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 şi de educaţie pe tot parcursul vieţii

Fără îndoială, fiecare dintre noi a avut prilejul să privească retrospectiv viaţa şcolară şi să se întrebe ce s-a întâmplat cu multe dintre cunoştinţele pe care se presupune că le-a acumulat în cursul anilor de şcoală. Sau să se întrebe de ce, în cel mai bun caz, abilităţile practice pe care le-a dobândit a trebuit să fie din nou învăţate, însă într-o formă schimbată pentru a-i fi de folos astăzi, când societatea se confruntă cu o mulţime de probleme.

Într-adevăr, un norocos este acela care nu descoperă că pentru a creşte, pentru a progresa, pentru a înainta intelectual şi profesional, nu a trebuit să uite multe din ceea ce a învăţat în trecut, în şcoală. Nu este şi cazul generaţiei mele, în care una am fost învăţaţi ca elevi/ studenţi în perioada comunistă, iar cu totul altceva şi altfel a trebuit şi trebuie să îi învăţăm pe elevii / studenţii noştri. Dacă nu aş rezista tentaţiei victimizării, aş spune că, mai mult decât oricare altă generaţie, generaţia mea a trebuit să facă faţă paradoxului acestuia, atât ca părinte cât şi ca pedagog. Bunul simţ însă şi rezonabilitatea duc reflecţia mai departe şi constatăm că fiecare generaţie a avut încercarea / încercările ei: bunicii noştri au înfruntat războiul şi criza economică, părinţii noştri comunismul, noi eterna tranziţie spre capitalismul

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

pentru care încă nu suntem pregătiţi, iar copiii noştri se confruntă acum cu criza economică şi lipsa perspectivei în vederea integrării sociale.

Revenind la interogaţiile privind perimarea cunoştinţelor, aceste interogaţii nu pot fi date pur şi simplu la o parte spunând că subiectele nu erau învăţate realmente, căci ele erau învăţate chiar foarte bine sau cel puţin suficient pentru a-i da posibilitate elevului / studentului să promoveze examenele. Problema este că obiectul de studiu în discuţie era învăţat 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 găseşte încă acolo, în compartimentul în care a fost iniţial înmagazinat. Dacă s-ar repeta exact aceleaşi condiţii în care informaţia a fost dobândită, informaţia s-ar reactiva şi ea şi ar fi disponibilă. Dar ea a fost izolată când a fost dobândită şi, în consecinţă, este atât de separată de restul experienţei încât nu e disponibilă în condiţiile prezente de viaţă. Poate cea mai mare parte dintre erorile pedagogice au la bază promovarea ideii că o persoană învaţă numai un obiect / lucru particular pe care îl studiază în acel moment. Este contrar legilor experienţei ca învăţarea de acest tip, oricât de temeinic întipărită în acel moment, să ofere o pregătire autentică, tocmai pentru acest motiv promovându-se învăţarea pe tot parcursul vieţii/ ***lifefong learning***[1] sau ***educaţia permanentă*** în toate domeniile socio-profesionale.

Eşecul în pregătirea profesională al majorităţii categoriilor socio-profesionale nu sfârşeşte însă în acest punct. Tot atât de adevărat este, pe de o parte, şi că sunt câteva cunoştinţe esenţiale, care nu sunt supuse nici eroziunii timpului, nici diferenţelor regionale, iar pe de altă parte că nu numai cunoştinţele sunt importante. Chiar dacă anumite state ale lumii au ajuns într-un moment al evoluţiei materiale fără precedent, nu putem ignora „plaga esenţială a civilizaţiei occidentale”[2], adică, de fapt, „discordanţa, contrastul, contradicţia dintre performanţele intelectuale sau artistice pe care le poate atinge un individ şi frecventa sărăcie a vieţii sale morale sau, pe scurt, a moralei sale”[3], ceea ce generează un vid existenţial. Vedem adesea persoane care au fost mult mai puţin şcolite decât noi, sau tinerii noştri de azi şi în al căror caz absenţa unei şcolarizări de o anumită durată se dovedeşte a fi un avantaj. Ele şi-au păstrat cel puţin bunul-simţ înnăscut şi puterea de judecată, iar folosirea acesteia din urmă în condiţiile concrete de viaţă le-a dat darul preţios al ***capacităţii de a învăţa din experienţă***. Ce folos există în a dobândi cantităţi prescrise de informaţie despre ortografie, geografie sau istorie, în a dobândi abilitatea de a scrie şi a interpreta, dacă în acest proces individul îşi pierde sufletul: îşi pierde puterea de a aprecia lucrurile valoroase, valorile la care aceste lucruri se referă? Dacă el pierde dorinţa de a aplica ceea ce a învăţat şi, mai presus de toate, îşi pierde ***capacitatea de a extrage un sens din experienţele sale trecute sau viitoare***?

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

[1]Conceptul a fost pus în circulaţie în anii ’70 şi este definit ca “totalitatea activităţilor cu scop educaţional, realizate de-a lungul vieţii, în vederea îmbunătăţirii cunoştinţelor, abilităţilor şi a atitudinilor din perspectivă personal, civică, social şi / sau a inserţiei pe piaţa muncii” apud Simona Elena Bernat (coord.), *Formator perfecţionare. Manualul cursantului*, Editura , Cluj-Napoca, 2010, p. 11;

[2] Jean-François Revel, Matthieu Ricard, *Călugărul şi filozoful. O confruntare între Orient şi Occident*, Editura Irecson, Bucureşti, 2005, p. 206

