

**AURELIA BĂJAN STANCU**

---

**BARIERE LINGVISTICE ÎN  
COMUNICAREA DIDACTICĂ**



**AURELIA BĂJAN STANCU**

**BARIERE LINGVISTICE ÎN  
COMUNICAREA DIDACTICĂ**



**EDITURA UNIVERSITARĂ**  
**București, 2015**

Referenți științifici: Petre Gheorghe Bârlea

Redactor: Gheorghe Iovan

Tehnoredactor: Mihai Cuciureanu

Coperta: Mihai Cuciureanu

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**BĂJAN STANCU, AURELIA**

**Bariere lingvistice în comunicarea didactică /**

Aurelia Băjan Stancu. - București : Editura Universitară, 2015

Bibliogr.

Index

ISBN 978-606-28-0182-3

316.77:37

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062801823

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2015

Editura Universitară

Editor: Vasile Muscalu

B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București

Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27

www.editurauniversitara.ro

e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE

comenzi@editurauniversitara.ro

O.P. 15, C.P. 35, București

www.editurauniversitara.ro

# CUPRINS

<b>CUPRINS</b> .....	5
<b>Componenta lingvistică a barierelor comunicaționale (P.Gh. Bârlea)</b> .....	9
<b>SIGLE ȘI ABREVIERI</b> .....	14
<b>PARTEA I</b> .....	15
<b>Contextul didactic al barierelor comunicaționale</b> .....	15
1. INTRODUCERE .....	15
1.1. Argument .....	15
1.2. Stadiul cercetărilor .....	15
1.3. Metode de lucru .....	25
1.4. Materialul de lucru .....	28
1.5. Precizări terminologice .....	31
2. DISCURSUL DIDACTIC .....	31
2.1. Limbaj didactic = limbaj pedagogic? .....	31
2.2. Discurs/text – concordanțe și deosebiri .....	33
2.3. Particularități lingvistice ale discursului didactic .....	37
3. BARIERE COMUNICAȚIONALE .....	42
3.1. Tipologia barierelor comunicaționale .....	42
3.2. Tipologia barierelor în comunicarea didactică .....	45
3.3. Bariere comunicaționale de natură lingvistică .....	47
<b>PARTEA a II-a</b> .....	53
<b>Perspectiva structural-formală în analiza discursului didactic</b> .....	53
1. ENUNȚURILE INTEROGATIVE, SURSE ALE BARIERELOR LINGVISTICE .....	53
1.1. Tipologia enunțurilor interogative, generatoare de bariere lingvistice .....	53
1.1.1. Interogativele totale .....	54
1.1.2. Interogativele parțiale .....	55
1.1.3. Interogativele alternative .....	56
1.1.4. Bariere lingvistice produse de folosirea întrebărilor cu sintaxă interogativă .....	57

1.1.4.1. Întrebări de solicitare a unei explicații .....	58
1.1.4.2. Întrebări prin care se solicită informații suplimentare .....	60
1.1.4.3. Întrebări modalizate .....	61
1.1.5. Întrebările cu sintaxă neinterogativă, sursă a barierelor lingvistice .....	63
1.1.5.1. Structurile declarative .....	63
1.1.5.2. Structurile imperative .....	66
1.1.6. Bariere lingvistice identificate în actele de vorbire de tip „nonîntrebare” .....	68
1.1.6.1. Interogativele retorice .....	69
1.1.6.2. Interogativele de respingere .....	72
1.1.6.3. Interogativele reproș .....	73
1.1.7. Actele de vorbire directive, generatoare de bariere lingvistice .....	74
1.1.7.1. Interogativele de confirmare .....	75
1.1.7.2. Interogativele cu funcție fatică .....	77
1.2. Bariere lingvistice identificate în structura enunțurilor interogative .....	83
1.2.1. Structuri fonetice care produc bariere lingvistice la nivelul enunțurilor interogative .....	85
1.2.2. Structuri semantice care împiedică eficiența interogativelor .....	89
1.2.3. Structuri sintactice generatoare de bariere lingvistice ...	93
1.3. Pragmatica barierelor lingvistice identificate în structurile interogative .....	98
1.4. Concluzii privind barierele lingvistice generate de enunțurile interogative ale dialogului didactic .....	110
2. EXPLICAȚIA DIDACTICĂ, GENERATOARE DE BARIERE LINGVISTICE .....	112
2.1. Tipologia explicației, sursă a barierelor lingvistice .....	112
2.2. Bariere lingvistice identificate în structura compozițională a explicației .....	129
2.3. Structura fonetică, lexicală, morfo-sintactică, retorico-stilistică a explicației .....	145
2.3.1. Structuri fonetice generatoare de greșeli în explicație .....	145
2.3.2. Structuri lexico-semantice care grevează explicația didactică	147
2.3.3. Nivelul morfo-sintactic al barierelor lingvistice în explicația didactică .....	148

