

ANA HARAGA

Dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor

IAȘI
2023

ISBN 978-973-0-38371-3

Ana Haraga

Dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor

IAȘI

2023

ISBN 978-973-0-38371-3

Introducere

Realizând deplasarea interesului dinspre asimilarea de cunoștințe, către formarea de competențe, modelul comunicativ-funcțional de predare a limbii și literaturii române impune centrarea finalităților disciplinei pe procesul comunicării, care se realizează pe baza celor patru deprinderi fundamentale: înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea. Aceste deprinderi interacționează în actul comunicării pentru a asigura cele două procese fundamentale: *producerea mesajelor* (emiterea, exprimarea scrisă sau orală) și *receptarea mesajelor* (ascultarea sau lectura). Dezvoltarea capacităților de utilizarea a limbii nu se poate face prin activități de predare excesiv informative, ci prin activități de exersare în contexte diferite. Studiul limbii vizează rolul interactiv al limbajului, exersarea funcțiilor acestuia în situații variate, înțelegerea funcționării limbajului și dezvoltarea capacității de a-l utiliza ca instrument de comunicare. Noua didactică, adaptată modelului comunicativ - funcțional, propune alternarea activității de asimilare a cunoștințelor, cu cele de comunicare globală, prin care se realizează trecerea de la planul conceptual, la practica limbii.

Modelul comunicativ-funcțional a impus o nouă viziune asupra studiului limbii și literaturii române, reflectată atât în redimensionarea conținuturilor și schimbarea perspectivei asupra cogniției și a limbajului, cât și în reorientarea metodologică, vizând integrarea metodei active. Utilizarea acestei metodei produce o modificare a rolului elevului în actul didactic, care este activ, motivat și interesat de propria educație. Prin dimensiunea sa socială, metoda activă implică învățarea prin cooperare, respectarea principiilor de muncă în grup și dezvoltarea lingvistică și cognitivă. Predominanța metodei active în noul model curricular nu exclude utilizarea celor tradiționale – metoda dogmatică sau metoda socratică - a căror contribuție la activitățile de structurare a cunoștințelor este de necontestat. Între acestea, exercițiul are un statut privilegiat, de metodă prin care se ajunge la formarea deprinderilor. Valorii formative a acestei metode consacrate i se adaugă multiplele

valențe combinatorii. După unii specialiști, exercițiul se poate integra în orice metodă de învățământ; după alții, orice metodă, odată preluată de către elev, după modelul profesorului, se poate transforma în exercițiu.

Formarea competenței de comunicare presupune realizarea exercițiului de comunicare, bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică, fără de care vorbitorul nu poate organiza și produce un discurs necesar pentru a comunica.

Lucrarea de față abordează realizarea competențelor de comunicare ale elevului, una din problemele actuale ale didacticii specialității, care impune studierea limbii materne în consens cu trebuințele subiecților educați și cu activitatea educațională europeană. Valoarea investigației realizate constă în descrierea demersului curricular de formare a competenței de comunicare în gimnaziu, cu accent pe metodologia realizării, argumentarea valorii formative a metodei exercițiului în dezvoltarea competențelor de comunicare și propunerea unor scenarii didactice ameliorative pentru dezvoltarea competențelor de comunicare.

Autoarea

I. Repere psihopedagogice ale educației comunicării

1. Comunicarea

1.1. Semnificații ale conceptului

Una din numeroasele definiții ale conceptului de comunicare este aceea de „mod fundamental de interacțiune psihosocială a persoanelor, realizat prin intermediul simbolurilor și al semnificațiilor social-generalizate ale realității în vederea obținerii stabilității ori a unor modificări de comportament individual sau la nivel de grup”¹, care subliniază rolul de element și mijloc esențial al vieții individuale și sociale, idee larg acceptată de psihologi, sociologi și antropologi. Termenul de comunicare “se prezintă sub forma unei aglomerări conceptuale cu multiple - și deseori neașteptate - ramificații, fiind văzut drept parte integrantă și în același timp, cuprinzând procedural un mare număr de științe.”²

În 1970, Franck E. X. Dance realiza o selecție a celor mai relevante definiții ale conceptului de *comunicare*: a) schimb verbal de gânduri sau idei; b) proces prin care noi îi înțelegem pe alții și, alternativ, ne străduim să fim înțeleși de ei; c) interacțiune (chiar și la nivel biologic); d) proces care ia naștere din nevoia de a reduce incertitudinea, de a acționa efectiv și de a apăra sau întări eul; e) proces de transmitere a informațiilor, ideilor, emoțiilor sau priceperilor, prin folosirea simbolurilor (cuvinte, imagini, figuri, diagrame); f) transfer, schimb, transmitere sau împărtășire; g) proces care unește părțile discontinue ale lumii vii; h) proces care face comun mai multora ceea ce este monopol al unuia sau al unora; i) totalitatea mijloacelor de transmitere a mesajelor militare, a ordinelor etc. (telefon, telegraf, radio, curieri); j) proces de îndreptare a atenției către o altă persoană în scopul reproducerii ideilor; k) răspuns discriminatoriu sau constant al unui organism la un

¹ Chelcea, S., Golu, M., *Dicționar de psihologie socială*, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981, p. 54

² I. O. Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, Ed. Polirom, 2006, p.14

stimul; l) transmitere a informației de la o sursă la un receptor; m) proces prin care o sursă transmite un mesaj unui receptor cu intenția de a-i influența comportamentele ulterioare.

Subliniind superioritatea comunicării umane, prin raportare la cea tehnologică, C. Noica insistă asupra sensului de *cuminecare*: “Și totuși comunicarea nu e totul; poate nici la mașini, cu siguranță nu la oameni. Comunicarea este de ceva, cuminecarea e în sinul a ceva întru ceva. Comunicarea trebuie să fie, și în orice caz, să fie fără rest; cuminecarea nu se petrece decât dacă există un rest, și cu atât mai bine cu cât zona de rest e mai mare. Comunicarea e de date, de semnale sau chiar de semnificații și înțelesuri; cuminecarea e de subînțelesuri. Viața și societatea nu ar fi nimic fără înțelegere și înțelesuri, dar ar fi totdeodată prea puțin fără subînțelegere și subînțelesuri.”³ De Vito definește actul de comunicare drept „acțiune cu una sau mai multe persoane, de trimitere și receptare a unor mesaje care pot fi deformat de zgomote, are loc într-un context, presupune anumite efecte și furnizează oportunități de feedback”.⁴ L. Ezechil subliniază rolul de factor care asigură supraviețuirea culturii, precizând că „fenomenul comunicării este o trăsătură centrală a culturii întrucât prin procesele de comunicare se transmit valorile, atitudinile și percepțiile sociale de la o generație la alta”⁵.

Etimologic, termenul *comunicare* provine din latinescul *communico* - „a face comun, a împărți ceva cu cineva, a împărtăși” informații, cunoștințe, reflecții, idei, impresii, păreri, opinii, atitudini etc. Treptat, odată cu dezvoltarea mijloacelor de comunicare, termenul capătă și sensul de *transmitere*, care trece pe primul plan.

1.2. Modele ale comunicării

În încercarea de a realiza o descriere cât mai exactă a fenomenului comunicării, incluzând structura acestuia, relația care există între componentele ei și influențele pe care le

³ C. Noica, *Cuvânt împreună despre rostirea românească*, Ed. Eminescu, 1987, p. 189

⁴ apud I. O. Pânișoară, *Comunicarea eficientă*, Ed. Polirom, 2006, p. 16

⁵ L. Ezechil, *Comunicarea educațională în context școlar*, EDP, 2002, p. 6

exercită unele asupra altora, începând cu a doua jumătate a secolului al XX-lea, au fost elaborate o serie de modele teoretice inspirate din cibernetică, matematică, fizică, lingvistică, semiotică, sociologie, psihologie etc.