[3] *Ibidem*

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

experienţial" văzut ca o spirală[4]. Asta înseamnă, în primul rând, că o persoană, tânăra sau adultă, extrage din experienţa prezentă tot ceea ce este în aceasta folositor pentru ea în momentul în care o trăieşte. Tânăra generaţie de astăzi trăieşte clipa parcă în derivă, ca şi când prezentul nu ar avea nicio înrâurire asupra viitorului, lipsa de perspectivă socio-economică determinându-i o conduită de generaţie pierdută, fără prezent, prin urmare şi fără viitor, ca şi când această situaţia va dura la nesfârşit. Odată, criza se va termina, iar ei vor fi luaţi pe nepregătite pentru că nu au făcut la timp ceea ce era de făcut atunci!. Tot atât de adevărat este şi că, dacă se face din o pregătire anume ţinta etalon, atunci posibilităţile 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, omiţând, ba chiar excluzând înseşi condiţiile prin care o persoană poate fi pregătită pentru viitorul său. Noi trăim întotdeauna în timpul în care trăim şi nu în altul, şi numai extrăgând din acest timp întregul sens al fiecărei experienţe, vom fi pregătiţi să facem acelaşi lucru şi în viitor, aceasta fiind singura pregătire sau învăţare care, până la urmă, contează şi duce la altceva mai bun. Din păcate, însă, în învăţământul românesc contemporan abia în ultimul deceniu s-a iniţiat o reformă pentru schimbarea benefică în acest sens, de aici şi inapetenţa tinerilor elevi şi studenţi pentru şcoală, învăţare, anumite obiecte de studiu izolate. Într-adevăr, s-au făcut câţiva paşi importanţi pentru depăşirea acestei situaţii prin schimbarea programelor de studiu, odată cu reforma anilor 1999-2000, s-a mutat accentul pe *educaţia permanentă* sau *promovarea formării continue pe tot parcursul vieţii*, însă rezultatele practice nu se văd încă. Toate aceste date conduc la cel puţin două concluzii la fel de pertinente: pregătirea studenţilor / a tinerilor este deficitară tocmai pentru că formarea iniţială /practica de specialitate din timpul cursurilor liceale şi/ sau universitare nu s-a realizat eficient, iar ***experienţa*** acumulată este insuficientă.

Ceea ce vrem în continuare prin această serie de studii iniţiată acum este să facem o pledoarie pentru o cultură pedagogică practică prin „învăţare experienţială"[5], J. Dewey fiind promotorul acestei „logici a experienţei" (op. cit., p. 162) pe care se sprijină *noile educaţii* promovate în contemporaneitate arătând că învăţarea indirectă, de formare a unor atitudini durabile, a unor preferinţe şi aversiuni poate fi şi adesea este mult mai importantă decât lecţia de ortografie sau de comunicare sau textul care se învaţă 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 ***dorinţa de a continua învăţarea***, indiferent dacă eşti jurnalist, profesor, inginer, mecanic sau orice altceva. Or, dacă elanul în acest sens este slăbit

[4] J. Dewey, *op. cit*., p. 135 şi urm., care explicitează acest concept drept criteriu al continuităţii: o experienţă de învăţare va produce creşterea, sau ceea ce are ca posibilitate creşterea, dovedind un progres, salt de la o treaptă de dezvoltare la alta nu numai fizic, ci şi intelectual sau moral

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

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

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 capacităţile lui naturale, care altfel i-ar îngădui să înfrunte împrejurările de care se loveşte în cursul vieţii.

2. Cooperare transdisciplinară în educaţia studenţilor/ practicienilor din comunicare şi PR

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

În primul rând, cum să selectăm atunci ceea ce este important vs. superfluu în formarea iniţială şi educaţia permanentă a unui student/practician în mass-media, comunicare şi PR? Reforma curriculară are ca scop şi lămurirea conceptelor de transdisciplinaritate şi de obiective transdisciplinare vizând nişte **competenţe-cheie sau competenţe transversale** urmărite prin **educaţia pe tot parcursul vieţii**, centrată pe rezultate explicite şi evaluabile ale învăţării, ca proces şi ca produs în acelaşi timp, precum şi asigurarea calităţii educaţiei şi compatibilizarea cu standardele europene[6]. Elementele componente ale competenţei profesionale pentru meseria de profesor le vom corela cu competenţele elevilor şi direcţiile de orientare ale acestora pe parcursul şcolarităţii, la nivelul tuturor programelor de studii - desigur, un student / viitor profesor se presupune că ar trebui să le aibă formate! – şi tabloul ar arăta ca în tabelul de mai jos:

Competenţele cheie, transversale pentru profesor / educaţia adulţilor (cf. CNFPA)[7]	**Competenţe cheie, transversale pentru elevi (**cf. *Recomandarea Parlamentului European şi a Consiliului Uniunii Europene privind competenţele-cheie din perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi* (2006/962/EC)
• competenţe de comunicare (verbală / nonverbală); • competenţe interpersonale, interculturale, sociale şi civice; • competenţe de sensibilizare la cultură	• *Comunicare în limba maternă,* • *Comunicare în limbi străine,* • *Competenţe matematice şi competenţe de bază în ştiinţe şi tehnologii,* • *Competenţa digitală /TIC,* • *A învăţa să înveţi,* • *Competenţe sociale şi civice,* • *Iniţiativă şi antreprenoriat,* • *Sensibilizare şi exprimare culturală.*

Reflecţie[8]: Citiţi descrierea celor 8 domenii de competenţe-cheie sau transversale. Cum consideraţi că sunt formulările?

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

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

[8] Reflecţiile / aplicaţiile marcate sunt pentru studenţi/ practicieni

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

Aplicaţie: Daţi câte un rang pe o scală de valori de la 1 la 5 corespunzând nivelului pe care socotiţi ca l-aţi atins la acest moment al formării dvs. ca elevi / studenţi.

Desigur, sunt formulări foarte generale, foarte largi, foarte complexe, iar conceptul de competenţă în sine fiind unul foarte larg, cu „o definiţie încă provizorie şi o logică triplă”[9].Trecerea de la o pedagogie centrată pe obiective la o *logică a competenţelor*, evoluţia de la o perspectivă comportamentalistă spre *constructivism* sau *socioconstructivism,* transformarea progresivă a practicilor cadrelor didactice din *modele transmisive* în *abordări mai participative*, căutarea *sensului activităţilor de învăţare* mai degrabă decât al predărilor unor *conţinuturi decontextualizate* sunt exemple de rupturi de cadru educaţional care reclamă permanent (noi) clarificări în cadrul reformei curriculare. De aceea, devine indispensabil ca aceste rupturi de cadre să fie lipsite de ambiguitate, şi numai nişte opţiuni curriculare neechivoce permit asigurarea coerenţei sistemelor educaţionale şi a programelor lor de formare, dar mai ales a coerenţei practicilor pedagogice ale cadrelor didactice şi, în legătură cu acestea, pe aceea a activităţilor de învăţare pentru studenţi şi elevi.

