acest sens, de aici și inapetența tinerilor elevi și studenți pentru școală, învățare, anumite obiecte de studiu izolate. Într-adevăr, s-au făcut câțiva pași importanți pentru depășirea acestei situații prin schimbarea programelor de studiu, odată cu reforma anilor 1999-2000, s-a mutat accentul pe *educația permanentă* sau *promovarea formării continue pe tot parcursul vieții*, însă rezultatele practice nu se văd încă. Toate aceste date conduc la cel puțin două concluzii la fel de pertinente: pregătirea studenților / a tinerilor este deficitară tocmai pentru că formarea inițială / practica de specialitate din timpul cursurilor liceale și/ sau universitare nu s-a realizat eficient, iar *experiența* acumulată este insuficientă.

Ceea ce vrem în continuare prin această serie de studii inițiată acum este să facem o pledoarie pentru o cultură pedagogică practică prin „învățare experiențială”⁵, J. Dewey fiind promotorul acestei „logici a experienței” (op. cit., p. 162) pe care se sprijină *noile educații* promovate în contemporaneitate arătând că învățarea indirectă, de formare a unor atitudini durabile, a unor preferințe și aversiuni poate fi și adesea este mult mai importantă decât lecția de ortografie sau de comunicare sau textul care se învață la geografie sau la istorie. Căci aceste atitudini sunt în mod fundamental ceea ce contează în viitor, iar atitudinea cea mai importantă care poate fi formată este *dorința de a continua învățarea*, indiferent dacă ești jurnalist, profesor, inginer, mecanic sau orice altceva. Or, dacă elanul în acest sens este slăbit

⁴ J. Dewey, *op. cit.*, p. 135 și urm., care explicitează acest concept drept criteriu al continuității: o experiență de învățare va produce creșterea, sau ceea ce are ca posibilitate creșterea, dovedind un progres, salt de la o treaptă de dezvoltare la alta nu numai fizic, ci și intelectual sau moral

⁵ Termenul l-am folosit prima dată în cartea *Mircea Eliade. Tentația limitelor*, Editura Niculescu, 2002, pp. 26-56, pp. 80-106, un ghid practic pentru întocmirea lucrării metodico-științifice de obținere a gradului didactic I în învățământ, învățarea experiențială a elevilor mei realizându-se în triplu context: de receptor-lector, critic-interpret și, în final, creator de jurnale, memorii, eseuri; au urmat apoi studiile (*Re*)*Lectură și experiență TRANS-disciplinară în educația postmodernă*. Mircea Cărtărescu, *Arhitectul*, publicat în *Studia Universitatis Petru Maior, Philologia 4*, Târgu-Mureș ISSN 1582 – 9960, pp. 110 – 124, 2005, respectiv (*Re*)*Lectura experiențială. Valori și atitudini transdisciplinare*, cap. EDUCATION, în *The 30-th ANNUAL CONGRESS of the American Romanian Academy of Arts and Sciences, ARA Proceedings*, Central Publishing House, Chișinău, ISBN 9975-75-313-2, pp. 464-468, 2005.

în loc să fie intensificat, atunci se produce ceva mult mai mult decât o simplă lipsă de pregătire, studentul, iar mai apoi practicianul fiind în realitate frustrat de capacitățile lui naturale, care altfel i-ar îngădui să înfrunte împrejurările de care se lovește în cursul vieții.

2. Cooperare transdisciplinară în educația studenților/ practicienilor din comunicare și PR

Desigur, este tot mai greu astăzi să fii (model de profesor foarte bun) / să formezi un student/ practician în mass-media, comunicare și PR foarte bun, mult mai greu decât în trecut. Reluând sintetic ideile din cuvântul înainte și reflecția din introducerea acestui studiu, să fii / să formezi un student/ practician foarte bun este tot mai greu datorită producției de cunoaștere care a crescut nemăsurat, dar și ritmului de îmbătrânire a cunoștințelor foarte accelerat.

În primul rând, cum să selectăm atunci ceea ce este important vs. superfluu în formarea inițială și educația permanentă a unui student/practician în mass-media, comunicare și PR? Reforma curriculară are ca scop și lămurirea conceptelor de transdisciplinaritate și de obiective transdisciplinare vizând niște **competențe-cheie sau competențe transversale** urmărite prin **educația pe tot parcursul vieții**, centrată pe rezultate explicite și evaluabile ale învățării, ca proces și ca produs în același timp, precum și asigurarea calității educației și compatibilizarea cu standardele europene⁶. Elementele componente ale competenței profesionale pentru meseria de profesor le vom corela cu competențele elevilor și direcțiile de orientare ale acestora pe parcursul școlarității, la nivelul tuturor programelor de studii - desigur, un student / viitor profesor se presupune că ar trebui să le aibă formate! – și tabloul ar arăta ca în tabelul de mai jos:

| Competențele transversale profesor / educația adulților (cf. CNFPA) ⁷ | cheie, pentru educația | Competențe cheie, transversale pentru elevi (cf. Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) |
|---|------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • competențe de comunicare (verbală / nonverbală); • competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice; • competențe de sensibilizare la cultură | de / și de | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicare în limba maternă, • Comunicare în limbi străine, • Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii, • Competența digitală /TIC, • A învăța să înveți, • Competențe sociale și civice, • Inițiativă și antreprenoriat, • Sensibilizare și exprimare culturală. |

Reflecție⁸: Citiți descrierea celor 8 domenii de competențe-cheie sau transversale. Cum considerați că sunt formulările?

⁶ V. Caseta 1, Descrierea detaliată a celor 8 domenii de competențe-cheie sau competențe transversale urmărite prin învățarea pe tot parcursul vieții, apud Florea Voiculescu, *Support de curs*, Proiectul „Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior”, Cod Contract: POSDRU/87/1.3/S/63709, Modul I, februarie 2013, pp. 78-79;

⁷ apud Simona Elena Bernat (coord.), *Formator perfecționare. Manualul cursantului*, 2011, p.

⁸ Reflecțiile / aplicațiile **marcate** sunt pentru studenți/ practicieni

Aplicație: Dați câte un rang pe o scală de valori de la 1 la 5 corespunzând nivelului pe care socotiți ca l-ați atins la acest moment al formării dvs. ca elevi / studenți.