Toate tipurile de comunicare includ semne – acele construcții semnificative care se referă la altceva decât la ele însele - și coduri, care sunt sisteme de organizare a semnelor și în care sunt incluse și regulile de corelare a acestora. În studiul fenomenului comunicării, s-au remarcat două mari școli: *școala proces* și *școala semiotică*.

a) Școala proces definește comunicarea ca interacțiune socială prin care o

persoană relaționează cu alta sau îi modifică starea de spirit, comportamentul. Ca proces, comunicarea înseamnă transmitere, codarea și decodarea mesajului. Unul din cele mai cunoscute modele, reluat în multe din cercetările ulterioare asupra comunicării este cel propus de C. Shannon și W. Weaver (1949), în care comunicarea este configurată din următoarele elemente: *sursa* de la care pleacă *mesajul* către *transmițător*, *codificarea* într-un *semnal* care poate fi perturbat de *zgomot*, trecerea printr-un *canal* către un *receptor*, unde este *decodificat* și transmis *destinatarului*. Conform acestui model, informația este o mărime matematică însemnând raportul dintre ceea ce poate fi spus și ceea ce este spus efectiv. Sursa de informare este reprezentată de persoana care ia decizia de a transmite un mesaj și care selectează mesajul din mai multe posibile. Mesajul este transpus (codificat) de un transmițător sub forma unor semnale, fiind transmis către receptor printr-un canal, în condiții spațio-temporale specifice. Mesajul receptat este decodificat la nivelul destinatarului, primind o semnificație, un sens. Acest model ignoră faptul că actele comunicaționale sunt realizate de indivizi sau grupuri care se caracterizează printr-un ansamblu de particularități și care se plasează într-un anumit context social, acestea fiind aspecte relevante pentru conținutul informațional și emoțional al mesajului. În plus, comunicarea nu este doar un proces linear și secvențial de transmitere de informații de la emițător la receptor, ci presupune interacțiune, ceea ce conduce la înțelegerea acesteia ca proces circular.

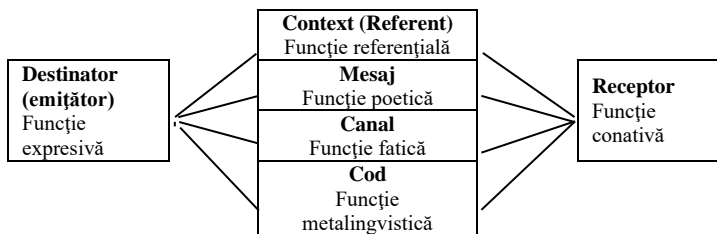
Modelul propus de Harold D. Lasswell (1948) privește comunicarea ca transmitere de mesaje și aduce pentru prima dată în atenție importanța efectelor comunicării. În opinia lui Lasswell, un act de comunicare poate fi corect dacă răspunde la întrebările: *Cine?* (Emițător) ; *Ce spune?* (Mesaj); *Cum?* (Mijloc); *Cui?* (Receptor); *Cu ce efect?* (Efectul de comunicare)

b) *Școala semiotică* descrie comunicarea ca producere și înțelegere de sensuri

(semnificații), iar studiul comunicării rezidă în studiul textului și al culturii. Mesajul este o construcție a semnelor care, în interacțiunea cu receptorii, produc semnificații. Dacă *școala proces* interpretează un efect diferit de intenția comunicațională drept eșec, a cărui cauză se află în parcursul procesului de comunicare, pentru *școala semiotică* efectul diferit este rezultatul diferențelor culturale dintre emițător și receptor. Modelul lui Pierce impune concepția conform căreia orice proces semiotic este o relație între trei componente: *semnul însuși*, care ține locul unui altceva, numit *obiectul* său și care se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un *semn echivalent* sau poate mai dezvoltat (*interpretantul primului semn*). Pierce identifică trei tipuri de semne: *iconul*, un semn bazat pe o anumită asemănare cu obiectul (schemă, diagramă); *indicele*, semn în relație directă cu obiectul, funcționând ca referință (indicatoarele de circulație); *simbolul*, semn determinat numai în urma unei interpretări. Edward T. Hall va depăși concepția semiotică acordând o importanță fundamentală contextului în analiza comunicării. Fără context ca referință, susține el, codul este insuficient și nu permite înțelegerea mesajului. Punerea în context este o modalitate de a face față complexității tranzacțiilor interumane. A analiza un context înseamnă a lua în considerare următoarele: subiectul comunicării, situația, statutul, experiențele anterioare, a vedea ceea ce este important pentru interlocutor și ceea ce nu este semnificativ. Modelul lui R. Jakobson propune una din primele scheme ale comunicării, în al cărei proces intervin următorii factori:

- destinatar (emițător) – trimite (emite) mesaj destinatarului;
- mesaj – care necesită un context pentru a fi operant;

- context – *referent*, verbalizat, susceptibil a fi verbalizat de către destinatar; (Prin *context*, Jakobson a desemnat: a) situația comunicanților; b) *contextul* – mesajele fac parte din același ansamblu de la care-și primesc sensul; c) referentul – la ce trimite mesajul, sau ce încearcă să descrie)
 - cod – ansamblul de semne comun destinatarului (emițătorului) și destinatarului; codificatorului și decodificatorului;
 - canal – contact, conexiune psihologică între emițător și destinatar, care le permit să stabilească și să mențină comunicarea;
 - destinatar – primește mesajul transmis (receptor)
- Cele șase elemente ale comunicării generează fiecare câte o funcție:



Modelul elaborat de reprezentanții *Școlii de la Palo Alto* este inspirat din cibernetică și din teoria generală a sistemelor. Conform acestui model, pragmatica are ca obiect de studiu efectele comunicării asupra comportamentului. Relația dintre emițător și receptor, stabilită prin intermediul mesajelor și efectul pe care-l are asupra emițătorului reacția receptorului sunt privilegiate. Analiza lor se concentrează asupra efectelor, și nu a cauzelor. Există o logică a comunicării – susțin ei – bazată pe un set de reguli, de coduri de comportament, care organizează comportamentul personal și relațiile interpersonale. Principala proprietate a modelelor de comunicare este circularitatea; procesele de comunicare sunt sisteme cu efect retroactiv, feedback. Fiecare segment de comunicare poate fi înțeles doar în contextual său. Teoria comunicării, așa cum a fost

formulată de Școala de la Palo Alto, se bazează pe trei ipoteze: a) esența comunicării constă în procesele relaționale și interacționale; b) orice comportament uman are o valoare comunicativă; c) există o patologie a comunicării care explică apariția perturbărilor între individual purtător de simptome și anturaj.

Teoria comunicării elaborată de Școala de la Palo Alto subliniază faptul că orice comportament uman are valoare comunicativă, iar esența comunicării constă în procese relaționale și interacționale. Reprezentanții acestei școli au elaborat o serie de principii ale comunicării, cu valoare de axiome⁶:

- *comunicarea este inevitabilă* - orice comportament are valoare de mesaj, deci este o comunicare. Gesturile, mimica, poziția corporală, chiar și tăcerea sunt acte de comunicare ce vehiculează semnificații. Comunicarea nu are loc numai atunci când este planificată sau conștientă. Comunicăm numeroase mesaje chiar și atunci când nu avem intenția de a comunica și nu suntem mereu conștienți de ceea ce comunicăm.
- *comunicarea se desfășoară pe două niveluri: informațional și relațional*; aceasta vehiculează un anumit conținut informațional, dar implică și o relație între persoanele care comunică; *comunicarea este un proces continuu, care nu poate fi tratat în termeni de cauză – efect sau stimul – răspuns*, este un flux neîntrerupt de schimburi informaționale între parteneri;
- *comunicarea îmbracă fie o formă digitală, fie una analogică*; obiectele, în sensul cel mai larg al termenului pot fi desemnate în două moduri complet diferite: fie prin ceva asemănător (un desen) – *comunicare analogică*, fie printr-o denumire (un nume) – *comunicare digitală*. omul este singurul organism capabil să utilizeze cele două moduri de comunicare;

⁶ apud D. Sălăvăștru, *Psihologia educației*, Ed. Polirom, 2004, p.178-181

- *comunicarea este ireversibilă; asupra mesajului transmis nu se mai poate interveni;*
- *procesul de comunicare este simetric sau complementar; în relațiile de la egal la egal, partenerii au tendința să adopte o interacțiune de tip simetric; în relațiile de complementaritate, comportamentul unuia dintre parteneri îl poate completa pe al celuilalt;*
- *comunicarea presupune procese de ajustare și acomodare*

Jean-Claude Abric (2002) realizează o analiză a comunicării, accentuând aspectele psihosociologice:

- deoarece partenerii situației de comunicare încearcă să se influențeze reciproc, comunicarea este un proces de interacțiune, nu doar un simplu proces de transmisie, calitatea de emițător și receptor fiind împărtășită simultan de partenerii comunicării;
- comunicarea este un act social; orice comportament, prin interacțiune, dobândește valoarea unui mesaj;
- comunicarea nu se rezumă la expresia verbală; gesturile, mimica, poziția corporală sunt acte de comunicare ce vehiculează semnificații;
- comunicarea are întotdeauna o finalitate, un obiectiv, o intenționalitate, care pot fi explicite sau implicite;
- comunicarea este direct influențată de contextul social și cultural în care se derulează, care este purtătorul unor reguli și coduri care conferă comunicării specificitate;
- pentru a fi eficace, comunicarea trebuie să funcționeze ca un sistem circular, trebuie să se autoregleze; elementul central al reglării este feedback-ul.