2.3.4. Structura retorică incompatibilă cu explicația didactică eficientă .....	151
2.4. Concluzii privind barierele lingvistice în structura explicației .....	153
<b>3. CONVERSAȚIA DIDACTICĂ .....</b>	<b>154</b>
3.1. Tipologia conversației didactice, generatoare de bariere lingvistice .....	154
3.2. Structura conversației didactice, sursă a barierelor lingvistice .....	160
3.2.1. Bariere lingvistice identificate la nivelul macrostructural al conversației didactice .....	161
3.2.2. Bariere lingvistice identificate la nivelul microstructural .....	177
3.2.2.1. Principiul cooperativ .....	184
3.2.2.1.1. Bariere lingvistice generate de încălcarea cerinței cantității .....	185
3.2.2.1.2. Bariere lingvistice generate de încălcarea cerinței calității .....	187
3.2.2.1.3. Bariere lingvistice generate de încălcarea cerinței relevanței .....	189
3.2.2.1.4. Bariere lingvistice generate de încălcarea cerinței manierei .....	190
3.2.2.2. Principiul politeții .....	193
3.2.2.2.1. Nerespectarea regulii formalității .....	193
3.2.2.2.2. Încălcarea regulii ezitării .....	195
3.2.2.2.3. Încălcarea regulii egalității .....	196
3.3. Concluzii cu privire la barierele lingvistice generate de conversația didactică .....	198
<b>PARTEA a III-a .....</b>	<b>200</b>
<b>Perspectiva logică în analiza discursului didactic .....</b>	<b>200</b>
1. AMBIGUITATEA ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ .....	200
1.1. Ambiguitatea lexicală .....	202
1.2. Ambiguitatea morfologică .....	208
1.3. Ambiguitatea sintactică .....	209
1.4. Ambiguitatea discursivă .....	213
1.5. Concluzii cu privire la barierele generate de ambiguitate .....	216
2. EXPRIMAREA ELIPTICĂ .....	217
<b>PARTEA a IV-a .....</b>	<b>227</b>
<b>Surse psiho-comportamentale ale barierelor lingvistice .....</b>	<b>227</b>

1. Sancționarea de către profesor a unor răspunsuri greșite ale elevilor, fără să li se acorde informații suplimentare sau varianta corectă .....	227
2. Personalizarea excesivă a enunțurilor .....	229
3. Reacțiile exagerate, depreciative ale profesorului, în cazul răspunsurilor greșite .....	230
4. Formule verbale care creează asupra elevilor o anumită presiune psihică .....	231
5. Utilizarea necontrolată a unor expresii, interjecții, cuvinte parazitare, ticuri verbale .....	231
6. Absența mărcilor lingvistice ale evaluării .....	231
<b>CONCLUZII</b> .....	233
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	237
<b>CORPUS DE TEXTE</b> .....	252
<b>ABSTRACT</b> .....	286



## COMPONENTA LINGVISTICĂ A BARIERELOR COMUNICAȚIONALE

Aurelia Băjan Stancu ne propune spre studiu o temă de mare și permanentă actualitate în comunicarea interumană, cu impact direct asupra unuia dintre domeniile cu mari probleme la nivel macrosocial - educarea tinerilor generații în sistem formal, instituționalizat.

Premisa de la care pornește întreaga cercetare este aceea că, între cauzele ineficienței unanim recunoscute a sistemului nostru de învățământ preuniversitar actual, *comunicarea didactică deficitară* ocupă un loc central, alături de problemele de infrastructură (dotarea materială, condițiile de desfășurare a procesului formativ etc.) și de strategiile didactice (conceperea programelor și planurilor de studiu). Mai precis, autoarea consideră că ceea ce s-ar putea, totuși, transmite elevilor pe calea discursului didactic și științific - oral și scris -, în condițiile date, este minat de grave deficiențe de organizare gramaticală și stilistico-retorică a acestor tipuri de comunicare. În consecință, o cunoaștere cât mai detaliată a tipologiei factorilor care constituie "*barierele lingvistice*" în derularea interacțiunilor verbale care au ca principali actanți cadrul didactic, pe de o parte, și elevii, pe de altă parte, precum și a mecanismelor care generează aceste bariere comunicaționale verbale este mai mult decât necesară pentru conceperea unei strategii de remediere a stărilor de fapt sus-numite.