Desigur, sunt formulări foarte generale, foarte largi, foarte complexe, iar conceptul de competență în sine fiind unul foarte larg, cu „o definiție încă provizorie și o logică triplă”⁹. Trecerea de la o pedagogie centrată pe obiective la o *logică a competențelor*, evoluția de la o perspectivă comportamentalistă spre *constructivism* sau *socioconstructivism*, transformarea progresivă a practicilor cadrelor didactice din *modele transmise* în *abordări mai participative*, căutarea *sensului activităților de învățare* mai degrabă decât al predărilor unor *conținuturi decontextualizate* sunt exemple de rupturi de cadru educațional care reclamă permanent (noi) clarificări în cadrul reformei curriculare. De aceea, devine indispensabil ca aceste rupturi de cadre să fie lipsite de ambiguitate, și numai niște opțiuni curriculare neechivoce permit asigurarea coerenței sistemelor educaționale și a programelor lor de formare, dar mai ales a coerenței practicilor pedagogice ale cadrelor didactice și, în legătură cu acestea, pe aceea a activităților de învățare pentru studenți și elevi.

Prin urmare, de aici va fi și interesul nostru constant pentru alegerea unor paradigme, concepte și arii semantice care servesc ca fundamente ale unor cadre organizatorice ale unui curriculum, nu ar trebui să-și permită să lase ca anumite zone de umbră să afecteze reformele. Cercetătorii din cadrul ORE (Observatorul reformelor din educație) din cadrul Universității Quebec din Montreal cum ar putea adapta la exigențele curriculare noțiunea de competență și câmpul ei semantic mai larg, care „desemnează subiecții umani în raport cu angajarea lor într-o acțiune” (Barbier: 2007:63)¹⁰ și „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire și acțiune, care integrează teoria subiectului și teoria activității” (ibidem)¹¹. Prin urmare, competența implică o structură integrată, complexă care conectează atât condițiile interne, cât și condiții externe ale învățării:

| Structura unei competențe | |
|---------------------------|-------------|
| Internă | externă |
| ▶ Cunoștințe | ▶ Sarcina |
| ▶ Abilități | ▶ Situația |
| ▶ Atitudini | ▶ Contextul |

Tabel nr. 1- Structura competenței (adaptare după D. Potolea, S. Toma, 2010)

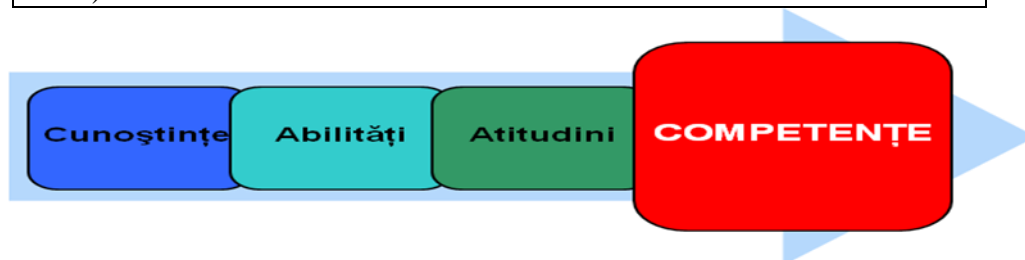


Figura nr. 1, apud Florea Voiculescu, *Suport de curs*, 2012

⁹ Philippe Jonnaert et al., *lucr. cit.*, p.

¹⁰ apud Jonnaert et al., *lucr. cit.*, p. 74;

¹¹ *Ibidem*

Paradigma educațională postmodernă propune un model de proiectare care se sprijină pe noțiunea de competență a unei *persoane* sau a unui grup de persoane în *situație sau în acțiune*. Este totuși util să ne amintim că noțiunea de competență rămâne, cu toate acestea, „un obiect foarte puțin curricular”¹², că „această noțiune tinde mai degrabă să orienteze acțiunea studenților și a elevilor în sala de clasă, decât să permită identificarea eficace prevederilor din programa de studii”. Cercetătorii de la ORE constată că „utilizarea noțiunii de competență în cadre organizatoare curriculare nu este tocmai stabilizată”¹³, concluzie care este evidentă și pentru România (ar trebui programe de studii multi-interdisciplinare, pe teme sau module, ceea ce în centrul și sud-estul Europei nu se petrece decât cu mici progrese în Republica Moldova, la care vom reveni când vom propune modele de proiectare curriculară la LLR). Mai multe elemente constitutive ale noțiunii de competență se desprind din analiza unui corpus de definiții din științele educației (Jonnaert și colab. 2002, 2004, 2006)¹⁴ fiind definită prin¹⁵:

1. un *context*;
2. o *persoană* sau un *grup de persoane*;
3. un *cadru situațional*: o *situație și familia ei de situații*;
4. o *sferă de experiențe trăite anterior* de o persoană sau un grup de persoane în situații aproape izomorfe cu situația în curs de prelucrare;
5. un *cadru de acțiune*: *categoriile de acțiuni* incluzând un anumit număr de acțiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situație;
6. un *cadru al resurselor*: *resurse* utilizate pentru dezvoltarea competenței;
7. un *cadru de evaluare*: rezultate obținute, transformări observate în situație și la persoanele în cauză și criterii care permit să se afirme că prelucrarea situației este completă, reușită, acceptabilă din punct de vedere social.

În al doilea rând, care ar fi deci obiectivele transdisciplinare pregătirii studenților/practicienilor de la mass-media, comunicare și PR? După părerea mea, este vorba despre a facilita prin învățarea integrată¹⁶ accesul spre o **zonă de cunoaștere comună sau consensuală**, un lucru esențial pentru întregul sistem de învățământ. Este vorba despre capacități și aptitudini pe care școala ți le formează la diverse discipline și cu care rămâi în momentul în care uiți ceea ce ai învățat din disciplina respectivă. Este un fel de miez de învățătură, de sâmbure al învățării, folosind metafora lui Alexandru Crișan, „valișoara cu care mergi toată viața și în care porți o serie de lucruri: cunoștințe fundamentale, dar nu în sensul de cunoaștere de fapte, evenimente, date, ci mai degrabă cunoașterea de tip procesual”. Altfel spus, este vorba despre cunoștințe procedurale sau strategice, precum și de cunoștințe pragmatice sau de transfer (ținta demersurilor cognitive), de *abilități*, precum și formarea unor atitudini-valori (ținta demersurilor metacognitive), bunuri ce îți rămân pentru toată viața. Mai pe scurt, este vorba despre „a ști să faci”, „a învăța să înveți”, „a învăța să fii” un cetățean activ, responsabil, autoreflexiv.