1.3. Formele comunicării

O taxonomie a formelor comunicării umane propune Luminița Iacob (1999)⁷:

⁷ L. Iacob, *Comunicarea didactică*, în A. Cosmovici și L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, 1999

- după numărul de participanți: *intrapersonală* - individul comunică cu el însuși, prin limbaj interior; *interpersonal* - între doi parteneri; *în grup* - când membrii grupului comunică față în față; *publică*; *de masă* - în care receptorul (auditoriul) este un public larg;
- după sistemul de coduri: *verbală* - prin mijlocirea cuvântului; *paraverbală* - informația este codificată și transmisă prin elemente prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și care au semnificații comunicative; *nonverbală* - informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate de postura, mișcarea, gesturile, mimica, înfățișarea partenerilor;
 - a. natura interacțiunii: *directă*; *indirectă*;
 - b. natura conținutului: *referențială* - comunicarea vizează un anumit adevăr; *operațional-metodologică* - vizează înțelegerea aceluia adevăr, felul în care trebuie operat pentru a-l descifra; *atitudinală* - valorizează cele transmise, situația comunicării și partenerul;
 - c. finalitatea actului comunicativ: *accidentală*; *subiectivă*; *instrumentală*;
 - d. capacitatea autoreglării: *unidirecțională* - când nu există feedback, nici interacțiune, radioul, televiziunea, presa scrisă; *bidirecțională* - cu feedback determinat de interacțiunea emițător - receptor și cu posibilitatea schimbării rolurilor, prin existența dialogului;
 - e. scopul urmărit: *oficială*; *neoficială*;
 - f. frecvența comunicării: *permanentă*; *periodică*; *aperiodică*;
 - g. statutul interlocutorilor: *vertical* - valori ierarhice diferite: profesor - elev, ofițer - soldat, patron - angajat; *orizontală* - când nu există ierarhizare, interlocutorii având același statut: elev - elev, soldat - soldat, profesor - profesor;
 - h. domeniul de activitate: *organizațională*; *educațională*; *publicitară*; *politică*; *de afaceri*; *interculturală etc.*;

1.4. Elementele comunicării

O comunicare eficientă presupune existența obligatorie a unor elemente de care depinde realizarea întregului proces comunicațional. Cea mai simplă reprezentare a actului de comunicare impune prezența emițătorului, a canalului și a receptorului. Prin canal este transmis un mesaj carea are același sens cu direcția de emisie. Studiul fenomenului comunicării a dovedit însă că există și factori perturbatori, care nu sunt numai zgomotul din canal, ci “*întregul mediu al comunicării*”⁸, există un cod comun la emițător și receptor, o activitate de codificare și decodificare. Experiențele de comunicare sunt importante pentru ambii parteneri, pe baza acestora întemeindu-se accesibilitatea și accesibilizarea, acceptarea și neacceptarea, exprimate prin feedback.

Modelul lui D. Torrington oferă o viziune procesual-instrumentală asupra fenomenului comunicării. Activitatea comunicațională se axează pe trei componente: stadiul, procesul și punctele de control.

Emițătorul / locutorul reprezintă un individ, un grup sau o instituție care posedă o informație mai bine structurată decât receptorul; este cel care produce un mesaj utilizând un anumit cod, pe care îl transmite prin intermediul unui canal. Unele interpretări disting între emițător și sursa unui enunț; în anumite situații de comunicare, e posibil ca aceștia să nu coincidă (de exemplu, vorbirea indirectă sau relatarea spuselor cuiva, în cazul vorbirii directe). Emiterea presupune transformarea unui conținut psihic într-un fapt obiectiv, pentru a-l transmite interlocutorului prin intermediul limbajului. Capacitatea de emisie a omului este dată de structura creierului, structura organelor vorbirii, de stăpânirea sistemului limbii, subordonate procesului productiv al comunicării informației, codării.

Receptorul / destinatarul/interlocutorul/ colocutorul este cel care, cunoscând codul folosit de emițător, primește și decodează un mesaj. Unele cercetări disting între receptor și destinatar,

⁸ L. Șoitu, *Pedagogia comunicării*, Ed. Institutul European, 2001, p. 37

pentru că este posibil ca acesta din urmă să nu acționeze totdeauna ca un receptor, să nu urmărească mesajul transmis de emițător; pe de altă parte, e posibil ca receptorul să nu fie și destinat al mesajului, ci auditor conjunctural. Receptarea se manifestă printr-o atitudine activă, de interes și de efort de înțelegere, care încearcă să pună în valoare ceea ce este exteriorizat și ceea ce este implicit. Etapa procesului receptiv presupune două momente: percepția sonoră și desprinderea semnificației - decodarea. Pentru ca procesul comunicării să se realizeze, este necesară existența unor antecedente indispensabile:

- codul, sistemul de semne;
- baze fiziologice normale care să permită analizarea codului;
- condiții psihice care creează "atitudinea de limbaj".⁹

Mesajul este unitatea de baza a comunicării, aflat la intersecția dintre comunicare și reprezentarea realității. Poate fi alcătuit din cuvinte, imagini vizuale, muzică, zgomote, semne, simboluri, culori, gesturi etc. Originalitatea mesajului este dată de *informație*. O analiză a informației trebuie să facă referiri și la următoarele aspecte:

- aspectul sintactic: succesiunea semnelor impusă de emițător;
- aspectul semantic: semnificația acordată semnelor pe baza convențiilor sociale;
- aspectul pragmatic: efectul informației asupra receptorului.

Adler (1991) distinge mai multe etape în construirea mesajului¹⁰:

- identificarea de către individ sau grup a mesajului de transmis;
- descrierea mesajului, care presupune ideea de inclus în mesaj, formele de clasificare, identificarea diferențelor posibile între mediul emițătorului și cel al receptorului, sursele de perturbare etc.;

⁹ T. Slama-Cazacu, *Introducere în Psiholingvistică*, Ed. Științifică, 1968, p. 224

¹⁰ apud L. Șoitu, *Pedagogia comunicării*, Ed. Institutul European, 2001, p. 38

Unii cercetători identifică cel puțin patru forme de mesaj:

- mesajul care există în mintea, gândurile emițătorului;
- mesajul care este transmis de emițător, ceea ce rezultă în urma codificării;
- mesajul care este decodificat/interpretat de receptor;
- mesajul care este reamintit de acesta;

Canalul este suportul fizic al mesajului sau conexiunea psihologică între emițător și destinatar, care le permite să stabilească și să mențină comunicarea.

Feedback-ul este un element foarte important al comunicării asigurând circularitatea procesului comunicării, un proces retroactiv. Se constituie din acele mesaje verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite ca răspuns la comunicarea altei persoane. *Contextul comunicării* reprezintă cadrul desfășurării actului comunicativ. Există cel puțin trei dimensiuni ale contextului:

- dimensiunea fizică – elementele din mediul înconjurător cu implicații în actul comunicării;
- dimensiunea psihosocială – rolurile participanților, mentalități, elemente de cultură socială etc.;
- dimensiunea istorică – timpul istoric și timpul actual;

Codul presupune un repertoriu de semne și reguli de combinare a acestora.