Prin urmare, de aici va fi şi interesul nostru constant pentru alegerea unor paradigme, concepte şi arii semantice care servesc ca fundamente ale unor cadre organizatorice ale unui curriculum, nu ar trebui să-şi permită să lase ca anumite zone de umbră să afecteze reformele. Cercetătorii din cadrul ORE (Observatorul reformelor din educaţie) din cadrul Universităţii Quebec din Montreal cum ar putea adapta la exigenţele curriculare noţiunea de competenţă şi câmpul ei semantic mai larg, care „desemnează subiecţii umani în raport cu angajarea lor într-o acţiune” (Barbier: 2007:63)[10] şi „par să facă trimitere la o paradigmă mai generală de gândire şi acţiune, care integrează teoria subiectului şi teoria activităţii” (ibidem)[11]. Prin urmare, competenţa implică o structură integrată, complexă care conectează atât condiţiile interne, cât şi condiţii externe ale învăţării:

Structura unei competenţe	
Internă	**externă**
▸ Cunoştinţe ▸ Abilităţi ▸ Atitudini	▸ Sarcina ▸ Situaţia ▸ Contextul
Tabel nr. 1- Structura competenţei (adaptare după D. Potolea, S. Toma, 2010)	

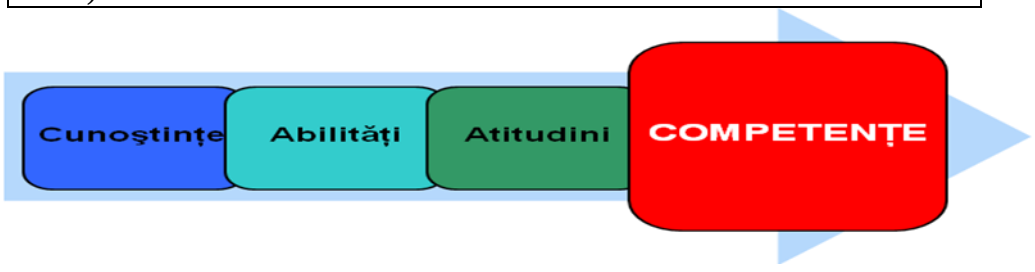


Figura nr. 1, apud Florea Voiculescu, *Suport de curs*, 2012

[9] Philippe Jonnaert et al., *lucr. cit.*, p.
[10] apud Jonnaert et al., *lucr. cit*, p. 74;
[11] *Ibidem*

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

Paradigma educaţională postmodernă propune un model de proiectare care se sprijină pe noţiunea de competenţă a unei *persoane* sau a unui grup de persoane în *situaţie sau în acţiune.* Este totuşi util să ne amintim că noţiunea de competenţă rămâne, cu toate acestea, „un obiect foarte puţin curricular”[12], că „această noţiune tinde mai degrabă să orienteze acţiunea studenţilor şi a elevilor în sala de clasă, decât să permită identificarea eficace prevederilor din programa de studii”. Cercetătorii de la ORE constată că „utilizarea noţiunii de competenţă în cadre organizatoare curriculare nu este tocmai stabilizată”[13], concluzie care este evidentă şi pentru România (ar trebui programe de studii multi-interdisciplinare, pe teme sau module, ceea ce în centrul şi 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 noţiunii de competenţă se desprind din analiza unui corpus de definiţii din ştiinţele educaţiei (Jonnaert şi colab. 2002, 2004, 2006)[14] fiind definită prin[15]:

1. un *context*;
2. o *persoană* sau un *grup de persoane*;
3. un *cadru situaţional*: o *situaţie* şi *familia ei de situaţii*;
4. o sferă de *experienţe trăite anterior* de o persoană sau un grup de persoane în situaţii aproape izomorfe cu situaţia în curs de prelucrare;
5. un *cadru de acţiune*: *categorii de acţiuni* incluzând un anumit număr de acţiuni realizate de una sau mai multe persoane în această situaţie;
6. un *cadru al resurselor*: *resurse* utilizate pentru dezvoltarea competenţei;
7. un *cadru de evaluare*: rezultate obţinute, transformări observate în situaţie şi la persoanele în cauză şi criterii care permit să se afirme că prelucrarea situaţiei este completă, reuşită, acceptabilă din punct de vedere social.

În al doilea rând, care ar fi deci obiectivele transdisciplinare pregătirii studenţilor/ practicienilor de la mass-media, comunicare şi PR? După părerea mea, este vorba despre a facilita prin învăţarea integrată[16] accesul spre o ***zonă de cunoaştere comună sau consensuală***, un lucru esenţial pentru întregul sistem de învăţământ. Este vorba despre capacităţi şi aptitudini pe care şcoala ţi le formează la diverse discipline şi cu care rămâi în momentul în care uiţi ceea ce ai învăţat din disciplina respectivă. Este un fel de miez de învăţătură, de sâmbure al învăţării, folosind metafora lui Alexandru Crişan, „valijoara cu care mergi toată viaţa şi în care porţi o serie de lucruri: cunoştinţe fundamentale, dar nu în sensul de cunoaştere de fapte, evenimente, date, ci mai degrabă cunoaşterea de tip procesual”. Altfel spus, este vorba despre cunoştinţe procedurale sau strategice, precum şi de cunoştinţe pragmatice sau de transfer (ţinta demersurilor cognitive), de *abilităţi*, precum şi formarea unor atitudini-valori (ţinta demersurilor metacognitive), bunuri ce îţi rămân pentru toată viaţa. Mai pe scurt, este vorba despre „a şti să faci”, „a învăţa să înveţi”, „a învăţa să fii” un cetăţean activ, responsabil, autoreflexiv.