Cartea are, așadar, un prim merit prin însuși faptul că încearcă să sistematizeze și să analizeze acte de limbaj cu un specific pe care toată lumea îl cunoaște, în principiu, despre care se fac aprecieri cu caracter generalizator, dar nimeni nu le-a examinat concret, după o paradigmă de lucru cât de cât coerentă. După știința noastră, lucrarea Aureliei Băjan Stancu este prima încercare de acest fel din literatura română de specialitate (înțelegând prin "*specialitate*" perspectiva lingvistică, vizând explicații referitoare la comunicarea didactică, precum și perspectiva psihopedagogică, bazată pe elementul comunicativ de tip verbal.) În bibliografia de profil românească și străină este enunțat, sporadic, conceptul de "*barieră lingvistică*", dar niciunde nu se depășește stadiul enumerării câtorva exemple care nu reflectă altceva decât ipostaze particulare și minimale ale fenomenului amplu, complex, extrem de dinamic desemnat prin sintagma

respectivă. Pe de altă parte, din întregul demers se simte profundul atașament al autoarei față de întreg domeniul vizat de subiectul tratat în cartea de față.

Desigur, aceste două observații nu pot substitui evaluarea calităților de conținut propriu-zis și a calităților formale ale lucrării, dar reprezintă un reper încurajator pentru judecățile de valoare care trebuie făcute. Cum era de așteptat, "*barierele*" despre care vorbește autoarea se manifestă în procesul vorbirii, dar ele nu sunt strict lingvistice, căci implicațiile psihologice, sociologice etc. devin evidente încă de la cel dintâi nivel al analizei. Acesta este motivul pentru care întreaga tipologie a faptelor de limbă supuse examinării sistematice este subsumată teoriei generale a discursului didactic, prezentat în partea I a cărții, după o introducere în problematica domeniului (metode de lucru, selectarea corpusului de texte etc.) și înaintea propunerii de clasificare a barierelor comunicaționale, în general.

Partea a II-a a lucrării, cea mai consistentă în economia demersului întreprins de Aurelia Stancu, tratează subiectul propus din perspectiva structural-formală a organizării discursului didactic. Mai precis, sunt vizate sursele de întrerupere sau de obturare totală a fluxului comunicațional verbal în trei mari tipuri de structuri discursive din sfera comunicării didactice: enunțurile interogative uzuale în actele de predare-învățare; enunțurile explicative; structurile dialogului, în ceea ce se numește "*conversație didactică*".

Cu privire la *construirea interogațiilor*, autoarea arată mai întâi în ce măsură tipologia generală a acestora își are corespondențele uzuale în actul didactic, care sunt subtipurile uzuale în practica la catedră, constatând că o primă sursă a barierelor comunicaționale la acest nivel este însăși supralicitarea unei anumite categorii de întrebări în detrimentul altora. Astfel, întrebările "*închise*" (cu răspuns posibil unic, de tip "*Da*" / "*Nu*"), întrebările cu sintaxă noninterogativă, întrebările de respingere sau de reproș sunt mult prea frecvente în mostrele de lecții înregistrate "*pe viu*" de către autoare, în raport cu întrebările de solicitare a unor explicații, a unor informații suplimentare, cu întrebările "*modalizate*", care să susțină o participare activă și creatoare la dialogul didactic. În al doilea rând, sunt analizate sursele interne ale disfuncționalității structurilor interogative, de la utilizarea inadecvată a pronumelui/adverbului interogativ până la diverse neglijențe de ordin morfosintactic, iar de aici, la inversiuni topice nejustificate și la ignorarea cerințelor de utilizare a morfemelor suprasegmentale - respectiv, intonația și accentul (logic, în cazul de față).

În aceeași manieră este descrisă aria utilizării *explicației didactice*. Comparabilă cu demonstrația științifică, aceasta are, totuși, elemente specifice, determinate de obligația aplicării principiului accesibilității, în funcție de categoriile de vârstă ale elevilor, de potențialul clasei cu care se lucrează, de conținutul mai mult sau mai puțin abstract al itemilor științifici care trebuie explicați ș. a. m. d. Din nou, analiza se realizează din două perspective, complementare, desigur:

a) nivelul de suprafață, compozițional, retorico-discursiv al secvențelor explicative;

b) nivelul de profunzime, al mecanismelor gramaticale, lexico-semantică și fonetice prin care sunt generate construcțiile respective.