1.5. Comunicarea lingvistică

Comunicarea verbală este procesul de transmitere a unui *mesaj* de la o sursă (emițător) la un *destinatar* (receptor) prin intermediul unui *cod* (limbă naturală) și al unui *canal*. Elementul concret care facilitează actul comunicării este *semnul lingvistic*, rezultat al asocierii dintre un element perceptiv – *semnificantul* – și un element conceptual neperceptibil – *semnificatul*. Relația dintre semnificant și semnificat este *semnificația*. Conform concepției psihologice a lui F. de Saussure despre limbă ca sistem, “Semnul lingvistic nu unește un lucru cu un nume, ci un concept cu o imagine acustică”. Lingvistul fixează modelul diadic al semnelor lingvistice: “Propunem să se păstreze cuvântul *semn* pentru a desemna totalitatea și să se înlocuiască *concept* și *imagine acustică* respectiv cu *semnificat* și *semnificant*; acești termeni au

avantajul de a marca opoziția care îi separă fie între ei, fie de totalitatea din care fac parte.”¹¹

Una din controversele pe care le-a suscitată teoria semnului lingvistic este existența sau inexistența unei legături între complexul sonor și conceptul pe care acesta îl reprezintă. Platon formulează acest punct de vedere în *Cratylus*; Hermogenes declară că „de la natură și în chip original nici un nume nu aparține vreunui lucru în particular, ci în virtutea unei hotărâri și a unei deprinderi”. Ideea va fi preluată și de Aristotel; semnul funcționează grație unei convenții între oameni (*thesei*), nu grație naturii (*physei*). Pe de o parte se situează adeptii existenței unei legături naturale între cuvânt și obiectul la care acesta se referă (reprezentanții teoriei *physei*, apoi, către sfârșitul primului mileniu, anomalistii), iar la polul opus, cei care neagă o astfel de legătură (Democrit, Aristotel, reprezentanții ai teoriei *thesei*, apoi analogiștii). Distincția semn – simbol pornește de la aceeași idee a legăturii cu semnificatul. “În general, termenii *semn* și *simbol* se deosebesc: dacă, într-un fel, orice simbol este un semn, adică un lucru care ține locul altui lucru, un *semnificant* care trimite la un *semnificat*, trebuie precizat că raportul simbolului cu ceea ce simbolizează el nu este de obicei pur extrinsec precum raportul dintre semn și semnificat. Simbolul seamănă cu ceea ce simbolizează, el nu se limitează să reprezinte într-un mod cu totul convențional și arbitrar realitatea simbolizată, ci o încarnează, ea trăiește în el.”¹² În lingvistica actuală, argumentele pledează în favoarea ideii că nu există o determinare de tip causal între conținut și expresie. În limbi diferite, același obiect este denumit altfel; apoi, în cazul sinonimiei, aceluiși semnificat îi corespund mai multe semnificante (*oculist/oftalmolog*) sau al omonimiei, unde același complex sonor este folosit pentru semnificate diferite. Saussure a arătat că *semnificantul* este arbitrar în raport cu *semnificatul*, în sensul că nu există nici o legătură necesară între complexul sonor și conceptul pe care îl exprimă. Aceasta înseamnă că nimic din natura conceptului nu impune

¹¹ F. de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Ed. Polirom, 1998, p. 99

¹² A. Vergez, D. Huisman, *Curs de filozofie*, Ed. Humanitas, 1995, p. 107

exprimarea printr-un anumit complex sonor: “Legătura ce unește semnificantul de semnificat este arbitrară sau, pentru că înțelegem prin semn întregul ce rezultă din asocierea unui semnificant cu un semnificat, putem spune, mai simplu, că *semnul lingvistic este arbitrar*”¹³, dar: “Numai o parte din semne este absolute arbitrară; la altele intervine un fenomen ce ne îngăduie să recunoștem grade de arbitrar, fără să-l suprimăm: semnul poate fi relativ motivat”¹⁴. Motivarea poate fi absolută (externă), când cuvintele, prin sunetele lor componente, sugerează înțelesul – onomatopoe, interjecții, cuvinte cu simbolism fonetic, sau relativă (internă), vizând cuvinte derivate sau compuse a căror formă se poate explica prin raportate la alte semne. Etimologia populară (*bolclinică, renumerație, filigram* etc.) poate fi explicată prin nevoia vorbitorului de a motiva cuvintele. Lingvistul pune în evidență și caracterul liniar al semnului lingvistic: “Fiind de natură auditivă, semnificantul se desfășoară numai în timp și are caracteristicile pe care le împrumută de la acesta: a) el reprezintă o întindere și b) această întindere este măsurabilă într-o singură dimensiune: este o linie.”¹⁵

Semnificantul este imuabil în raport cu voința vorbitorului. Nici individul, nici grupul social nu poate alege semnele care să denumească obiectele, deoarece limba este o moștenire de la generațiile anterioare, iar tradiția constrânge vorbitorii să se supună unor norme ale limbii. E. Coșeriu remarcă însă, în actele lingvistice individuale, existența unei “porțiuni de invenție personală, dar invenția nu poate depăși anumite limite și trebuie să fie acceptată de mediul în care se produce”¹⁶. *Semnificația* este un ansamblu de variabile care depășește cadrul semnului lingvistic, realizându-se numai în discurs, cu ajutorul enunțării, fiind caracteristică unităților superioare sintagmei.

În lingvistica structurală, sensul se verifică la nivelul fonemelor diferite, obținute prin comutare: *car/var*, unde /c/ comută cu /v/, generând un cuvânt cu sens diferit. În lingvistica distribuțională,

¹³ F. de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Ed. Polirom, 1998, p. 87

¹⁴ F. de Saussure, *op. cit.*, p. 142

¹⁵ Idem, p. 88

¹⁶ E. Coșeriu, *Introducere în lingvistică*, Ed. Echinoc, 1999, p. 66

sensul este o funcție a distribuției – verbe ca *a spune, a declara, a explica* au toate un sens *dicendi* și un amplu număr de contexte în comun, ceea ce înseamnă că studiul vecinătăților poate fi pus în relație cu sensul. În gramatica generativă, sensul este ansamblul a trei tipuri esențiale de unități de sens: mărci semantice, diferențiatori și restricții selective. De exemplu, substantivul *casă*, ale cărui trăsături semantice distinctive sunt *spațiu de locuit, prevăzut cu încăperi, construit de om*, are, între altele, ca elemente diferențiatore (reieșite din context) sensurile de *familie, spațiu de depozitare a banilor, obiect care face operațiuni financiare: om la casa lui/familist, casă de bani*. În raport cu acești diferențiatori semantici, vorbitorii unei limbi vor selecta, în funcție de sensul impus de contextul general, cuvântul *casă*, dându-i, premental, o anumită semnificație. Acestui tip de sens i se adaugă sensul gramatical, provenit din reguli sintactico-semantice. Totalitatea posibilităților combinatorii ale unității lexicale, cu diferitele sale sensuri și forme stabilite de vorbitori, alcătuiește paradigma cuvântului. Semantica distribuțională sau o semantica interpretativă consideră că sensul este obținut din interpretarea structurilor sintactice. De exemplu, același cuvânt *casă*, implicat în nexul *Melcul s-a ascuns în casă*, are ca trăsătură diferențiatore sensul de *cochilie*. Dacă procedăm la substituția cuvântului *melc* cu substantivul *băiatul*, sensul este de *locuință*; înlocuirea aceluiași substantiv *melc* cu termenul *banii* generează un alt sens al cuvântului *casă*, respectiv *seif*.