[12] *Ibidem*, p. 76
[13] *Ibidem*
[14] Jonnaert et al., *lucr. cit*., p. 77
[15] *Ibidem*, p. 78
[16] Lucian Ciolan, *Învăţarea integrată şi transdisciplinaritatea,* Polirom, Iaşi, p. 25;

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

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

- elemente cognitive (cunoştinţe, credinţe, convingeri),
- afective (emoţii şi sentimente favorabile sau nefavorabile)
- comportamentale (Intenţii, motivaţii, voinţă, acţiuni).

Dintre multele provocări cărora trebuie să le faţă cadrul didactic în zilele noastre ne vom referi cu deosebire la trei[18] atitudini-valoare: *responsabilitatea, flexibilitatea* şi *autoreflecţia*.

Profesorul are acum mai multe grade de *libertate* ca altădată: conform legii educaţiei, 20-30% din curriculum este la decizia şcolii; 25 % din timpul aferent predării oricărei discipline, în timp se va constitui şi Biblioteca Şcolară Virtuală[19], 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 şcolii? Ce ai făcut cu timpul de predare la dispoziţie proprie? Care este valoarea adăugată pe care o aduci? Atunci, mai devreme sau mai târziu, cei care îşi utilizează responsabil libertatea vor fi apreciaţi, ceilalţi marginalizaţi.

Alături de *responsabilitate*, *flexibilitatea* devine o cerinţă importantă. Ca profesor, trebuie să asiguri atingerea aceluiaşi obiectiv educaţional prin metode şi strategii diferite, în funcţie de caracteristicile individuale ale elevilor. Trebuie să ţii seama de mintea „generaţiei digitale" care este alta decât mintea elevului de acum 20-30 de ani, să ai în vedere „fractura digitală" (Binde, 2005) [20], generează şi o „fractură cognitivă" (Binde, 2005)[21] care fac să se accentueze simţitor nişte decalaje sau diferenţe de cunoaştere deja considerabile dintre cei care utilizează sau nu în mod eficient noile mijloace de comunicare (elevi şi / sau profesori). Nevoile de învăţare s-au diversificat, căile de a dobândi cunoaşterea sunt multiple. Încremenirea în rutine didactice este calea sigură spre ratarea profesională. Flexibilitatea, dublată de responsabilitate, va fi cartea câştigătoare.

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

---

[17] Florea Voiculescu, *Suport de curs*, Modul I, p. 48

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

[19] *Ibidem*

[20] apud Philippe Jonnaert, Moussadak Ettayebi, Rosette Defise, *Curriculum şi competenţe. Un cadru operaţional,* ASCRED, Cluj-Napoca, 2010, p. 29;

[21] *Ibidem*, p. 30;

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

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

- interiorizarea unui set de *cunoştinţe* declarative, procedurale / strategice şi… prin aplicarea acestora în situaţii de învăţare dirijate / simulate;
- formarea unor *abilităţi* profesionale şi de viaţă ce ţin de învăţarea şi transmiterea unor strategii de comunicare asertivă, persuasivă, muncă prin cooperare, documentare, management al timpului etc.
- formarea a minim trei *atitudini* personale: responsabilitatea, flexibilitatea, autoreflecţia constantă în vederea optimizării învăţării[22].

3. Teoria câmpului în ştiinţele sociale şi rezolvarea conflictelor

Kurt Lewin (1890-1947)[23] este un nume sonor în câmpul psihologiei şi al psihologiei sociale americane, Asociaţia Americană de Psihologie (APA) reeditând două dintre volumele esenţiale ale acestuia: *Resolving Social Conflicts* (1948, *Rezolvarea conflictelor sociale*, trad. ns.), respectiv *Teoria câmpului în ştiinţele sociale* (1951) care propune teoria câmpului social. Ceea ce suscită şi fascinează în acelaşi timp este extraordinara intuiţie 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 şi actual şi în zilele noastre. Cercetările mai vechi ale lui Kurt Lewin, fondatorul şi al Centrului de Cercetare al grupului dinamic[24], au arătat modalitatea în care oamenii fac faţă 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 valenţe de forţe aproximativ egale;
- evitare-evitare – individul se află între două valenţe negative de forţe aproximativ egale;
- apropiere –evitare – individul este expus unor forţe opuse care derivă dintr-o valenţă pozitivă şi 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 învăţământ*, EDP, Bucureşti, 1979, pp. 59-63, passim consideră că este problema fundamentală pentru dezvoltarea oricărui individ şi a oricărei societăţi; prin urmare noi o considerăm interogaţia esenţială în procesul autoreflecţiei cadrului didactic, criteriul ultim de reuşită a oricărei soluţii referitoare la educaţie fiind măsura în care soluţia respectivă contribuie la o mai bună învăţare: cu cât se învaţă mai bine, cu atât mai mult creşte capacitatea individului şi a societăţii de a se adapta la realitate şi 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

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

primul conceptul de „câmp psihologic”[25]. Teoria câmpului psihologic, formulată de Kurt Lewin conţinea concepte dinamice cum ar fi: sisteme de tensiune, forţe “impulsive”, câmpuri de forţă şi aşa mai departe care au creat un vocabular mai coerent pentru referinţa la „conflict”.