¹² *Ibidem*, p. 76

¹³ *Ibidem*

¹⁴ Jonnaert et al., *lucr. cit.*, p. 77

¹⁵ *Ibidem*, p. 78

¹⁶ Lucian Ciolan, *Învățarea integrată și transdisciplinaritatea*, Polirom, Iași, p. 25;

În al doilea treilea rând este foarte important să formăm atitudini, întrucât cuvântul înainte și reflecțiile din introducere ne facilitează motivarea acestei finalități care accentuează dimensiunea de comunicator/ facilitator/ formator pe care o are profesorul în raport cu elevii / studenții săi. În ceea ce privește structura internă a atitudinii, majoritatea autorilor acceptă așa numitul *model tripartit*¹⁷, potrivit căruia atitudinea este o *structură integrativă tridimensională* ce cuprinde:

- elemente cognitive (cunoștințe, credințe, convingeri),
- afective (emoții și sentimente favorabile sau nefavorabile)
- comportamentale (Intenții, motivații, voință, acțiuni).

Dintre multele provocări cărora trebuie să le față cadrul didactic în zilele noastre ne vom referi cu deosebire la trei¹⁸ atitudini-valoare: *responsabilitatea, flexibilitatea și autorefecția*.

Profesorul are acum mai multe grade de *libertate* ca altădată: conform legii educației, 20-30% din curriculum este la decizia școlii; 25 % din timpul aferent predării oricărei discipline, în timp se va constitui și Biblioteca Școlară Virtuală¹⁹, care îi va oferi elevului mai multe resurse decât orice manual. Dar libertatea vine întotdeauna la pachet cu *răspunderea*. Mai devreme sau mai târziu, elevii cer socoteală: ce ai făcut cu curriculum-ul la decizia școlii? Ce ai făcut cu timpul de predare la dispoziție proprie? Care este valoarea adăugată pe care o aduci? Atunci, mai devreme sau mai târziu, cei care își utilizează responsabil libertatea vor fi apreciați, ceilalți marginalizați.

Alături de *responsabilitate, flexibilitatea* devine o cerință importantă. Ca profesor, trebuie să asiguri atingerea aceluiași obiectiv educațional prin metode și strategii diferite, în funcție de caracteristicile individuale ale elevilor. Trebuie să ții seama de mintea „generației digitale” care este alta decât mintea elevului de acum 20-30 de ani, să ai în vedere „fractura digitală” (Binde, 2005)²⁰, generează și o „fractură cognitivă” (Binde, 2005)²¹ care fac să se accentueze simțitor niște decalaje sau diferențe de cunoaștere deja considerabile dintre cei care utilizează sau nu în mod eficient noile mijloace de comunicare (elevi și / sau profesori). Nevoile de învățare s-au diversificat, căile de a dobândi cunoașterea sunt multiple. Încremenirea în rutine didactice este calea sigură spre ratarea profesională. Flexibilitatea, dublată de responsabilitate, va fi cartea câștigătoare.

Cum sugeram și în cuvântul înainte și în reflecția din introducere, nicio dezvoltare nu este durabilă fără o *reflecție constantă* asupra propriei practici. Doar un practicant reflexiv poate deveni tot mai bun, prin urmare cu atât mai importantă este acum reflecția cadrului didactic asupra activității proprii, când toate se schimbă rapid: ce se învață, cum se învață, cine este acela care învață, de unde se învață. În acest sens, în afara cunoștințelor și a deprinderilor profesionale un cadru didactic eficient are nevoie de aceste trei atitudini personale: *responsabilitate, flexibilitate, autorefecție constantă*.

¹⁷ Florea Voiculescu, *Support de curs*, Modul I, p. 48

¹⁸ Împărtășim punctul de vedere al prof. dr. Mircea Miclea, v. *Cuvânt înainte*, Michel Mindler, *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Editura ASCR, ASCRED, Cluj-Napoca, 2011, p. 15;

¹⁹ *Ibidem*

²⁰ apud Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*, ASCRED, Cluj-Napoca, 2010, p. 29;

²¹ *Ibidem*, p. 30;

Rezumând cele spuse până aici, obiectul studiilor noastre de pe parcursul următorilor doi-trei ani este **formarea inițială a unui specialist în comunicare și PR competent / eficient** care la absolvirea facultății și debutul în carieră să dispună de instrumentele principale care să îi faciliteze adaptarea la acest nou statut și succesul în carieră, iar continuând derivarea vs. integrarea pedagogică a finalităților disciplinei la nivelul formării studentului înseamnă **a-l motiva pentru educația pe tot parcursul vieții sau educația permanentă, formarea continuă (ca ideal)**. Dacă acest elan nu este transmis și interiorizat, acțiunea educativă a rămas fără nici un ecou pe termen lung. Corelate cu structura complexă a competenței, sunt derivate apoi celelalte **competențe generale și specifice** ca scop al formării inițiale a profesorului orientat și pregătit pentru un debut prolific în carieră. Acestea sunt, în opinia noastră:

- interiorizarea unui set de *cunoștințe* declarative, procedurale / strategice și... prin aplicarea acestora în situații de învățare dirijate / simulate;
- formarea unor *abilități* profesionale și de viață ce țin de învățarea și transmiterea unor strategii de comunicare asertivă, persuasivă, muncă prin cooperare, documentare, management al timpului etc.
- formarea a minim trei *atitudini* personale: responsabilitatea, flexibilitatea, autorefecția constantă în vederea optimizării învățării²².