Funcțiile semnului lingvistic sunt: *de cunoaștere a realității, de diferențiere în cazul sistemului și de transmitere a informației*. Semnele lingvistice fac posibilă trecerea de la cunoașterea senzorială a realității la cea rațională, realizând organizarea formală a cunoașterii noastre asupra realității. Semnele lingvistice “nu sunt elemente pur «monstrative» [designative], ci simbolice și generalizatoare, adică nu desemnează indivizi, experiențe izolate, ci semnifică genuri, clase ori concepte generale elaborate de rațiune. Este un fapt incontestabil că până și unitățile particulare sunt desemnate în limbi cu ajutorul «universalilor » (adică numele cu care ne referim la indivizi sunt nume de clase: numim un obiect particular *casă*, cu un

nume care este cel al clasei respective), fapt pentru care, în actele concrete de vorbire, efectuăm în mod constant o operație logică, aceea de a afirma implicit includerea unui individ în genul său”.¹⁷ Funcția de diferențiere în cadrul sistemului se realizează prin fonemele și morfemele din care este alcătuit semnul. Funcția de transmitere a informației se realizează în procesul comunicării. Codul cel mai des utilizat în cazul comunicării intenționale este limba, care este un cod, un ansamblu de semne cu o organizare proprie, care funcționează după anumite reguli.

2. Limbă- limbaj- vorbire

2.1. Limbajul este un termen interdisciplinar, de psiholingvistică, care denumește un aspect eterogen al comunicării, implicând – după cum arată F. de Saussure – domeniul fonetic, fiziologic, psihic, social etc., proces care asigură însușirea și utilizarea corectă a unei limbi. Limbajul, ca sistem de semne (cod) folosit pentru intercomunicare vizează două interpretări distincte:

a) În sens larg, *limbajul* desemnează orice tip de comunicare între ființe – oameni sau animale – apte să se exprime. Majoritatea lingviștilor consideră însă că faptele de expresie posibile în comportamentul animalelor nu pot reprezenta obiect al cercetării lingvistice. Considerând limbajul un sistem de semne și definind noțiunea de *semn* ca un *instrument* care servește la redarea unei idei, a unui concept sau a unui sentiment, cu care semnul însuși nu coincide, se constată că în limbajul animalelor termenului de *semn* i se atribuie un sens mult prea amplu și discutabil. *Semnul* este un instrument care evocă un concept în virtutea unei „convenții” și în conformitate cu o tradiție determinată, însă între *semn* și conceptul evocat nu există o relație necesară de tip cauză-efect ori invers. Lingvistul austriac K. Bühler (1934) definea semnul lingvistic prin trei dimensiuni: *simptom*, ca expresie a emițătorului, manifestând ceva despre cel care îl produce; *semnal*, pentru receptorul său și *simbol* în raport cu semnificatul său „real”, întrucât desemnează printr-un concept ceva

¹⁷ E. Coșeriu, *Introducere în lingvistică*, Ed. Echinoc, 1999, p. 51

aparținând unei realități care este sau cel puțin se consideră a fi independentă atât de emițător cât și de receptor. Din perspectiva teoriei lui Bühler, limbajul animal corespunde, unei reacții vitale cu caracter elementar, care nu implică nicio operație simbolizantă. Comparația între strigăte ale diferitelor viețuitoare și strigătele omenești, transpuse în interjecții și onomatopee, justifică atitudinea lingviștilor față de “limbajul” animalelor. Interjecțiile au un caracter convențional și un anumit aspect simbolic care ține de o tradiție lingvistică. Faptul este confirmat de utilizarea unor onomatopee diferite pentru reproducerea sunetelor emise de aceleași păsări sau animale de către membrii unor comunități lingvistice distincte.

b) În sens restrâns, *limbajul* este definit ca un sistem de semne care servește pentru exprimarea și comunicarea specific umană. “Se numește *limbaj* orice sistem de semne simbolice folosite pentru intercomunicarea socială, adică orice sistem de semne care servește pentru a exprima și comunica idei și sentimente sau conținuturi ale conștiinței.”¹⁸ A. Cosmovici definește limbajul drept o funcție complexă de utilizarea a limbii în raporturile cu ceilalți oameni, funcție care presupune conlucrarea altor funcții, în special a celor intelectuale și motorii.

2.2. Relația gândire – limbaj este una din problemele care au polarizat atenția cercetătorilor, față de care au adoptat poziții diferite, de la afirmarea unui raport de identitate, la teoria dualismului. Logicienii Antichității, W. von Humboldt, Max Müller, W. Wundt etc. au susținut ideea identității gândire – limbaj. Concepția monistă afirmă că există o singură realitate, limbajul fiind aspectul exterior al gândirii, iar gândirea – latura lui interioară. Behavioriștii, au introdus conceptual de gândire subvocală (*subvocal thinking*) pentru a descrie relația dintre cele două procese. Benjamin Whorf a susținut ideea determinismului lingvistic în perceperea realității și organizarea cunoștințelor noastre în concepte. Alți cercetători, ca Ch. Serrus (1933) au susținut un dualism, o existență paralelă, separată a celor două procese. Criticând poziția lui Whorf, Joseph Churh

¹⁸ E. Coșeriu, *Introducere în lingvistică*, Ed. Echinoc, 1999, p. 16

(1961) afirma chiar că structura limbajului nu determină structura gândirii și că gândirea utilizează procese care nu pot fi în întregime verbalizate.

În opoziție cu cele două tendințe, unii cercetători au adoptat o poziție intermediară, considerând gândirea și limbajul două procese distincte, dar complet dependente unul de celălalt, aflate în relație de reciprocitate. L. Vîgotski consideră că gândirea și limbajul se află într-o “unitate dinamică complexă”¹⁹ și că relațiile dintre ele evoluează în dependență de procesul dezvoltării. Limbajul și gândirea se dezvoltă în strânsă legătură, dar relațiile dintre aceste două procese reflectă particularitățile vârstei; limbajul are anumite caracteristici datorită nivelului gândirii, iar specificitatea acesteia este dependentă de stadiul dezvoltării limbajului la copil. În opinia Tatiane Slama-Cazacu, “practica limbajului ajută organizarea gândirii, fără care, de altfel, el nu ar putea exista; limbajul pune ordine în gândire, dar gândirea, la rândul ei, face posibilă organizarea necesară limbajului”.²⁰ În evoluția sa, gândirea implică existența unor centre de organizare a relațiilor, “puncte de fixare a semnificațiilor”.²¹ Cuvintele, în calitatea lor de complexe sonore stabile, asociate repetat cu același *semnificat*, îndeplinesc acest rol, orientând atenția și înlesnind operațiile gândirii: analiza, sinteza și abstractizarea. “Evoluția limbajului de-a lungul mileniilor a fost solidară cu dezvoltarea gândirii, în mare, categoriile limbajului corespund categoriilor intelectului. Substantivele indică în special substanțe, adjectivele și numeralele vizează peoprietăți, verbele se referă la fenomene și activități, iar prepozițiile și conjuncțiile desemnează relații. Totuși gramatica – logica vorbirii – nu e atât de strict cum e aceea a gândirii. Limba a evoluat în sensul favorizării comunicării dintre oameni și mai puțin în sensul elucidării adevărului”.²² Limbajul reprezintă modul în care limba este asimilată, se integrează și funcționează la nivel individual. El

¹⁹ T. Slama-Cazacu, *Psiholingvistica*, Ed. ALL, 1999, p. 311

²⁰ T. Slama-Cazacu, *Psiholingvistica*, Ed. ALL, 1999, p. 315

²¹ A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Ed. Polirom, 1996, p. 172

²² A. Cosmovici, *op. cit.*, p. 172

este subordonat activității de comunicare, comportamentului semiotic. Funcția semiotică exprimă capacitatea parțial înăscută, parțial dobândită a omului de a folosi semne ca *înlocuitori* ai obiectelor. Între limbă și limbaj se poate face diferențierea prin diverse criterii: istoric, ontogenetic, instrumental-funcțional. Din punct de vedere istoric, limbajul precedă limba. Aceasta se constituie pe baza dezvoltării aparatului fonator și pe măsura obiectivării structurilor limbajului. Din punct de vedere ontogenetic, limba precedă limbajul, prezentându-se ca o realitate obiectivă, pe care individul trebuie s-o cunoască și s-o asimileze pentru a putea intra în relație adecvată de comunicare cu semenii. Din punct de vedere instrumental-funcțional, limba constituie o mulțime de bază, constituită din următoarele elemente:

- repertoriul de combinații (vocabularul) ;
- alfabetul;
- regulile gramaticale (care definesc modul de combinare a elementelor vocabularului).