În spaţiul multicultural pe care îl locuim, mult prea mult timp cu mize mult prea mici spre intercultural – situaţia începând să se schimbe în ultimii câţiva ani prin proiectele culturale iniţiate din fondurile sociale POSDRU – teoria lui Kurt Lewin ne va ghida în acţiunea în care intenţionăm să îi implicăm pe studenţii de la filologie, comunicare şi PR pe de o parte / elevi şi profesori de gimnaziu şi / sau liceu pe de altă parte şi alţi jurnalişti / practicieni din mass-media şi comunicare. Vizăm un experiment privind teoria câmpului psihologic, conflictul şi rezolvarea lui, cooperarea vs. competiţia implicate. Pornim de la premisa că atunci când suntem motivaţi către un anumit obiectiv trăim adesea conflicte interioare în legătură cu modalităţile de realizare. Mult mai frecvent, suntem motivaţi simultan către un întreg complex de obiective, ceea ce face ca decizia să devină tot mai greu de luat. Chiar şi în condiţiile de complexitate şi haos, selectând stadiul potrivit corespunzător evoluţiei la scară locală/ naţională/ globală teoria sa funcţionează susţinând comportamentul individului drept o funcţie ce descrie interacţiunea dintre persoană şi mediul înconjurător în situaţie în mod dinamic. Pe de o parte, situaţia a fost privită de către el ca încărcată de solicitări şi efecte multiple potenţiale, pe de altă parte comportamentul a fost privit ca reacţie a întregii personalităţi încărcate de toate caracteristicile sale dobândite şi de fond, cu aspiraţii şi dorinţe, precauţiile şi valenţele disponibile. S-a conturat astfel o teorie dinamică. Teoria câmpului psihologic, o teorie ce destramă parcelarea caracteristicilor psihice clasice[26]. Câmpul psihologic specific este încărcat de spaţiul de viaţă ce şi el este încărcat cultural-social. Comportamentul are un substrat raţional adaptativ şi unul obiectiv, acela de a reduce tensiunea potenţială în câmpul psihologic dat fiind faptul că acesta este permanent agresat de spaţiul de viaţă, fapt ce produce tensiuni, iar acestea provoacă rezervele de forţe psihologice disponibile. A adus contributii deosebite, prin cercetările sale influenţând teoria curentă asupra personalităţii. Autorul priveşte persoana şi mediul ca părţi sau zone ale aceluiaşi câmp psihologic. Câmpul reprezintă „totalitatea factorilor coexistenţi care sunt acordaţi într-o mutuală independenţă”. Comportamentul (B-behavior) devine astfel funcţie a persoanei (P) şi a mediului (E-environement), în formula lui Lewin B=f(P,E).

Prin urmare, la baza studiului de faţă stă dorinţa de a iniţia p cooperare transdisciplinară ale cărei produse finale să fie:

1. ziar/ foaie volantă multilingvă (limbile română/ maghiară/germană/ rromani);
2. realizarea unei emisiuni Radio şi / sau TV săptămânale cu studenţi/ jurnalişti simultan, în limbile română, maghiară, germană, rromani;
3. realizarea unei campanii publice în cadrul UPM şi a oraşului Târgu-Mureş pentru realizarea acestor produse împreună (români, maghiari, germani, rromi), urmărind ca finalitate pragmatică îmbunătăţirea transportului în comun în oraşul 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

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

vorbesc pe spaţii foarte extinse şi despre învăţământul acestora, importanţa politicilor lingvistice la nivelul educaţiei interculturale, singura valabilă din perspectiva proiectului intercultural în regiunile unde coabitează mai multe comunităţi lingvistice, constă în aceea că-i face pe copii să descopere codurile comunicative ale celor cu care se afla în raporturi de vecinătate şi au posibilitatea să stabilească autentice contacte culturale, benefice pentru cei care interacţionează. Deşi în societatea românească *bilingvismul* are accepţiunea învăţării unei limbi străine şi a unor obiecte de învăţământ în acea limbă, *credem că în zonele multietnice sensul acestuia la nivelul învăţământului ar trebui să privească asocierea limbii materne cu una dintre limbile vorbite în regiune pentru a valoriza utilitatea funcţională a limbilor vii şi de a utiliza realmente pe scară extinsă în spaţiul social.* Evident, această formă de bilingvism menită să depăşească frontierele lingvistice, benefică pentru sănătatea interacţiunilor sociale, nu trebuie să limiteze accesul la formaţiunile considerate esenţiale în instruire şi la relaţiile internaţionale." (Lavinia Bârlogeanu, Al. Crişan, *Ghid de politici interculturale:Cadru general*, Centrul Educaţia 2000+, p. 19)

Considerăm, prin urmare, educaţia pentru promovarea bilingvismului ca o viziune asupra raporturilor sociale, mai mult decât o opţiune lingvistică fiind vorba despre o invitaţie la depăşirea „separării" care a fost ridicată la rang de valoare socială şi la construcţia unei viziuni corecte asupra diferenţei culturale şi comunitare prin noi raporturi sociale care intervin în construcţia identitară.

Întrebări de reflecţie:

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

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

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

În societatea noastră, efectele disensiunilor pe plan etnic, ale crizei identitare, ale problemelor de comunicare pe plan lingvistic şi nu numai, din câte am văzut, depăşind (cu anumite rezerve) faza stabilirii toleranţei, 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 acţiune referitor la obiectivul stabilit la Consiliul European de la Barcelona din 2002

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

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 priveşte multilingvismul, Comisia a recomandat statelor membre să prezinte un plan de acţiune 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 conferinţă de presă la finalul audierilor din Comisia pentru Cultură şi Educaţie.

În opinia sa, folosirea a cel puţin o limbă străină în afară de cea maternă este extrem de utilă, mai ales pentru tineri. "În România avem această capacitate de a învăţa cu uşurinţă o mulţime de limbi străine. Iar acest sistem (limba maternă plus două limbi străine - n.red.) are instrumente foarte folositoare pentru învăţarea acestora. Nu intenţionez 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 relaţionare, profesorul nu este singura persoană responsabilă pentru procesul de învăţare. Profesorii le oferă elevilor oportunităţi de a învăţa noi modalităţi de a se exprima, de a-i asculta pe alţii şi de a lucra în grup, astfel că aceştia din urmă devin principalii participanţi la unitatea şi vitalitatea clasei. Tipurile de relaţii pe care un profesor le cultivă între el şi elevi şi în rândul acestora din urmă constituie o problemă de intenţie. Întrebarea fundamentală, spun Hart şi Kindle Hodson (2006) este: Ce tipuri de relaţii vreţi să cultivaţi în clasă? Odată ce intenţia voastră este clară, este posibil să găsiţi şi să creaţi modalităţi de a o materializa. Conform dicţionarului englez MacMillan (ed.2002, p. 132), prin bilingual se înţelege (trad. n.):

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

Întrebări de reflecţie:

- Rememoraţi situaţii de bilingvism din experienţa dvs. cotidiană din ultima lună /ultimul an.
- Cât de des vorbiţi 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 şi vedem ce se mai întâmplă cu oamenii pe care am vrea să-i cunoaştem, dar sunt departe şi nu putem stabili niciun fel de contact cu ei, atunci când stăm la o masă în cafenea şi ascultăm cum vorbeşte cineva într-o limbă pe care nu o înţelegem. În toate cazurile acestea, este vorba despre diferite tehnici de interpretare/transmitere a unui mesaj prin gesturi, atitudini, acţiuni pe care le facem.