3. Teoria câmpului în științele sociale și rezolvarea conflictelor

[Kurt Lewin](#) (1890-1947)²³ este un nume sonor în câmpul psihologiei și al psihologiei sociale americane, Asociația Americană de Psihologie (APA) reeditând două dintre volumele esențiale ale acestuia: *Resolving Social Conflicts* (1948, *Rezolvarea conflictelor sociale*, trad. ns.), respectiv *Teoria câmpului în științele sociale* (1951) care propune [teoria câmpului social](#). Ceea ce suscită și fascinează în același timp este extraordinara intuiție cu care K. Lewin a găsit o cale practică/ pragmatică de a aplica teoria câmpului în contextul social de după al doilea război mondial, valabil și actual și în zilele noastre. Cercetările mai vechi ale lui Kurt Lewin, fondatorul și al Centrului de Cercetare al grupului dinamic²⁴, au arătat modalitatea în care oamenii fac față unor obiective conflictuale, prezentând o tratare teoretică de răsunet asupra a trei tipuri de bază ale conflictelor psihologice:

- apropiere - apropiere – individul se află între două valențe de forțe aproximativ egale;
- evitare-evitare – individul se află între două valențe negative de forțe aproximativ egale;
- apropiere –evitare – individul este expus unor forțe opuse care derivă dintr-o valență pozitivă și una negativă.

Tot Lewin argumentează că cercetările din domeniul psihologiei sociale trebuie să aibă finalitate în rezolvarea unor probleme sociale majore, drept pentru care a dezvoltat

²² I.K. Babanski, *Optimizarea procesului de învățământ*, EDP, București, 1979, pp. 59-63, passim consideră că este problema fundamentală pentru dezvoltarea oricărui individ și a oricărei societăți; prin urmare noi o considerăm interogația esențială în procesul autorefecției cadrului didactic, criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație fiind măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învățare: cu cât se învață mai bine, cu atât mai mult crește capacitatea individului și a societății de a se adapta la realitate și de a schimba această realitate într-un sens dezirabil;

²³ ro.wikipedia.org/wiki/Psihologie_socială, accesat 12 octombrie, 2013, h. 13.13

²⁴ <http://www.scrigroup.com/istorie-politica/personalitati/Kurt-Lewin52519.php>, accesat 12 oct. 2013, h. 15.15

primul conceptul de „câmp psihologic”²⁵. Teoria câmpului psihologic, formulată de Kurt Lewin conținea concepte dinamice cum ar fi: sisteme de tensiune, forțe “impulsive”, câmpuri de forță și așa mai departe care au creat un vocabular mai coerent pentru referința la „conflict”.

În spațiul multicultural pe care îl locuim, mult prea mult timp cu mize mult prea mici spre intercultural – situația începând să se schimbe în ultimii câțiva ani prin proiectele culturale inițiate din fondurile sociale POSDRU – teoria lui Kurt Lewin ne va ghida în acțiunea în care intenționăm să îi implicăm pe studenții de la filologie, comunicare și PR pe de o parte / elevi și profesori de gimnaziu și / sau liceu pe de altă parte și alți jurnaliști / practicieni din mass-media și comunicare. Vizăm un experiment privind teoria câmpului psihologic, conflictul și rezolvarea lui, cooperarea vs. competiția implicate. Pornim de la premisa că atunci când suntem motivați către un anumit obiectiv trăim adesea conflicte interioare în legătură cu modalitățile de realizare. Mult mai frecvent, suntem motivați simultan către un întreg complex de obiective, ceea ce face ca decizia să devină tot mai greu de luat. Chiar și în condițiile de complexitate și haos, selectând stadiul potrivit corespunzător evoluției la scară locală/ națională/ globală teoria sa funcționează susținând comportamentul individului drept o [funcție](#) ce descrie interacțiunea dintre persoană și mediul înconjurător în situație în mod dinamic. Pe de o parte, situația a fost privită de către el ca încărcată de solicitări și efecte multiple potențiale, pe de altă parte comportamentul a fost privit ca reacție a întregii personalități încărcate de toate caracteristicile sale dobândite și de fond, cu aspirații și dorințe, precauțiile și valențele disponibile. S-a conturat astfel o teorie dinamică. Teoria câmpului psihologic, o teorie ce destramă parcelarea caracteristicilor psihice clasice²⁶. Câmpul psihologic specific este încărcat de spațiul de viață ce și el este încărcat cultural-social. Comportamentul are un substrat rațional adaptativ și unul obiectiv, acela de a reduce tensiunea potențială în câmpul psihologic dat fiind faptul că acesta este permanent agresat de spațiul de viață, fapt ce produce tensiuni, iar acestea provoacă rezervele de forțe psihologice disponibile. A adus contribuții deosebite, prin cercetările sale influențând teoria curentă asupra personalității. Autorul privește persoana și mediul ca părți sau zone ale aceluiași câmp psihologic. Câmpul reprezintă „totalitatea factorilor coexistenți care sunt acordați într-o mutuală independență”. Comportamentul (B-behavior) devine astfel funcție a persoanei (P) și a mediului (E-environment), în formula lui Lewin $B=f(P,E)$.

Prin urmare, la baza studiului de față stă dorința de a iniția proiecte de cooperare transdisciplinară ale cărei produse finale să fie:

1. ziar/ foaie volantă multilingvă (limbile română/ maghiară/germană/ rromani);
2. realizarea unei emisiuni Radio și / sau TV săptămânale cu studenți/ jurnaliști simultan, în limbile română, maghiară, germană, rromani;
3. realizarea unei campanii publice în cadrul UPM și a orașului Târgu-Mureș pentru realizarea acestor produse împreună (români, maghiari, germani, rromi), urmărind ca finalitate pragmatică îmbunătățirea transportului în comun în orașul nostru.

Pornind de la premisa conform căreia "plurilingvismul este [...] marca fundamentală a proiectului intercultural, mai ales când este vorba despre limbi vii care nu se

²⁵ ibidem

²⁶ ibidem

vorbesc pe spații foarte extinse și despre învățământul acestora, importanța politicilor lingvistice la nivelul educației interculturale, singura valabilă din perspectiva proiectului intercultural în regiunile unde coabitează mai multe comunități lingvistice, constă în aceea că-i face pe copii să descopere codurile comunicative ale celor cu care se afla în raporturi de vecinătate și au posibilitatea să stabilească autentice contacte culturale, benefice pentru cei care interacționează. Deși în societatea românească *bilingvismul* are accepțiunea învățării unei limbi străine și a unor obiecte de învățământ în acea limbă, *credem că în zonele multietnice sensul acestuia la nivelul învățământului ar trebui să privească asocierea limbii materne cu una dintre limbile vorbite în regiune pentru a valoriza utilitatea funcțională a limbilor vii și de a utiliza realmente pe scară extinsă în spațiul social.* Evident, această formă de bilingvism menită să depășească frontierele lingvistice, benefică pentru sănătatea interacțiunilor sociale, nu trebuie să limiteze accesul la formațiunile considerate esențiale în instruire și la relațiile internaționale.” (Lavinia Bârlogeanu, Al. Crișan, *Ghid de politici interculturale: Cadru general*, Centrul Educația 2000+, p. 19)

Considerăm, prin urmare, educația pentru promovarea bilingvismului ca o viziune asupra raporturilor sociale, mai mult decât o opțiune lingvistică fiind vorba despre o invitație la depășirea „separării” care a fost ridicată la rang de valoare socială și la construcția unei viziuni corecte asupra diferenței culturale și comunitare prin noi raporturi sociale care intervin în construcția identitară.