Limba este un fenomen social, elaborat de societate; limbajul este un fenomen individual, individualizarea lui realizându-se atât în plan fiziologic, prin unele particularități ale aparatului fonator, cât și în plan psihologic, manifestându-se diferit de la individ la individ; chiar dacă materialul limbii este același, diferă selecția și dispunerea cuvintelor. Limba este extraindividuală, limbajul este mijlocul de vehiculare a limbii.

În ceea ce privește comunicarea și limbajul, deși legate indisolubil, cele două noțiuni se diferențiază după sfera lor: comunicarea, realizându-se nu doar prin mijloace verbale, ci și nonverbale, are o sferă mai largă decât limbajul, care este o comunicare verbală, realizată prin mijloace lingvistice. Desfășurându-se, într-un fel sau altul, și atunci când nu are loc comunicarea interumană, limbajul depășește limitele comunicării propriu-zise, continuând să funcționeze și atunci când omul nu comunică cu nimeni. La rândul ei, comunicarea depășește limitele limbajului verbal, angajând o serie de comportamente specifice ale vieții psihice a omului (imitația, contaminarea, competiția etc.).

2.3. Limba este definită de F. de Saussure (1916) ca un sistem de semne în care “nu este esențială decât unirea dintre sens și imaginea acustică și unde cele două părți ale semnului sunt în egală măsură psihice”²³, având ca niveluri constitutive sistemul fonetico-fonologic, sistemul morfologic, sistemul sintactic și cel lexical. Realitate supraindividuală, limba se impune obiectiv vorbitorilor unei comunități, ca un produs înregistrat pasiv, și se constituie ca un ansamblu de convenții necesare care reprezintă modele după care se realizează comunicarea. Proces complex de comunicare, limba este generată social-istoric, rezultând din practica socială și înregistrând o evoluție continuă, lentă, dar amplă, în dependență de procesualitatea și legile istoriei. Rolul fundamental al limbii este acela de conservare și transmitere a culturii de la societate către indivizi și de la o epocă istorică la alta.

Una din cele șase dihotomii, devenite clasice, stabilite de F. de Saussure în *Curs de lingvistică generală* (1916) este limbă (*langue*) – vorbire (*parole*), care reprezintă două aspecte fundamentale ale limbajului. Limba este instrumental principal al comunicării, codul format dintr-un sistem de semne, aspectul social al limbajului. Spre deosebire de limbaj, care, prin complexitatea sa interferează cu diverse domenii, fiind obiectul de studiu al multor discipline – psihologia, psiholingvistica, fiziologia, antropologia etc., limba e omogenă, un tot bine organizat, un domeniu clar delimitat de alte fapte umane. Saussure considera că doar limba, prin organizarea ei unitară, poate constitui obiect de studiu al lingvisticii.

Concepția nativistă asupra învățării limbii, care susține că limba ar fi înșușită de către copil pe baza unei structuri interioare, a unui tipar înnăscut – *Language Acquisition Device* (N. Chomsky) – a apărut ca o reacție la teoriile mecaniciste ale învățării limbii, care exclud aportul creator. Așa cum demonstrează T. Slama-Cazacu, învățarea limbii nu este un simplu act de imitare pasivă, mecanică; de la utilizarea cuvintelor cu valoare semantică contextuală și formarea

²³ F. de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Ed. Polirom, 1998, p. 40

structurii gramaticale, învățarea limbii are un caracter rațional, solicitând extragerea unor reguli de către copil. Autoformularea de reguli (*regularization/over-regularization/regularizarea*) este o strategie a procesului uman de învățare care constă în găsirea de asemănări între diverse forme, în categorizarea lor și extragerea regulii care duce la regularizarea limbii și corespunde fazei memorării sistematizatoare, a însușirii creatoare, raționale. În faza ulterioară, în care se memorează imitativ, se fixează formele neregulate, nesistematice, se utilizează ca strategie memorarea rigidă în cadrul regulii generale.

2.4. Vorbirea reprezintă aspectul individual al limbajului, actul prin care vorbitorul utilizează limba pentru a-și comunica ideile. F. de Saussure definea vorbirea (*parole*) drept “un act individual de voință și de inteligență, în care putem distinge: 1. combinațiile prin care subiectul vorbitor utilizează codul limbii pentru a-și exprima gândirea personală; 2. mecanismul psihofizic care îi îngăduie să exteriorizeze aceste combinații.”²⁴ Ideea formulată de Saussure, conform căreia nu există nimic colectiv în vorbire, ale cărei manifestări sunt individuale și momentane, a fost respinsă de unii cercetători care susțin că scopul vorbirii este social, iar materialele folosite aparțin întregii comunități lingvistice. Deși aflate în relație de opoziție, între limbă și vorbire există o permanentă interacțiune; dacă vorbirea precedă limba și îi determină evoluția, concretizându-i organizarea, limba este un instrument și un produs al vorbirii, indispensabilă înțelegerii acesteia.

Dihotomia *limbă – vorbire* re apare în lingvistica transformățională din a doua jumătate a secolului al XX-lea sub forma *competență – performanță*, unde competența înseamnă cunoașterea regulilor necesare pentru a vorbi corect o limbă, iar performanța – întrebuițarea concretă a limbii în acte de vorbire. Unii cercetători, precum Otto Jespersen, au opus dihotomiei saussuriene un punct de vedere monist, conform căruia există doar vorbirea – activitate individuală, dar și

²⁴ F. de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Ed. Polirom, 1998

deprindere socială formată în, și determinată de societate; limba este o generalizare a vorbirii, “pluralul” acesteia. La E. Coșeriu, apare trihotomia *sistem – normă – vorbire*. Sistemul este “ansamblul opozițiilor funcționale”, norma este “sistem de realizări obligatorii”, intermediar între limbă și vorbire, iar vorbirea e realizarea individual, concretă a normei, actele lingvistice concrete. În timp ce pentru Saussure limba este “măsură a tuturor celorlalte manifestări de limbaj”, Coșeriu “inversează raportul propus de Saussure, o dată pentru că vorbirea conține limba în întregime, pe când demersul invers nu e posibil, iar apoi pentru că limba însăși se înfățișează sub forma vorbirii.”²⁵

3. Funcțiile limbajului

Karl Bühler (1934) realizează una din primele clasificări ale funcțiilor limbajului într-o perspectivă psihologică și filosofică, elaborând un Organon Model cuprinzând trei funcții. În opinia lui Karl Bühler, există trei factori esențiali ai comunicării verbale – subiectul vorbitor, destinatarul și conținutul comunicării – care determină fiecare o altă funcție:

- a) de reprezentare (referențială, denotativă, informativă) – despre obiectul discutat;
- b) de expresie (subiectivă, numită mai târziu și interjecțională) – privitoare la vorbitor;
- c) de apel (intersubiectivă, conativă, persuasivă, retorică) – referitoare la receptor;

Mai târziu, Bühler înlocuiește acești termeni cu *simbol* (a), *simptom* (b), respectiv *semnal*.