Alex Cosmescu (2010, http://www.prodidactica.md/revista/Revista_48.pdf) defineşte educaţia bilingvă (multilingvă) drept instruirea şi învăţarea unor conţinuturi în *două* sau mai multe *limbi* şi utilizarea acestora ca medii de instruire pentru *o parte* sau pentru toată programa şcolară, după anumite modele. Aceasta exclude programele ce implică doar participarea elevilor bilingvi, fără realizarea de fapt a unei instruiri bilingve (multilingve).

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

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

Întrebări de reflecţie:

a. Daţi exemple de forme de educaţie bilingvă în şcolile şi mediile socio-culturale de unde veniţi.
b. Cine este responsabil de asigurarea unei educaţii bi-/ multilingve constructive?
c. Ce forme credeţi că ar trebui să ia o politică reală de promovare a bilingvismului?

După cum relevă concluziile cercetărilor ştiinţifice, educaţia bilingvă începe atunci când mai mule limbi sunt utilizate nu doar pentru predarea lor ca discipline în sine, ci şi pentru predarea conţinutului planului de învăţământ (matematică, ştiinţe sociale sau umanistice). Bilingvismul (multilingvismul) nu poate fi examinat doar în relaţie cu limba propriu-zisă, ci trebuie privit întotdeauna în contextul întregii societăţi, luând în considerare împrejurările specifice din comunităţile lingvistice vizate. Comunităţile lingvistice, la rândul lor, sunt plasate foarte diferit în cadrul societăţii, având un grad diferit de acces la putere, recunoaştere şi oportunităţi. Contextele de educaţie bilingvă şi elevii-subiecţi ai educaţiei bilingve în literatura de specialitate sunt denumite / denumiţi astfel:

http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingual_education / model SUA	http://www.enotes.com/bilingual-education-article / Europa
• *bilingvismul de tranziţie*: aleg învăţarea unei a doua limbi a majorităţii, forţaţi de împrejurări (de ex., populaţia hispanică din Statele Unite), de regulă nu mai mult de 3 ani, discipline precum matematica şi ştiinţe socio-umane fiind predate-învăţate în continuare în limba maternă; scopul este achiziţia rapidă a elementelor lingvistice ale limbii majoritare pentru a-i ajuta pe elevi să avanseze spre ţelul final: clasele cu predare integrală în limba majoritară (engleza);	• *bilingvism aditiv sau electiv,* respectiv elevi *„bilingvi electivi" – aleg* să înveţe o limbă adiţională şi / sau contextul care prevede introducerea unei a doua limbi;
• *bilingvismul de imersie* pe două căi: forţaţi de împrejurări să înveţe a doua limbă, de obicei a majorităţii; clasele sunt constituite din jumătate vorbitori de engleză şi jumătate vorbitori de spaniolă / o limbă secundară; • *bilingvism combinat* / două căi diferite: a. o varietate de conţinuturi academice sunt învăţate în limba a II-a / a majorităţii, cu profesori speciali care cunosc ambele limbi foarte bine şi	• *bilingvism incidental*, respectiv *„bilingvi incidentali"* – forţaţi de împrejurări să înveţe limba majoritară ca limbă adiţională; mai mult decât atât, deseori ei sunt îndemnaţi de părinţi şi profesori să înveţe o limbă majoritară în *defavoarea* limbii minoritare (Italia, Spania, Belgia etc., cazurile imigranţilor estici);

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

înţeleg ceea ce elevii întreabă în limba lor nativă, dar răspund în limba a II-a / majoritară / internaţională; b. clase în care se dezvoltă competenţele de nivel înalt de scriere şi citire funcţională în limba I / maternă; aceste competenţe vor fi transferate apoi cu uşurinţă mai târziu în aprofundarea limbii a II-a / secundare / majoritare; în multe dintre aceste clase, nativii de limbă engleză nu învaţă conţinuturi academice;

- *educaţie bilingvă de dezvoltare*: educaţie în limba maternă pe o perioadă îndelungată de timp, însoţită de educaţia în limba majoritară (engleza).
- *bilingvism substractiv*, respectiv *„bilingvi substractivi*" – pentru mulţi dintre aceşti 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).

Potenţialele avantaje cognitive caracteristice bilingvismului aditiv nu sunt nici recunoscute, nici exploatate în procesul de educaţie a multor elevi minoritari. Nu este surprinzător faptul că traiectoriile educaţionale ulterioare ale acestora tind a fi deosebit de diferite de cele ale bilingvilor electivi. Mulţi dintre ei au restanţe la evaluarea cunoştinţelor de limba a doua, la nivel de şcoală şi în procesul de educaţie în general, în pofida importanţei acordate învăţării limbii majoritare.

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

Considerăm că, fiind vorba de comunicare şi bilingvism, atât cel care oferă (statul, sistemul de guvernământ), cât şi cel care primeşte (elevul / studentul/ părinţii / profesorii) sunt responsabili de cum este promovată educaţia bilingvă şi de cât de constructiv este dialogul bi-/ multilingv. Prin urmare, în opinia noastră, o autentică promovare a educaţiei bilingve în spaţiile multietnice / multiculturale / multilingve ar trebui să creeze cadrul prin care elevul / părinţii să poată alege şcoli / clase bilingve în care să se folosească simultan-alternativ atât limba maternă, limba maghiară / a minorităţii (pentru matematică, ştiinţe), cât şi limba majorităţii / limba română. Ideal ar fi dacă în aceste clase ar exista atât copii care nu cunosc foarte bine limba română, cât şi copii care nu cunosc foarte bine limba maghiară, aşa încât să se creeze contexte autentice de heterodoxie (Szekely Eva Monica: 2007, 2008, 2009), propice pentru a învăţa împreună, unii de la alţii.