Întrebări de reflecție:

- Avem format, undeva, în interiorul nostru, un set de atitudini și abilități ce ne-ar permite să stabilim la modul eficient acest gen de dialog?
- Poate e ceva ce vine din școală unde, de foarte multe ori, se uită și de diferențele individuale dintre elevi, cu atât mai mult de cele culturale?
- Poate veni și din faptul că există școli/licee cu limbi de predare diferite, iar elevii lor nu se cunosc și nu comunică între ei și nu s-au deprins să colaboreze și să se înțeleagă?
- Poate veni și din faptul că nu prea citim literatura minoritarilor / a marginalilor din interiorul propriei noastre culturi, iar minoritățile de la noi se confruntă cu prea multă intoleranță ca să mai vrea să și scrie despre ea?

4. Politici europene de promovare a educației bi-/multilingve

Astăzi se discută mult despre toleranța religioasă, etnică, culturală, politică etc. Adesea toleranța este investită cu trăsături superlative, transformându-se într-un scop umanist suprem. Nu întotdeauna însă ne dăm seama că toleranța nu este decât o premisă necesară sau chiar o fază inferioară în opera edificării unei societăți armonizate din punctul de vedere al raporturilor interetnice, interconfesionale și al derivatelor lor.

În societatea noastră, efectele disensiunilor pe plan etnic, ale crizei identitare, ale problemelor de comunicare pe plan lingvistic și nu numai, din câte am văzut, depășind (cu anumite rezerve) faza stabilirii toleranței, o reclamă pe cea a dialogului intercultural / interetnic a cărui bază o constituie promovarea bilingvismului.

La recomandarea Comisiei Europene, majoritatea statelor membre au prezentat un Plan de acțiune referitor la obiectivul stabilit la Consiliul European de la Barcelona din 2002

privind utilizarea la scară cât mai largă în cadrul Uniunii Europene a încă două limbi străine în afara celei materne: "Avem o decizie a Consiliului European de la Barcelona din 2002. /.../ În ceea ce privește multilingvismul, Comisia a recomandat statelor membre să prezinte un plan de acțiune referitor la acest obiectiv. Majoritatea statelor membre au făcut deja acest lucru, deci cred că este un important pas înainte în îndeplinirea acestui obiectiv", declara Leonard Orban în 2002 într-o conferință de presă la finalul audierilor din Comisia pentru Cultură și Educație.

În opinia sa, folosirea a cel puțin o limbă străină în afară de cea maternă este extrem de utilă, mai ales pentru tineri. "În România avem această capacitate de a învăța cu ușurință o mulțime de limbi străine. Iar acest sistem (limba maternă plus două limbi străine - n.red.) are instrumente foarte folositoare pentru învățarea acestora. Nu intenționez să promovez un act legislativ la nivel comunitar, dar vom împrumuta din cele mai bune practici pentru a promova ceea ce eu consider a fi un instrument folositor", a spus comisarul desemnat.

Într-o clasă bilingvă întemeiată pe relaționare, profesorul nu este singura persoană responsabilă pentru procesul de învățare. Profesorii le oferă elevilor oportunități de a învăța noi modalități de a se exprima, de a-i asculta pe alții și de a lucra în grup, astfel că aceștia din urmă devin principalii participanți la unitatea și vitalitatea clasei. Tipurile de relații pe care un profesor le cultivă între el și elevi și în rândul acestora din urmă constituie o problemă de intenție. Întrebarea fundamentală, spun Hart și Kindle Hodson (2006) este: Ce tipuri de relații vreți să cultivați în clasă? Odată ce intenția voastră este clară, este posibil să găsiți și să creați modalități de a o materializa. Conform dicționarului englez MacMillan (ed.2002, p. 132), prin bilingual se înțelege (trad. n.):

- a) Persoană care este capabilă să vorbească două limbi foarte bine;
- b) Dezvoltat sau scris în două limbi.

Întrebări de reflecție:

- Rememorați situații de bilingvism din experiența dvs. cotidiană din ultima lună /ultimul an.
- Cât de des vorbiți o altă limbă decât limba voastră maternă? Ce limbi?

Există extrem de multe momente în care bilingvismul / dialogul bilingv se produce fără să ne dăm seama: atunci când citim o carte a unui autor străin, atunci când ne uităm la televizor și vedem ce se mai întâmplă cu oamenii pe care am vrea să-i cunoaștem, dar sunt departe și nu putem stabili niciun fel de contact cu ei, atunci când stăm la o masă în cafenea și ascultăm cum vorbește cineva într-o limbă pe care nu o înțelegem. În toate cazurile acestea, este vorba despre diferite tehnici de interpretare/transmitere a unui mesaj prin gesturi, atitudini, acțiuni pe care le facem.

Alex Cosmescu (2010, http://www.prodidactica.md/revista/Revista_48.pdf) definește educația bilingvă (multilingvă) drept instruirea și învățarea unor conținuturi în două sau mai multe limbi și utilizarea acestora ca medii de instruire pentru o parte sau pentru toată programa școlară, după anumite modele. Aceasta exclude programele ce implică doar participarea elevilor bilingvi, fără realizarea de fapt a unei instruiți bilingve (multilingve).

Pentru ca o programă să fie considerată bilingvă, ambele limbi trebuie utilizate ca *medii de instruire*.

Întrebări de reflecție:

- a. Dați exemple de forme de educație bilingvă în școlile și mediile socio-culturale de unde veniți.
- b. Cine este responsabil de asigurarea unei educații bi-/ multilingve constructive?
- c. Ce forme credeți că ar trebui să ia o politică reală de promovare a bilingvismului?