Pornind de la modelul configurat de K. Bühler și luând în discuție actul lingvistic, mesajul, și factorii implicați în actul comunicării, Roman Jakobson (1958) adaugă încă trei funcții ale limbajului, diferite de primele. Acesta identifică și alți factori constitutivi ai actelor de vorbire: transmitătorul (E) transmite un mesaj destinatarului (R); există un context (referent) la care se referă mesajul, un cod comun și un

²⁵ C. Păduraru, *Eugeniu Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică*, Ed. Lumen, 2009, p. 89

contact, o conductă materială sau o legătură psihologică între cei doi. Fiecare din acești factori generează o altă funcție a limbajului. Conform teoriei lui Roman Jakobson, limbajul are șase funcții, ierarhizate în funcție de situație:

- funcția emotivă – centrată pe persoana care se adresează (E);
- funcția referențială – centrată pe context;
- funcția poetică (centrarea în mesaj).
- funcția fatică (mesajul este centrat asupra canalului);
- funcția conativă – care vizează adresantul (R);
- funcția metalingvistică (mesajul este centrat asupra codului);

Funcția emotivă (numită *limbaj afectiv* de Vendryes sau *funcție expresivă*, la Bühler) este orientată spre emițător și are ca scop exprimarea directă a atitudinii vorbitorului față de cele spuse de el, iar tendința ei este să producă impresia unei anumite emoții fie adevărate, fie simulate. Stratul pur emotiv al limbajului este reprezentat prin interjecții. Ele se deosebesc de vorbirea referențială atât prin caracteristica sunetelor (secvențe speciale și chiar sunete neobișnuite în alte cuvinte), cât și prin rolul lor sintactic (nu sunt componentele frazelor, ci echivalează cu ele). Alte mărci ale acestei funcții se găsesc atât la nivel fonetic - intonație, accent, tempo-ul vorbirii, lungirea sau eliminarea unor sunete – cât și la nivel morfologic, sintactic sau lexical. Vendryes remarca faptul că afectivitatea poate marca structura frazei. În limbaj afectiv, ordinea ideilor este alta decât în limbajul logic. Același autor arată că și categoriile gramaticale sunt exprimate uneori prin mijloacele limbajului afectiv. Preferința pentru un anume timp verbal se justifică prin atitudinea emițătorului față de cele relatate. Viitorul, de care se leagă realizarea gândurilor noastre este un timp subiectiv; trecutul este obiectiv. Funcția emotivă se realizează și prin utilizarea dativului etic, a superlativului absolut realizat prin mijloace expresive. Aceștia li se alătură sufixele diminutive sau augmentative. În comunicarea orală, aceste fenomene lingvistice sunt însoțite de gesturile, de mimica emițătorului care, voluntar sau involuntar, conștient sau nu, se comunică pe

sine însuși, își manifestă emoția, sentimentele, dispoziția afectivă.

Funcția referențială (denumită funcție reprezentativă de către Bühler și limbaj intelectual sau logic, de către Vendryes), cunoscută și sub numele de funcție denominativă sau cognitivă, este orientată către context (referent) și este dominantă în textele științifice. Prin intermediul acestei funcții, datele obținute prin percepții de la realitatea înconjurătoare sunt fixate de gândire prin cuvintele care denumesc noțiuni (substantive, pronume, numerale, adjective, verbele predicative, adverbele care pot îndeplini funcții sintactice) și se realizează transmiterea de date, de informații de la individ la individ, dar și, în timp, de la o generație la alta, asigurându-se, astfel, progresul cunoașterii. Fără expresia sa în limbă – afirma Saussure – „gândirea noastră nu este decât o masă amorfă și indistinctă. Luată în sine, gândirea este ca o nebuloasă în care nimic nu este delimitat în mod necesar. Nu există idei prestabilite și nimic nu este distinct înainte de apariția limbii”.²⁶ Mesajele în care domină această funcție pot fi controlate prin raportare la realitatea obiectivă, prin testul adevărului.

Funcția poetică este centrată pe mesaj. Emițătorul este preocupat nu numai de ceea ce transmite, de informația în sine, ci și de modul în care mesajul este organizat estetic. Mesajul trebuie să placă, să-l sensibilizeze pe receptor, să determine emoții artistice. Roman Jakobson este de părere că în textul poetic informația este ambiguizată, datorită superiorității pe care o are funcția poetică asupra celei reprezentative (referențiale). În textul poetic, emițătorul, receptorul, contextul, toate sunt dedublate sau au chiar trimeri multiple. Lingvistul analizează mesajul poetic ca fiind unul aparte printre celelalte tipuri de limbaje, datorită predominanței funcției poetice. În limbajul poetic sunt reprezentate toate funcțiile, dar cea poetică este predominantă. În celelalte tipuri de limbaj prioritatea o are funcția referențială (având în vedere scopul cel mai important al activității verbale concretizate în actul lingvistic – comunicarea

²⁶ F. de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Ed. Polirom , 1998, p.126

de informații), dar și aici apar toate funcțiile, inclusiv cea poetică. În actul lingvistic există două moduri principale de aranjament: selecția și combinarea. În comunicarea obișnuită, vorbitorul realizează selecția cuvintelor pe baza principiului echivalenței și, pe baza principiului contiguității, realizează combinarea. Poetul depășește simpla acțiune de alegere; el propune o serie de echivalențe, care trebuie descoperite de receptor și care creează un efect poetic mai puternic cu cât sunt mai originale, mai surprinzătoare. „Funcțiunea poetică proiectează principiul echivalenței de pe axa selecției, pe axa combinării. Echivalența devine factorul constitutiv al secvenței.”²⁷ Prin intermediul metaforelor și al altor figuri de stil (metonimia, sinecdoca), al ritmului, rimei, repetițiilor, al alternanțelor, al contrastelor, „se poate spune că locutorul elaborează un cod special, un sistem singular realizat într-un mesaj singular. Lucrul acesta nu trebuie înțeles în mod mecanic; în măsura în care un mesaj are funcție poetică predominantă, el constituie o construcție intenționat elaborată ca deviere, creată sau inventată, care adaugă ceva la codul existent, este o operație de stilizare specifică, aducând în mesaj montaje structurale neprevăzute în nici unul dintre codurile preexistente”²⁸

Funcția fatică (mesajul este centrat asupra canalului); unele mesaje servesc în primul rând la stabilirea comunicării, la prelungirea sau la întreruperea ei; ele controlează cum funcționează canalul și circuitul, atrag atenția interlocutorului sau confirmă faptul că acesta rămâne în continuare atent. Funcția fatică se poate manifesta printr-un schimb abundent de formule ritualizate și prin întregi dialoguri care-și propun doar să prelungească o comunicare. Se realizează prin cuvinte și structuri de verificare a canalului sau a receptorului: *Înțelegi?, Nu-i așa?, Vezi?, Mă auzi? sau I-auzi!, Ia te uită!, Înțeleg!, Nu mai spune!* sau de inițiere a comunicării: *Alo!*

²⁷ R. Jakobson, apud M. Zamfira, M. Osiac, *Lingvistică generală*, Ed. Fundației “România de Măine”, 2006, p. 50

²⁸ I. Iordan, V. Robu, *Limba română contemporană*, EDP, 1978, p. 68

Funcția conativă (*limbaj activ*, la Vendryes sau *funcție apelativă*, la Bühler) este orientată către destinatar și își găsește expresia gramaticală în vocative, imperative sau interjecții de adresare. Emițătorul își exprimă intenția de a-l implica pe receptor în actul comunicării, a-i determina un anumit tip de comportament, atitudine sau reacție, iar funcția se materializează în sfaturi, îndemnuri, porunci, rugăminți, indicații, interdicții, în enunțurile incantative de urare, adulație, peiorative etc. Frazele imperative diferă esențial de cele declarative; cele din urmă pot fi supuse unui text al adevărului, pe când primele nu.

Funcția metalingvistică centrează mesajul asupra codului, asupra limbii, devenită referent al comunicării. Funcția se realizează nu numai în lucrările științifice care țin de domeniul lingvisticii, ci și în comunicarea obișnuită. Ori de câte ori transmițătorul sau receptorul său simt nevoia să controleze dacă folosesc același cod, vorbirea se concentrează asupra codului: ea îndeplinește o funcțiune metalingvistică (adică de comentariu).

Alte funcții ale limbii

Stabilirea funcțiilor limbajului are la bază analiza factorilor constitutivi în orice act de comunicare verbală: cel care se adresează („transmițător”, „emițător”), un mesaj, destinatarul („receptorul”), un context („referent”) la care se referă mesajul, un cod întru totul, sau cel puțin parțial, comun atât expeditorului, cât și „destinatarului” și un contact - conducta materială sau legătura psihologică dintre cei doi, care le dă posibilitatea să stabilească și să mențină comunicarea. Toți acești factori esențiali ai comunicării generează funcții. Numărul funcțiilor comunicării rămâne însă una din problemele controversate ale lingvisticii. Dacă Bühler (1934) identifica trei funcții, Friedrich Kainz (1941), luând în considerare și forma dialogată a limbii, distinge funcțiile ei de manifestare, de apel și de informare, cărora li se adaugă și altele, ca funcția autocentrică (pură expresie către sine, de încurajare etc). Renzo Titone (1971), pornind de la clasificările realizate de Bühler și Kainz, distinge trei funcții principale:

- de comunicare (inclusiv persuasivă);

- de expresie (pentru necesitatea socială, de a calma agresivitatea, disputa etc.);
- reflexivă (monologul sau vorbirea interioară);

André Martinet identifică patru funcții: o funcție centrală, de comunicare, de înțelegere reciprocă, o funcție de suport al gândirii, o alta de exprimare și o funcție estetică, întrepătrunsă cu funcțiile de comunicare și cea de expresie. În opinia Tatianeii Slama-Cazacu, limbajul are o funcție unică, cea de comunicare, principală în viața umană și primordială cronologic. Celelalte „funcții” identificate de ceilalți autori sunt considerate doar subfuncții ale funcției de comunicare. Funcția de reprezentare (Bühler), sau reflexivă (R. Titone) este de fapt funcția cognitivă, care ajută gândirea să se fixeze prin mijloace verbale, funcție de organizare a gândirii, de verbalizare interioară.