În sfârșit, cele două tipuri de structuri parțiale se îmbină în cea de a treia parte, care ar trebui să reprezinte încununarea actului comunicativ în context educațional: *conversația didactică*. În principiu, conceptul ar trebui să fie sinonim cu cel de "*conversație euristică*", în sensul că ar trebui să-l conducă pe elev spre adevărul științific din aproape în aproape, prin întrebări bine plasate, prin mici explicații ajutătoare, prin corectarea și recorectarea abilă a unor răspunsuri greșite etc. Detectarea trăsăturilor definitorii ale unei noțiuni, pe baza analizei unor exemple date în prealabil și, în final, formularea definiției științifice a acesteia, înțelegerea mecanismelor unui proces sau fenomen sunt sarcini operaționale care pot fi foarte eficient îndeplinite prin conversația didactică. Din păcate, corpusul de texte utilizat în lucrarea discutată aici dezvăluie o realitate întristătoare. Inadecvarea subtipului de explicație la obiectul concret al învățării, structura deficitară a "*conversației*", dominată, de obicei, de monolog - al profesorului, cu rare și ineficiente contribuții ale elevilor -, încălcarea sistematică a principiilor conversației (principiul cooperativ, al politeții), nerespectarea maximelor teoretizate de P. H. Grice (ale cantității, calității, relevanței, manierei), ignorarea regulilor ezitării, egalității etc., ca și obișnuitele greșeli de structură fonetică, lexico-semantică și morfosintactică fac din acest mod de predare-învățare un eșec răsunător, în cele mai multe exemple analizate de autoare.

În partea a III-a a lucrării, Aurelia Băjan Stancu tratează sistematic "*barierele lingvistice*" din perspectivă logică, referindu-se la două dintre tipurile de structuri sintactice deviate: ambiguitatea și la elipsa, analizate în enunțurile și secvențele sintactice mai largi care alcătuiesc discursul didactic. Poate că această parte ar fi trebuit să o preceadă pe cea structural-formală, căci baza logică a actelor de vorbire este inclusă prin definiție în structura de profunzime din orice enunț, determinându-i acestuia schemele

morfologice, sintactice, selecțiile lexicosemantice, specificul fonetic, intonațional etc. Oriunde s-ar afla, însă, în economia lucrării, analiza din acest punct de vedere se dovedește necesară, căci autoarea descrie situații interesante în care ambiguitatea logică determină încălcarea regulilor morfologice, sintactice etc. care alcătuiesc sistemul limbii române și, prin aceasta, facilitează construirea unor bariere lingvistice. În mod similar, exprimarea eliptică reflectă vidul cerebral, carențele informaționale sau “numai” de comunicare, cu efecte nocive, în egală măsură, asupra discursului didactic. Toate aceste surse logice și formale ale barierelor lingvistice “*propriu-zise*” (de fapt, niciun act de vorbire nu este “pur lingvistic”, după cum știm!) sunt strâns legate de cele psihocomportamentale - ale cadrului didactic și ale elevilor, deopotrivă. Este vorba despre sancționarea excesivă de către profesor a răspunsurilor greșite ale elevilor, despre omiterea reformulării corecte a unor astfel de răspunsuri, despre reacțiile depreciative exagerate sau parazitarea discursului prin expresii nepotrivite, interjecții, ticuri verbale ș.a.m.d.

Toate acestea creează “*bariere lingvistice*”, în sensul că fac dificilă receptarea mesajelor, uneori o obturează total, descurajează participarea elevilor la dialog, întârziind sau împiedicând total însușirea unor cunoștințe de specialitate. Desigur, de la un moment dat, cel puțin unii elevi se obișnuiesc cu stilul defectuos de exprimare al cadrului didactic și, fiind în temă cu ceea ce se discută la ora de curs, sunt în măsură să compenseze cu forțe proprii lucrurile nespuse sau spuse parțial, chiar greșit de către dascăl. Barierele lingvistice generează, însă, un efect poate mai grav decât obturarea de moment a mesajului, și anume, faptul că ele devin pentru tineri un model de gândire și de exprimare deficitară, neproductivă, formând deprinderi de comunicare incorectă, neîngrijită, ineficientă, în rândul “*beneficiarilor*”.