După cum relevă concluziile cercetărilor științifice, educația bilingvă începe atunci când mai multe limbi sunt utilizate nu doar pentru predarea lor ca discipline în sine, ci și pentru predarea conținutului planului de învățământ (matematică, științe sociale sau umanistice). Bilingvismul (multilingvismul) nu poate fi examinat doar în relație cu limba propriu-zisă, ci trebuie privit întotdeauna în contextul întregii societăți, luând în considerare împrejurările specifice din comunitățile lingvistice vizate. Comunitățile lingvistice, la rândul lor, sunt plasate foarte diferit în cadrul societății, având un grad diferit de acces la putere, recunoaștere și oportunități. Contextele de educație bilingvă și elevii-subiecți ai educației bilingve în literatura de specialitate sunt denumite / denumiți astfel:

http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education / model SUA

<http://www.enotes.com/bilingual-education-article/> Europa

- *bilingvismul de tranziție*: aleg învățarea unei a doua limbi a majorității, forțați de împrejurări (de ex., populația hispanică din Statele Unite), de regulă nu mai mult de 3 ani, discipline precum matematica și științe socio-umane fiind predate-învățate în continuare în limba maternă; scopul este achiziția rapidă a elementelor lingvistice ale limbii majoritare pentru a-i ajuta pe elevi să avanseze spre țelul final: clasele cu predare integrală în limba majoritară (engleza);
- *bilingvism aditiv sau electiv*, respectiv elevi „*bilingvi electivi*” – aleg să învețe o limbă adițională și / sau contextul care prevede introducerea unei a doua limbi;
- *bilingvismul de imersie pe două căi*: forțați de împrejurări să învețe a doua limbă, de obicei a majorității; clasele sunt constituite din jumătate vorbitori de engleză și jumătate vorbitori de spaniolă / o limbă secundară;
- *bilingvism combinat / două căi diferite*: a. o varietate de conținuturi academice sunt învățate în limba a II-a / a majorității, cu profesori speciali care cunosc ambele limbi foarte bine și
- *bilingvism incidental*, respectiv „*bilingvi incidentali*” – forțați de împrejurări să învețe limba majoritară ca limbă adițională; mai mult decât atât, deseori ei sunt îndemnați de părinți și profesori să învețe o limbă majoritară în *defavoarea* limbii minoritare (Italia, Spania, Belgia etc., cazurile imigranților estici);

înțeleg ceea ce elevii întreabă în limba lor nativă, dar răspund în limba a II-a / majoritară / internațională; b. clase în care se dezvoltă competențele de nivel înalt de scriere și citire funcțională în limba I / maternă; aceste competențe vor fi transferate apoi cu ușurință mai târziu în aprofundarea limbii a II-a / secundare / majoritare; în multe dintre aceste clase, nativii de limbă engleză nu învață conținuturi academice;

- *educație bilingvă de dezvoltare*: educație în limba maternă pe o perioadă îndelungată de timp, însoțită de educația în limba majoritară (engleza).

- *bilingvism substractiv*, respectiv „*bilingvi substractivi*” – pentru mulți dintre acești elevi minoritari se creează un context unde o a doua limbă (majoritară) este văzută ca o concurentă, preluând, eventual, locul limbii materne (minoritare, cu un statut redus).

Potențialele avantaje cognitive caracteristice bilingvismului aditiv nu sunt nici recunoscute, nici exploatate în procesul de educație a multor elevi minoritari. Nu este surprinzător faptul că traiectoriile educaționale ulterioare ale acestora tind a fi deosebit de diferite de cele ale bilingvilor electivi. Mulți dintre ei au restanțe la evaluarea cunoștințelor de limba a doua, la nivel de școală și în procesul de educație în general, în pofida importanței acordate învățării limbii majoritare.

5. Principii ale jurnalismului în spații multilingve. Prevenirea conflictelor interetnice prin intermediul practicilor educaționale bi-/ plurilingve

Considerăm că, fiind vorba de comunicare și bilingvism, atât cel care oferă (statul, sistemul de guvernământ), cât și cel care primește (elevul / studentul/ părinții / profesorii) sunt responsabili de cum este promovată educația bilingvă și de cât de constructiv este dialogul bi-/ multilingv. Prin urmare, în opinia noastră, o autentică promovare a educației bilingve în spațiile multietnice / multiculturale / multilingve ar trebui să creeze cadrul prin care elevul / părinții să poată alege școli / clase bilingve în care să se folosească simultan-alternativ atât limba maternă, limba maghiară / a minorității (pentru matematică, științe), cât și limba majorității / limba română. Ideal ar fi dacă în aceste clase ar exista atât copii care nu cunosc foarte bine limba română, cât și copii care nu cunosc foarte bine limba maghiară, așa încât să se creeze contexte autentice de heterodoxie (Szekely Eva Monica: 2007, 2008, 2009), propice pentru a învăța împreună, unii de la alții.

Dacă luăm spre exemplificare regiunea Mureș, unde, la clasele cu predare în limba maghiară, se asigură un program amplu de instruire și de evaluare prin examenul de bacalaureat la limba română, limba oficială a statului român, printr-un număr de ore săptămânal mai mare decât al elevilor de la clasele cu predare în limba română, credem, și lansăm „in status proiectu” împreună cu Lavinia Bârlogeanu (2005).

Beneficiile publice și sociale ale educației bilingve am încercat să le anticipăm prin subtitlul de mai sus. Un astfel de proiect al educației bi-/ plurilingve valorifică practicile europene în domeniu și are drept scop implementarea standardelor europene de educație

multilingvă în România. Menit să prevină conflictele etnice și lingvistice în societate în general, pune accentul pe integrarea socială a minorităților din România prin intermediul implementării practicilor educaționale bi- /multilingve. Proiectul ar urmări să sensibilizeze și să informeze opinia publică despre necesitatea și avantajele existenței unor politici educaționale bi-/multilingve eficiente, precum și crearea condițiilor adecvate de educație bi-/multilingvă pentru cel două grupuri minoritare importante, fapt ce vizează dezvoltarea de ansamblu.

Realizarea acestui proiect are la bază 3 obiective:

- conștientizarea practicilor și a standardelor europene referitor la educația bi-/multilingvă în România;
- promovarea adoptării politicilor publice în domeniul educației bi- /multilingve, inclusiv prin proiecte mass-media, comunicare și PR.