Dacă luăm spre exemplificare regiunea Mureş, unde, la clasele cu predare în limba maghiară, se asigură un program amplu de instruire şi 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, şi lansăm „in status proiectu" împreună cu Lavinia Bârlogeanu (2005).

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

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

multilingvă în România. Menit să prevină conflictele etnice şi lingvistice în societate în general, pune accentul pe integrarea socială a minorităţilor din România prin intermediul implementării practicilor educaţionale bi- /multilingve. Proiectul ar urrmări să sensibilizeze şi să informeze opinia publică despre necesitatea şi avantajele existenţei unor politici educaţionale bi-/multilingve eficiente, precum şi crearea condiţiilor adecvate de educaţie bi-/multilingvă pentru cel două grupuri minoritare importante, fapt ce vizează dezvoltarea de ansamblu.

Realizarea acestui proiect are la bază 3 obiective:

- conştientizarea practicilor şi a standardelor europene referitor la educaţia bi-/multilingvă în România;
- promovarea adoptării politicilor publice în domeniul educaţiei bi- /multilingve, inclusiv prin proiecte mass-media, comunicare şi PR.

Faptul că în sistemul de învăţământ din România actuală sau din alte ţări europene copiii proveniţi din rândul minorităţilor naţionale au posibilitatea să înveţe în limba maternă un program curricular este un lucru care ne vorbeşte despre o anumită politică lingvistică respectând drepturi şi libertăţi ale minorităţilor naţionale. Dar considerăm că proiectul intercultural nu poate funcţiona numai cu aceasta. Cum spuneam, atât copiii de la clasele cu predare în limba majorităţii, cât şi copiii de la clasele cu predare în limba majorităţii ar trebui să urmeze cursuri de limbă şi cultură a minorităţilor / majorităţii cu care coabitează, măcar aceste conţinuturi făcându-se în comun, prin activităţi mixte. Şcolile mixte pentru care pledăm, prin interacţiunile din recreaţii sau cu ocazia unor evenimente ale fiecăreia dintre cele două grupuri etnice sau prin alte acţiuni extracurriculare în grupuri comune ar permite o mult mai bună funcţionare a relaţiei interetnice.

Pentru alte detalii, consultaţi şi ghidul pentru realizarea politicilor educaţionale multilingve şi culegerea referitoare la educaţia bilingvă şi multilingvă (vezi forma electronică a culegerii http://www.credo.md/multilingvism), tradus şi editat în cadrul proiectului din Republica Moldova, prezintă practici europene şi internaţionale de educaţie multilingvă, o necesitate pentru societatea multilingvă şi multiculturală.

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

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

- Ce credeţi dvs. despre situaţia din România, prin analogie cu situaţia din SUA prezentată mai sus?
- Comparaţi propriile argumente cu cele de mai jos. Ce constataţi?

Dezbaterea publică din SUA cu privire la bilingvism este actuală şi în România:

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

PRO educaţie bilingvă comună/ combinată

(cf. Campbell, *Choosing Democracy*)

1. Colin Baker, Stephen Krashen, şi 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 şi scriere / citire sunt diferite; limba maternă constituie o punte spre acumularea limbii a II-a;
2. este vorba despre o falsă dihotomie şi dispută; ambele limbi sunt la fel de valide şi necesare;
3. toţi părinţii copiilor imigranţilor vor ca aceştia să înveţe limba majoritarilor;
4. în vreme ce avocaţii educaţiei bilingve susţin ca limba naţională se îmbogăţeşte din contactul cu limba imigranţilor, cei care se opun susţin contrariul: alterarea coeziunii lingvistice
5. deşi ţelul final a fost mereu o mai eficientă învăţare a limbii engleze / a majoritarilor, societatea americană este tot mai mult descurajată în alegerea bilingvismului dual / combinat / comun (Crawford, 2002)

CONTRA bilingvă comună / combinată

Activişti anti-imigranţi

1.Porter (1998) afirma: «Educaţia bilingvă este un exemplu clasic pentru un experiment care a început cu cele mai bune intenţii 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 învăţa pe copii în limba lor nativă, îi va ajuta apoi să înveţe mai bine / mai uşor limba oficială (n.n.)/ engleză sau alte subiecte dificile. » (pp. 28–29)
2. Guinier (2002) and Krashen (2002b): Educaţia bilingvă în limba hispanică / pentru imigranţii de origine latino-americană înseamnă discriminare faţă de ceilalţi imigranţi / americani de origine europeană.
3. Electoratul Californiei (69 % de origine europeană, dar numai 12 % din cei 29,4 % de latino-americani au votat, deşi 39 % din populaţia şcolară pentru care s-a votat o reprezentau copiii lor) a adoptat rezoluţia *Engleza iniţiată pentru copii* care interzice educaţia bilingvă pentru copiii imigranţi, dezvoltându-se programul de imersie «10 luni de engleză intensivă «.
4.ca urmare, mai puţin de 10 % din populaţia şcolară de limbă engleză din California au ales educaţia bilingvă comună / combinată (cu hispanicii); iniţiative asemănătoare au fost şi în alte state precum Arizona, Massachusetts, dar nu şi în Colorado de exemplu.

Concluziile lui Stephen Krashen, pedagog şi autor al lucrării *Sub atac: cazul împotriva educaţiei bilingve*, explică: „Atunci când şcoala asigură copiilor o educaţie de calitate în limba lor I/ maternă / nativă, le oferă două lucruri: ştiinţă şi înţelegere. Ştiinţă, întrucât limba lor dintâi îi ajută să audă şi să citească mai comprehensiv în limba engleză. Iar înţelegerea obţinută prin limba I / maternă este transferată în limba a II-a.”Strategii de modificare comportamentală presupuse de atitudinea faţă de limba majoritară sunt în revanşă, bună la ambele comunităţi la care ne-am referit şi ne vom referi mai departe, atât la comunitatea română, cât şi la cea maghiară, chiar dacă din motive foarte diferite. Actorii comunităţii româneşti consideră un „factor de protecţie” şi accentuează obligativitatea membrilor comunităţii maghiare să vorbească limba oficială a statului pentru că în România „toată lumea trebuie să vorbească româneşte” (aspect al violenţei în limbaj, al atitudinii superioare, de

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

masculinitate, de alegere, decizie şi impunere în numele celuilalt). Valorizarea limbii române este mai bună în ultima vreme la actorii comunităţii maghiare, dar din raţiuni strict pragmatice, vizând sporirea şanselor de integrare profesională.