Rezultatul acestor analize creează o imagine sumbră a stărilor de fapt referitoare la desfășurarea comunicării verbale (și, parțial, paraverbale și nonverbale) din școala românească actuală. Concluziile vizează o realitate, căci corpusul de texte este alcătuit, în cea mai mare parte, din înregistrarea unor activități didactice desfășurate “pe viu”, în școli de diverse grade din învățământul românesc actual (școli gimnaziale, licee; mediu urban, mediu rural; profil teoretic, profil industrial etc.). Desigur, imaginea finală nici nu avea cum să fie alta, căci scopul lucrării nu a fost să înregistreze și performanțele comunicative, la nivel logico-lingvistic și comportamental, din materialul de lucru selectat, ci numai deficiențele recurente în această sferă a actelor de vorbire. Din păcate, parcurgând integral corpusul de texte anexate la sfârșitul lucrării, nu se pot înregistra prea multe astfel de performanțe.

Lucrarea, în întregul ei, are și calitatea de a sugera noi direcții de cercetare pe tema propusă. Asemenea cercetări trebuie continuate, desigur. Structura schemei de analiză, metalimbajul utilizat, detaliile analizelor logico-lingvistice sunt perfectibile, într-o viziune nouă și un demers nou. Lucrarea trebuie apreciată, așadar, ca un foarte bun început de drum, ca un reper în studii și cercetări ulterioare de profil. Redactată corect, bazată pe un material foarte bogat, interesant, real, cercetarea de față diagnostichează veridic specificul discursului didactic românesc actual și constituie un reper solid pentru cercetările de lingvistică aplicată în domeniu.

Petre Gheorghe BÂRLEA

## SIGLE ȘI ABREVIERI

DAD = *Dictionnaire d'analyse du discours*. Coordonatori: Patrick Charaudeau, Daniel Maingueneau. Editura Seuil, Paris, 2002.

DEX = *Dicționarul explicativ al limbii române*. Coordonatori: Ion Coteanu, Luiza Seche, Mircea Seche, Ediția a II-a, Editura Univers Enciclopedic, București, 1996.

DF = *Dicționar de filosofie*. Autor: Julia Didier, Ediția a II-a, Editura Univers Enciclopedic, București, 2009.

DȘL = *Dicționar de științe ale limbii*. Autori: Angela Bidu-Vrânceanu, Cristina Călărășu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Mihaela Mancaș, Gabriela Pană Dindelegan, Ediția a II-a, Editura Nemira, București, 2005.

GALR = *Gramatica limbii române*, Vol. I: *Cuvântul*. Vol. al II-lea: *Enunțul*. Coordonator: Valeria Guțu Romalo, Editura Academiei Române, București, 2005.

GBLR = *Gramatica de bază a limbii române*. Coordonator: Gabriela Pană Dindelegan, Univers Enciclopedic Gold, București, 2010.

NDȘL = *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*. Coordonatori: Oswald Ducrot, Jean – Marie Schaeffer. Traducere de Anca Măgureanu, Viorel Vișan, Mariana Păunescu, Editura Babel, București, 1996.

T. I. = Text înregistrat cu ajutorul reportofonului în cadrul unor lecții de limba și literatura română la nivel gimnazial și liceal.

T. P. = Text preluat din diferite situații de comunicare didactică, fără să fie înregistrat pe reportofon.

T.T. = Text transcris din sursele bibliografice.

# PARTEA I

## CONTEXTUL DIDACTIC AL BARIERELOR COMUNICAȚIONALE

### 1. INTRODUCERE

#### 1.1. Argument

Termenul „*comunicare*” este atât de frecvent în vorbire, încât poate intra în vocabularul fundamental al oricărui vorbitor. Paradoxal este faptul că, în ciuda frecvenței mari a studiilor de specialitate care au ca scop analiza conceptului și, mai ales, eficientizarea comunicării, greșelile de utilizare a limbii române apar din ce în ce mai des în toate domeniile de activitate.

Putem afirma că s-a format deja un grup destul de numeros de specialiști, care consideră că principalii vinovați în formarea unor vorbitori incompetenți de limba română sunt școala și *mass media*, deoarece aceștia reprezintă principalii factori de formare și mijloace de informare a tinerilor.

Prin urmare, putem considera că o atenție deosebită ar trebui să se acorde comunicării didactice, analizei discursului didactic utilizat în cadrul activităților instructiv-educative, care reprezintă, în primul rând, un model de exprimare și, în al doilea rând, sursa esențială de formare a deprinderilor de a învăța și de a comunica.

În acest sens, ne-am propus să alcătuim un corpus de texte didactice, pe care să-l analizăm din perspectiva barierelor lingvistice care apar în structura respectivelor texte, pentru a aduce astfel un element relativ nou în zona proiectelor de cercetare atât prin abordarea în sens invers a eficienței procesului de comunicare (de la negativ la pozitiv), cât mai ales prin zona de activitate analizată.