Faptul că în sistemul de învățământ din România actuală sau din alte țări europene copiii proveniți din rândul minorităților naționale au posibilitatea să învețe în limba maternă un program curricular este un lucru care ne vorbește despre o anumită politică lingvistică respectând drepturi și libertăți ale minorităților naționale. Dar considerăm că proiectul intercultural nu poate funcționa numai cu aceasta. Cum spuneam, atât copiii de la clasele cu predare în limba majorității, cât și copiii de la clasele cu predare în limba majorității ar trebui să urmeze cursuri de limbă și cultură a minorităților / majorității cu care coabitează, măcar aceste conținuturi făcându-se în comun, prin activități mixte. Școlile mixte pentru care pledăm, prin interacțiunile din recreații sau cu ocazia unor evenimente ale fiecăreia dintre cele două grupuri etnice sau prin alte acțiuni extracurriculare în grupuri comune ar permite o mult mai bună funcționare a relației interetnice.

Pentru alte detalii, consultați și ghidul pentru realizarea politicilor educaționale multilingve și culegerea referitoare la educația bilingvă și multilingvă (vezi forma electronică a culegerii <http://www.credo.md/multilingvism>), tradus și editat în cadrul proiectului din Republica Moldova, prezintă practici europene și internaționale de educație multilingvă, o necesitate pentru societatea multilingvă și multiculturală.

Un imperativ al timpului este deci, valorificarea tuturor limbilor vorbite pe teritoriul statului, ca urmare a necesității de integrare a tuturor etniilor în societatea românească. Marea majoritate a țărilor europene sunt bilingve sau trilingve (Belgia, Luxemburg, Olanda, Norvegia). Această realitate este acceptată și promovată de UE. Statele membre ale UE pledează pentru învățământul bilingv sau multilingv, recunoscând aportul fiecărei comunități lingvistice. Pentru fiecare dintre acestea este important ca limba pe care o vorbește să fie apreciată de comunitatea majoritară din statul respectiv.

Dezbatere: Este mai bun / eficient un bilingvism de tranziție / de imersie sau combinat?

- Ce credeți dvs. despre situația din România, prin analogie cu situația din SUA prezentată mai sus?
 - Comparați propriile argumente cu cele de mai jos. Ce constatați?
- Dezbaterea publică din SUA cu privire la bilingvism este actuală și în România:

PRO educație bilingvă comună/ combinată

(cf. Campbell, *Choosing Democracy*)

1. Colin Baker, Stephen Krashen, și Jim Cummins dezvoltă teoria valorizării transferului lingvistic dinspre limba I / nativă spre limba a II-a bazându-se pe premisa că procesul lecturii este similar dincolo de limbaje, chiar dacă sistemele de limbă și scriere / citire sunt diferite; limba maternă constituie o punte spre acumularea limbii a II-a;
2. este vorba despre o falsă dihotomie și dispută; ambele limbi sunt la fel de valide și necesare;
3. toți părinții copiilor imigranților vor ca aceștia să învețe limba majoritarilor;
4. în vreme ce avocații educației bilingve susțin ca limba națională se îmbogățește din contactul cu limba imigranților, cei care se opun susțin contrariul: alterarea coeziunii lingvistice
5. deși țelul final a fost mereu o mai eficientă învățare a limbii engleze / a majoritarilor, societatea americană este tot mai mult descurajată în alegerea bilingvismului dual / combinat / comun (Crawford, 2002)

CONTRA bilingvă comună / combinată

Activiști anti-imigranți

1. Porter (1998) afirma: «Educația bilingvă este un exemplu clasic pentru un experiment care a început cu cele mai bune intenții umanitare, dar a fost deturnat de la acestea. Cercetările efectuate în ultimii treizeci de ani aproape că nu dezvăluie nicio justificare ipotezei că a-i învăța pe copii în limba lor nativă, îi va ajuta apoi să învețe mai bine / mai ușor limba oficială (n.n.) / engleză sau alte subiecte dificile. » (pp. 28–29)
2. Guinier (2002) and Krashen (2002b): Educația bilingvă în limba hispanică / pentru imigranții de origine latino-americană înseamnă discriminare față de ceilalți imigranți / americani de origine europeană.
3. Electoratul Californiei (69 % de origine europeană, dar numai 12 % din cei 29,4 % de latino-americani au votat, deși 39 % din populația școlară pentru care s-a votat o reprezentau copiii lor) a adoptat rezoluția *Engleza inițiată pentru copii* care interzice educația bilingvă pentru copiii imigranți, dezvoltându-se programul de imersie «10 luni de engleză intensivă».
4. ca urmare, mai puțin de 10 % din populația școlară de limbă engleză din California au ales educația bilingvă comună / combinată (cu hispanicii); inițiative asemănătoare au fost și în alte state precum Arizona, Massachusetts, dar nu și în Colorado de exemplu.

Concluziile lui Stephen Krashen, pedagog și autor al lucrării *Sub atac: cazul împotriva educației bilingve*, explică: „Atunci când școala asigură copiilor o educație de calitate în limba lor I / maternă / nativă, le oferă două lucruri: știință și înțelegere. Știință, întrucât limba lor dintâi îi ajută să audă și să citească mai comprehensiv în limba engleză. Iar înțelegerea obținută prin limba I / maternă este transferată în limba a II-a.” Strategii de modificare comportamentală presupuse de atitudinea față de limba majoritară sunt în revanșă, bună la ambele comunități la care ne-am referit și ne vom referi mai departe, atât la comunitatea română, cât și la cea maghiară, chiar dacă din motive foarte diferite. Actorii comunității românești consideră un „factor de protecție” și accentuează obligativitatea membrilor comunității maghiare să vorbească limba oficială a statului pentru că în România „toată lumea trebuie să vorbească românește” (aspect al violenței în limbaj, al atitudinii superioare, de

masculinitate, de alegere, decizie și impunere în numele celuilalt). Valorizarea limbii române este mai bună în ultima vreme la actorii comunității maghiare, dar din rațiuni strict pragmatice, vizând sporirea șanselor de integrare profesională.