Proiectul intercultural are încă multe de înfruntat în mentalităţile colective în legătură cu chestiunea limbii vorbite în diverse cadre instituţionale şi sociale mai largi, sau chiar personalae. Dialogul social pe această temă este aproape inexistent, sau, atunci când se practică, cercul de dezbatere este foarte restrâns, el reducându-se la elitele intelectuale stimulate să dialogheze în cadrele Ligii Pro Europa, organizaţie noguvernamentală preocupată prioritar de drepturile minorităţilor şi de aplicabilitatea acestora în condiţiile specifice ale spaţiului românesc. Desigur, dezbaterea politicilor lingvistice este organizată în jurul ideii de nondiscriminare, în concordanţă cu valorile toleranţei, a coexistenţei şi a integrării, ceea ce înseamnă servicii publice în limbile minoritare atunci când actorii comunităţii minoritare o cer şi când numărul acestora este semnificativ într-o anumită regiune cum este şi cazul în regiunea Mureş, Covasna, Harghita, zone asupra cărora reflectâm în mod deosebit în abordarea de faţă întrucât şi la Universitatea „Petru Maior" din Târgu-Mureş sunt un numpr important de studenţi din aceste judeţe. Nu putem fi de acord nici cu protecţia exagerată a minorităţilor care funcţiona în dezbaterile elitelor invocate, până la susţinerea inegală a ideii că actorii aparţinând minorităţilor lingvistice pot candida pentru posturi în administraţie „chiar dacă performanţa lor în limba oficialî 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, societăţile deschise şi democratice nu trebuie să funcţioneze după criterii de discriminare (nici măcar pozitivă), ci de merit, de încredere în posibilitatea de a îndeplini cu profesionalism exigenţele uneianumite instanţe locale.

Concluzii

Prin urmare, este de aşteptat ca acei care formulează diverse aşteptări sau pretenţii exagerate să nu se situeze chiar în interiorul uneia sau al alteia dintre comunităţi emiţând pretenţii exagerate, ci de pe poziţia interrelaţiei comunitare, care ar dovedi avansarea în fapt în proiectul intercultural şi depăşirea conflictelor latente. Acest fapt, bazat de deschidere şi dialog social larg, ale căror condiţii să depăşesc cadrele discursului despre politice lingvistice ar trebui să pregătească actorii comunităţilor pentru a face faţă exigenţelor democratice ale politicilor şi ale actualităţii politicilor europene, ceea ce intenţionăm şi noi prin proiectul de faţă, intenţionând implicarea studenţilor / practicienilor în urma unei anchete prin chestionar şi focus-grup.

În ultimă instanţă, este vorba despre un proces de construcţie a noi mentalităţi sociale ale căror baze sunt foarte diferite de cele etnocentriste cultivate zeci de ani de către toate instanţele sociale recunoscute ca factori de identificare. Dialogul raţionalizat, dar paralel al comunităţilor în căutare de soluţii şi de afirmare a egalităţii de şanse nu poate decât să genereze noi extremisme atâta vreme cât „celălalt" nu intervine în procesul de „formulare împreună" a revendicărilor şi, în acelaşi timp, a soluţiilor.

Soluţia dialogului bi-/ tri-/ multilingv ar trebui să stabilească cadrele sociale ale „construcţiei dimpreună" a vieţii actorilor împărţiţi actualmente în comunităţi ale căror ţinte sunt în continuare afirmarea şi accentuarea diferenţelor. Pentru ca aceste lumi paralele să se deschidă una faţă de cealaltă şi să se „întâlnească" în mod autentic este necesară nu atât o

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

analiză critică a trecutului comun, cât o acţiune concertată a factorilor sociali locali, din spaţiul politic, al educaţiei, al mass-media la care ne vom referi în părţile următoare ale acesteti cercetări.

Bibliografie

Bârlogeanu, Lavinia, Crişan, Al., *Ghid de politici interculturale*, Centrul Educaţia 2000+,2005;

Campbell, Duane E. (2007), *Choosing Democracy. A Practical Guide for Multicultural Education*, Pearson Allyn Bacon Prentice Hall;

Ciolan, Lucian (2008), *Învăţarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdiciplinar*, Polirom, Iaşi;

*** Curriculum Naţional pentru învăţământul obligatoriu. Cadru de referinţă, 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 şi competenţe. Un cadru educaţional*, 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 şi de sud-est*, Bucureşti, All, 1997, p.5.

Piaget, Jean (1972), *Dimensiuni interdisciplinare ale psihologiei*, EDP, Bucureşti;

SZEKELY, Eva Monica, *Didactica (re)lecturii. O abordare pragmatică*, Editura Universităţii „Petru Maior", Colecţia DIDACTICA, Târgu-Mureş, 2009;

SZEKELY, Eva Monica, *Discursul polifonic şi imaginea celuilalt. Educarea aptitudinii pentru dialogul intercultural / interetnic, în vol. Interculturalite – etudes, recherches, experiences*, Direction Lavinia Barlogeanu, Editura Educaţia 2000+ şi Editura Universităţii din Bucureşti, 2007, *Lucrările Proiectului* Universitatea Europeană „România interculturală", Conferinţă internaţională**,** CEPES, AUF, Universitatea Bucureşti, 26 – 30 noiembrie 2006;

Taylor, Ch. (1994), *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (trad.) Aubier, Paris.

Zamfir, C. (1999), *Politici sociale în România*, Ed.Expert, Bucureşti.

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.scrigroup.com/istorie-politica/personalitati/Kurt-Lewin52519.php

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)

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/mierlutiu%207-8-9_09.html

BDD-A23448 © 2013 Editura Universităţii „Petru Maior”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-19 07:51:34 UTC)