#### 1.2. Stadiul cercetărilor

Literatura străină și română de specialitate acordă foarte puține pagini conceptului de „*barieră comunicatională*”, fiind preocupată îndeosebi de identificarea reperelor unei comunicări eficiente și lăsând deoparte sursele comunicării ineficiente.

În continuare, vom prezenta, în ordine cronologică, pe cât posibil, puținele și nu foarte convingătoare clasificări ale conceptului de *barieră comunicatională*, cu referire specială la situațiile didactice.

În 1985, S. Altman, E. Valenzi și R. Hodgetts<sup>1</sup> au considerat blocajele emoționale (timiditatea unui elev la un examen oral), repertoriile comunicationale diferite, incapacitatea emițătorului de a se exprima adecvat, caracteristicile personale ale unuia sau ale altuia dintre comunicatori etc. drept bariere majore în eficiența comunicării.

Cam în aceeași perioadă (anul 1987), R. Baron și D. Byrne<sup>2</sup> identifică drept surse ale barierelor în comunicare așa – numitele “scurtături” mentale:

- Disponibilitatea euristică dezvoltă tendința de a aprecia un eveniment pe baza primelor impresii create de acesta. Fenomenul este explicat de către D. G. Myers astfel: „*dacă un lucru ne vine repede în minte, presupunem că este vorba de ceva sigur.*”<sup>3</sup>

- Efectul falsului consens se fundamentează pe premisa că și alții gândesc ca noi, pe faptul că oamenii doresc să creadă că alții sunt de acord cu ei, deoarece aceasta le confirmă corectitudinea judecăților și acțiunilor lor.

- Efectul însuflețirii este foarte frecvent în activitatea didactică și constă în prezentarea unui fenomen concret între câteva informații abstracte despre el. Pentru a ilustra acest efect, preluăm exemplul oferit de Alex Mucchielli: într-o dimineață de primăvară, un orb cerșește pe podul din Brooklyn, având pe genunchi un carton pe care scrie: „*Orb din naștere*”. Mulțimea care trece nu se arată impresionată, până în momentul în care un necunoscut scrie câteva cuvinte pe dosul cartonului, i-l așează din nou pe genunchi și pleacă. Efectul este uimitor. Fiecare trecător aruncă bănuți în cutie, impresionat de cuvintele:

„*Este primăvară și eu nu o pot vedea.*”<sup>4</sup>

Acest efect poate fi interpretat și în sensul invers, cum arătam mai sus; este clar că tot aici trebuie să căutăm și sursa multor bariere în comunicare.

- Teoria perseverenței se bazează pe faptul că informația primară oferită receptorului/ receptorilor tinde să fie considerată adevărată, chiar dacă în urma demonstrației s-a dovedit a fi falsă. În activitatea didactică,

---

<sup>1</sup> S. Altman, E. Valenzi și R. Hodgetts, 1985, pp. 528 – 531.

<sup>2</sup> R. Baron, D. Byrne, 1987, pp. 79 – 91.

<sup>3</sup> D. G. Myers, 1990, p. 119.

<sup>4</sup> Alex Mucchielli, 2002, p. 83.



această teorie a perseverenței este evidențiată în cazul discursurilor argumentative care pornesc de la o premisă falsă.

Fenomenul este observat și la nivel macrosocial, în apariția și dezvoltarea zvonurilor: dacă informația spusă la început „a prins”, oamenii tind să creadă în ea chiar și după ce a fost infirmată.

- Reprezentativitatea euristică (judecarea unui fenomen prin similitudine cu alte cazuri cunoscute) are la bază faptul că încercăm să integrăm o informație nouă în ierarhiile pe care le posedăm deja, conducând la crearea stereotipurilor.

Stereotipurile sunt definite drept tendința de a încadra ceva cu totul nou într-o categorie mai largă, în funcție de anumite caracteristici pe care le are și pe care receptorii le cunosc deja. D. G. Myers le definește astfel:

„[...] o generalizare despre un grup de oameni care distinge acești oameni de alții.”<sup>5</sup>

Acest proces este unul natural și util în învățare. Dar atunci când matricea nu mai este flexibilă, este vorba despre un stereotip care aduce ineficiență în procesul instructiv – educativ, în sensul că acesta pune între emițător și receptor un set perceptiv care reflectă și nu lasă să treacă informația.