Proiectul intercultural are încă multe de înfruntat în mentalitățile colective în legătură cu chestiunea limbii vorbite în diverse cadre instituționale și sociale mai largi, sau chiar personalae. Dialogul social pe această temă este aproape inexistent, sau, atunci când se practică, cercul de dezbateri este foarte restrâns, el reducându-se la elitele intelectuale stimulate să dialogheze în cadrele Ligii Pro Europa, organizație nonguvernamentală preocupată prioritar de drepturile minorităților și de aplicabilitatea acestora în condițiile specifice ale spațiului românesc. Desigur, dezbateri politice lingvistice este organizată în jurul ideii de nondiscriminare, în concordanță cu valorile toleranței, a coexistenței și a integrării, ceea ce înseamnă servicii publice în limbile minoritare atunci când actorii comunității minoritare o cer și când numărul acestora este semnificativ într-o anumită regiune cum este și cazul în regiunea Mureș, Covasna, Harghita, zone asupra cărora reflectăm în mod deosebit în abordarea de față întrucât și la Universitatea „Petru Maior” din Târgu-Mureș sunt un număr important de studenți din aceste județe. Nu putem fi de acord nici cu protecția exagerată a minorităților care funcționează în dezbaterile elitelor invocate, până la susținerea inegală a ideii că actorii aparținând minorităților lingvistice pot candida pentru posturi în administrație „chiar dacă performanța lor în limba oficială sau dominantă este considerată insuficientă” (Bârlogeanu, apud *Altera*, nr. 14, 2000, p. 28); asta deoarece criteriul lingvistic poate fi o sursă de discriminare socială. Or, societățile deschise și democratice nu trebuie să funcționeze după criterii de discriminare (nici măcar pozitivă), ci de merit, de încredere în posibilitatea de a îndeplini cu profesionalism exigențele uneianumite instanțe locale.

Concluzii

Prin urmare, este de așteptat ca acei care formulează diverse așteptări sau pretenții exagerate să nu se situeze chiar în interiorul uneia sau al alteia dintre comunități emițând pretenții exagerate, ci de pe poziția interrelației comunitare, care ar dovedi avansarea în fapt în proiectul intercultural și depășirea conflictelor latente. Acest fapt, bazat de deschidere și dialog social larg, ale căror condiții să depășesc cadrele discursului despre politici lingvistice ar trebui să pregătească actorii comunităților pentru a face față exigențelor democratice ale politicilor și ale actualității politicilor europene, ceea ce intenționăm și noi prin proiectul de față, intenționând implicarea studenților / practicienilor în urma unei anchete prin chestionar și focus-grup.

În ultimă instanță, este vorba despre un proces de construcție a noi mentalități sociale ale căror baze sunt foarte diferite de cele etnocentriste cultivate zeci de ani de către toate instanțele sociale recunoscute ca factori de identificare. Dialogul raționalizat, dar paralel al comunităților în căutare de soluții și de afirmare a egalității de șanse nu poate decât să genereze noi extremismisme atâta vreme cât „celălalt” nu intervine în procesul de „formulare împreună” a revendicărilor și, în același timp, a soluțiilor.

Soluția dialogului bi-/ tri-/ multilingv ar trebui să stabilească cadrele sociale ale „construcției împreună” a vieții actorilor împărțiți actualmente în comunități ale căror ținte sunt în continuare afirmarea și accentuarea diferențelor. Pentru ca aceste lumi paralele să se deschidă una față de cealaltă și să se „întâlnească” în mod autentic este necesară nu atât o

analiză critică a trecutului comun, cât o acțiune concertată a factorilor sociali locali, din spațiul politic, al educației, al mass-media la care ne vom referi în părțile următoare ale acestor cercetări.

Bibliografie

- Bârlogeanu, Lavinia, Crișan, Al., *Ghid de politici interculturale*, Centrul Educația 2000+, 2005;
- Campbell, Duane E. (2007), *Choosing Democracy. A Practical Guide for Multicultural Education*, [Pearson Allyn Bacon Prentice Hall](#);
- Ciolan, Lucian (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Polirom, Iași;
- *** Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, 1998, MEN, CNC, Editura Corint.
- Giuseppina / Duszak, Anna (eds) *Identity, Community, Discourse. English in Intercultural Settings*. Bern: Peter Lang, 345-358, LPO 94 1994. Information on the 1994 Curriculum for the Compulsory School System LPO94. Stockholm: Swedish Ministry of Education and Science.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak, Defise, Rosette (2010), *Curriculum și competențe. Un cadru educațional*, ASCRED, Cluj-Napoca;
- Svartholm, Kristina (2007), *Cochlear-Implanted Children in Sweden's Bilingual Schools*. In Komesaroff, Linda (ed.) *Surgical Consent. Bioethics and Cochlear Implantation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 137-150.
- Neumann, Victor, *Homo Europaeus. Geneza ideilor moderne în Europa Centrală și de sud-est*, București, All, 1997, p.5.
- Piaget, Jean (1972), *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, EDP, București;
- SZEKELY, Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universității „Petru Maior”, Colecția DIDACTICA, Târgu-Mureș, 2009;
- SZEKELY, Eva Monica, *Discursul polifonic și imaginea celuilalt. Educarea aptitudinii pentru dialogul intercultural / interetnic, în vol. Interculturalite – etudes, recherches, experiences*, Direction Lavinia Barlogeanu, Editura Educația 2000+ și Editura Universității din București, 2007, *Lucrările Proiectului Universitatea Europeană „România interculturală”*, Conferință internațională, CEPES, AUF, Universitatea București, 26 – 30 noiembrie 2006;
- Taylor, Ch. (1994), *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (trad.) Aubier, Paris.
- Zamfir, C. (1999), *Politici sociale în România*, Ed.Expert, București.
- Wicker, H.-R. (ed.) 1997, *Rethinking Nationalism and Ethnicity*, Berg, Oxford, New York.
- Wiseman, Richard L. (1995), *Intercultural Communication Theory*, International and Intercultural Communication Annual Volume XIX, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks New Delhi

Surse online:

http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education

ro.wikipedia.org/wiki/Psihologie_socială

<http://www.scripgroup.com/istorie-politica/personalitati/Kurt-Lewin52519.php>

<http://www.enotes.com/bilingual-education-article/>
<http://www.education.com/reference/article/attacks-bilingual-education/>
www.hispanic-culture-online.com/advantages-of-bilingual-education.html
www.prodidactica.md/revista/Revista_48.pdf
http://www.revistaarca.ro/2009/nr_7-8-9/11%20restituiri/mierluti%207-8-9_09.html