Efectul pozitiv al stereotipiilor îl reprezintă tendința expectațiilor noastre de a evoca un comportament care le confirmă expectațiile, denumită în literatura de specialitate „*profeția autoîmplinită*”. Conform unui studiu efectuat pe școlari britanici, „*evaluările înalte sunt urmate într-o proporție mult mai ridicată de performanță școlară decât este urmată performanța școlară de evaluări înalte.*”<sup>6</sup>

În continuare, vom prezenta surse ale construirii stereotipiilor ca bariere într-o comunicare eficientă.

- Tendința de a ignora situația și de a aprecia acțiunea în sine a unei persoane, fără a o integra pe aceasta în contextul care a generat-o; de exemplu, când salutăm o persoană cunoscută pe stradă, iar aceasta nu răspunde, avem tendința să credem că este răuvoitoare, fără a lua în calcul situația în care aceasta nu ne-ar fi văzut sau în care era foarte grăbită și nu a putut răspunde.

- Prejudecata „autoservită” presupune că un *feedback* pozitiv ar fi rezultatul contribuției noastre personale (inteligența, atenția, interesul), iar un *feedback* negativ al cauzelor externe (dificultatea sarcinii, necooperarea

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 332.

<sup>6</sup> D. G. Myers, 1990, pp. 124 – 125.

colegilor în cazul unei echipe). În procesul instructiv-educativ, această prejudecată „autoservită” poate fi o sursă puternică de conflict interpersonal.

• Efectul actor–observator se bazează pe observația că apreciem în moduri diferite aceeași situație și același comportament, în funcție de protagonist. Dacă un coleg a luat o notă mică la un examen, gândim că acesta a fost nepregătit, dar dacă ni se întâmplă nouă, credem că profesorul a avut ceva personal împotriva noastră, că programa a fost încărcată sau că, pur și simplu, am avut o zi proastă.<sup>7</sup>

În literatura română de specialitate, într-un studiu din 1987, Maria Cornelia Bârliba<sup>8</sup> descrie **bariere de infrastructură, de structură și de suprastructură** în cadrul fenomenului comunicațional.

**Barierile de infrastructură** exprimă posibilitățile desfășurării concrete, condițiile de acceptare a unui proces comunicațional. **Barierile de structură** reprezintă realitatea desfășurării fenomenelor comunicaționale și au ca forme de manifestare barierele lingvistice și extralingvistice, iar **barierile suprastructurale** sunt rezultatul tehnicizării și se mai numesc și „*bariere de acces*”. Din păcate, autoarea nu insistă asupra celor care ne interesează pe noi aici.

Repertoriul comun al locutorilor reprezintă un element foarte important al situației de comunicare, a cărei absență este numită de Joseph DeVito „*ratarea înțelesului*”.<sup>9</sup>

Aceasta se obiectivează în interiorul a două forme:

1. Persoanele utilizează cuvinte diferite, dar le dau acestora același înțeles. Dezacordul observat la prima vedere dispare la nivelul înțelesului. („*Asta am vrut să spun și eu!*”)

2. Persoanele utilizează aceleași cuvinte, dar le dau acestora înțelesuri diferite. („*Am nevoie de mălai.*” mălai = bani; „*Nu asta am vrut să spun!*”)

În 1988, R. Steers<sup>10</sup> prezintă patru probleme care au incidență directă asupra barierelor comunicaționale:

1. Problema încrederii sau a lipsei de încredere; conținutul mesajului este comunicat mai ușor și mai liber dacă există încredere;

2. Problema dezvoltării interdependenței persoanelor; apar scopuri comune și acorduri în ceea ce privește înțelesul realizării acestora;

---

<sup>7</sup> R. Baron, D. Byrne, 1987, pp.57 – 59.

<sup>8</sup> Maria Cornelia Bârliba, 1987, 234.

<sup>9</sup> J. DeVito, 1988, pp. 96-97.

<sup>10</sup> R. Steers, 1988, pp. 395 -399.

3. Problema distribuirii corecte și echitabile a recompenselor pentru ca persoanele să fie motivate să contribuie major la îndeplinirea obiectivelor respectivului grup;

4. Problema înțelegerii și a acordului tuturor membrilor privitor la structura grupului ca atare.

Același R. Steers enumeră alte bariere de comunicare, preluate parțial din cercetările lui J. S. Guetzkow și ale lui S. Hall.

*Distorsiunea* este definită ca o alterare, ce cuprinde diferențe de repertoriu între emițător și receptor, imprecizia limbajului, interpretarea eronată a mesajului, necesitatea condensării informațiilor datorată scopurilor transmișiei, distanța socială sau barierele de status dintre emițător și receptor.

*Omisiunea* apare atunci când emițătorul transmite mesajul, utilizând informații incomplete, fie din cauza filtrării intenționate a acestuia, fie din cauza incapacității de a-l cuprinde în întregime.

*Supraîncărcarea* se referă la faptul că, de multe ori, receptorul trebuie să facă față unei abundențe informaționale extreme, ceea ce poate duce la un refuz involuntar al receptorului față de perceperea materiei respective, la confuzionarea acestuia și la epuizarea fizică și motivațională a acestuia.

Pentru împiedicarea acestor efecte, este necesară dezvoltarea unui *optimum* comunicațional și cuprinderea în această acțiune a barierelor *versus* elementele ce caracterizează eficiența procesului de comunicare didactică.

*Sincronizarea* presupune folosirea resurselor la timpul potrivit. O demonstrație a profesorului nu are efectul dorit, dacă elevii nu au fost pregătiți pentru acest moment.

O barieră foarte importantă în comunicare o reprezintă zgomotul pe care S. Hybels și R. Weaver<sup>11</sup> îl aduc în prim plan ca interferență care face ca mesajul să nu fie bine receptat. Zgomotele externe provin din mediu și perturbă înțelegerea mesajului (orice bruij care nu face parte din situația de comunicare, vocea emițătorului care este fie prea joasă, fie prea ridicată pentru acustica sălii sau pentru particularitățile auditorilor), iar zgomotele interne apar în mintea receptorului, dar și a emițătorului, atunci când aceștia se gândesc la altceva decât la subiectul discuției.

Acest tip de barieră afectează conținutul informațional al mesajului. La polul opus, A. Cardon identifică drept barieră comunicațională tendința clarificării și detalierii informaționale dusă la exces. În cadrul jocurilor de

---

<sup>11</sup> S. Hybels, R. Weaver, 1986, p.11.

manipulare, cercetătorul l-a introdus pe cel numit „*dicționar*”. Acesta constă în discuții interminabile asupra sensului fiecărui cuvânt folosit:

„Șeful: - *Nu trebuie să mai provocăm întârzieri.*

*Membrul A: - Dar ce înțelegeți dumneavoastră prin „a provoca”?*

Șeful: - *Că trebuie să fim responsabili.*

*Membrul B: - Dar dacă suntem responsabili, asta nu înseamnă că „provocăm”.*

Șeful: - *Trebuie, în orice caz, să fiți responsabili de respectarea termenelor.*

*Membrul C: - Ar trebui, de asemenea, să se definească ce se înțelege prin „întârzieri”, pentru că nu este prea clar, mai ales dacă se spune că le provocăm etc.”<sup>12</sup>*

Inventarierea barierelor comunicaționale sau a situațiilor care acționează în acest fel este completată de George Gallup<sup>13</sup> cu următoarele determinante situaționale:

- complexitatea ideii conduce la înțelegerea sau la respingerea mesajului; o idee cu un grad mare de complexitate va face ca receptorul să o înțeleagă și să acționeze mai puțin pe baza acesteia, fiind necesară respectarea principiului prezentării graduale a informațiilor.

- Diferențele dintre *patternurile* uzuale și cele ale respectivului mesaj, dar și competiția dintre ideile răspândite; conform acestei perspective, persoanele acceptă greu idei radical diferite de ceea ce cunosc, iar aceste idei noi trebuie să le completeze pe cele care există deja.

- Absența demonstrației și a repetării pot acționa ca bariere în dezvoltarea unui conținut informațional nou.

Am arătat că barierele pot fi identificate și la baza fiecărui element al situației de comunicare, acestea fiind **bariere de sistem**. Relația emițător-receptor trebuie analizată cu multă atenție, deoarece personalitățile diferite ale acestora influențează emiterea și receptarea mesajului.

Referindu-se la mesaj ca element central al comunicării, D. Wilcox, P. Ault și W. Agee<sup>14</sup> afirmă că receptorul poate să-l amplifice pe acesta, să-l interpreteze în mod greșit sau să-l ignore, operațiuni ce se numesc auto-selecție și autopercepție. Barierele care se dezvoltă pot include următoarele elemente:

- fonduri experiențiale (*background*) divergente ale participanților;

---

<sup>12</sup> A. Cardon, 2002, pp.114-115.

<sup>13</sup> George Gallup, *apud* Wilcox, Ault, Agee, 1989, pp. 201 – 202.

<sup>14</sup> *Ibidem*, pp. 200 – 202.