Eugen Coșeriu, și el, reprezentant al structuralismului european, consideră că funcțiile limbajului sunt în număr de trei: emotivă, conativă, referențială. Referindu-se la funcția metalingvistică identificată de R. Jakobson, E. Coșeriu demonstrează că aceasta e de fapt funcția referențială sau *de denotare*, cum o numește lingvistul. Nici funcția fatică nu este acceptată; enunțurile considerate ilustrative pentru această funcție pot fi lesne încadrate în funcția conativă sau de apel (Bühler). În legătură cu mesajul poetic, E. Coșeriu preia de la predecesorii săi două idei: aceea a izolării mesajului, a concentrării în mesaj și ideea relațională. Lingvistul vorbește despre un mănunchi de funcții de evocare grupate în jurul funcției referențiale. Este vorba de relații ale semnului lingvistic: (1) cu alte semne: un raport material (rime, ritm...) și de conținut (ex.: *chauve-souris* înseamnă liliac în limbajul uzual, dar, cu ajutorul funcțiilor de evocare actualizate în mesajul poetic, el poate trimite și la imaginea unui șoarece pleșuv); cu sisteme întregi de semne (un semn din limbajul marinarilor evocă mediul marinăresc doar dacă este utilizat în afara acestui mediu); (2) cu alte texte; (3) cu cunoștințele pe care le avem despre lucruri (ex.: nume din mitologie). Aceste relații sunt permanente și generează funcții permanente actualizate doar în mesajul poetic. Concluzia este că limbajul

poetic reprezintă „plenitudinea funcțională a limbajului”²⁹, fiind superior celorlalte tipuri de limbaje, private de funcțiile de evocare. Eugen Coșeriu contrazice astfel teoria conform căreia limbajul poetic ar reprezenta o deviere stilistică. În timp ce Jakobson acorda o atenție deosebită „figurilor de sunet” având la bază paronomasiile, Coșeriu propune noi instrumente lingvistice pentru analiza textului literar, în special a prozei - analiza pe baza funcțiilor de evocare. Pornind de la un text simplu, lipsit de obișnuitele ornamente ale expresiei, dovedește că acesta este valoros tocmai datorită relațiilor actualizate de semn lingvistic în context. „Dincolo de orice clasificări însă, funcția esențială a limbii rămâne cea *de comunicare*, ei adăugându-i-se funcțiile identificate de Roman Jakobson”³⁰

Pe lângă cele șase funcții menționate deja, R. Jakobson mai identifică o **funcție magică** a comunicării, bazată pe puterea incantatorie a cuvântului, prezentă în textele vrăjilor, farmecelor, descântecelelor, practicilor magice; „detașându-se de lucru, cuvântul pare a-l domina cu ușurință, a-l governa. El spune ceea ce nu există încă și reînvie ceea ce a dispărut”.³¹

Funcția **profilactică**. se manifestă prin rostirea cu voce mai puternică a mesajului, prin silabisirea cuvintelor, prin transformări de natură fonetică, pentru ca informația să se păstreze intactă (cum ar fi utilizarea formei regionale *șapte* pentru *șapte*, spre a evita confuzia cu *șase*). Are rolul de a proteja informația transmisă, când canalul – conducta fizică pe care o parcurge mesajul – e afectat de bruiaj, de diverse zgomote.

Funcția **ludică** apare de timpuriu în jocul copilului, care operează asupra cuvintelor. La adult, se exercită prin valorificarea – cu efect umoristic – a similitudinii unor cuvinte

²⁹ E. Coșeriu, *Prelegeri si conferințe*, Iași, 1992 – 1993, p. 153

³⁰ M. Zamfira, M. Osiac, *Lingvistică generală*, Ed. Fundației “România de Măine”, 2006, p. 51

³¹ A. Vergez, D. Huisman, *Curs de filozofie*, Ed. Humanitas, 1995, p. 100

sau grupuri de cuvinte cu sensuri diferite, a ambiguității unui context. Se realizează în jocurile de cuvinte, în calambururi etc.

După A. Ombredane, citat de A. Cosmovici, funcțiile limbajului ar fi în număr de cinci³²: semnificativă, dialectică, practică, afectivă, ludică, la care se adaugă a șasea, **funcția cathartică**. Prin intermediul acestei funcții, recunoscută și de psihanalști, vorbirea, ca și reprezentările, poate avea rol eliberator, ajutând la diminuarea stărilor de tensiune. Academicianul Ion Coteanu identifica vreo douăzeci de funcții ale limbii și constata că, pe măsură ce numărul funcțiilor găsite sporește, „descrierea mecanismului și a efectelor lor se complică, și nu totdeauna cu folos”.³³ În ceea ce privește reprezentarea funcțiilor în comunicare, Roman Jakobson sublinia că e greu de găsit un mesaj verbal cu o singură funcție. Varietatea mesajelor nu rezidă în monopolul uneia dintre aceste multiple funcțiuni, ci în ordinea ierarhică diferită a funcțiunilor. Structura verbală a unui mesaj depinde, în primul rând, de funcțiunea predominantă. Între funcțiile limbii, care se manifestă într-un discurs prin trăsăturile lor proprii, există numeroase interferențe. Într-un mesaj, pe lângă funcția dominantă, se manifestă, concomitent, încă una sau câteva funcții. De exemplu, funcția metalingvistică se împletește cu cea referențială (limba este, ea însăși, referent) într-un text științific ce ține de domeniul lingvisticii; într-un descântec funcția magică se îmbină cu funcția conativă, cărora li se adaugă, de multe ori, funcția poetică. În beletristică funcției poetice i se adaugă cea emotivă (în cazul speciilor lirice), conativă (întâlnită în ode, imnuri), funcția referențială (în genul epic).

4. Forme ale limbajului

Limbajul pasiv are o sferă mult mai mare și rămâne întotdeauna bază a limbajului activ. Este implicat în învățarea limbilor străine, dar și în înțelegerea mesajelor scrise, în lectură, care funcționează prin receptare vizuală (tactilă, în cazul orbilor).

³² A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Ed. Polirom, 1996, p. 171

³³ I. Coteanu, *Stilistica funcțională a limbii române. Stil, stilistică, limbaj*, 1973, p.78

Limbajul activ are două modalități de realizare: una orală și alta scrisă. Limbajul oral, limbajul de bază, prezent la toți vorbitorii normali, stă la originea constituirii citirii, scrierii și a limbajului intern. Poate fi colocvial, dialogat sau monologat, se desfășoară într-o situație dată, implicând prezența unui interlocutor, în cazul dialogului, sau a mai multora, când are formă colocvială, și are un evident caracter adresativ, beneficiind de o puternică susținere expresivă. În limbajul oral, comunicarea presupune o mai mare angajare prin alternarea rolurilor de emițător și receptor. Limbajul monologat se adresează unui auditoriu în fața căruia se realizează comunicarea și de la care se obține ca feedback doar reacția mimică, pantomimică sau sonoră a publicului. Când acest monolog se desfășoară în absența unui public, emițătorul susține un solilocviu, frecvent mai ales la copii, înaintea apariției limbajului intern. În limbajul colocvial sunt implicați mai mult de doi participanți, comunicarea dintre ei realizându-se în rețele cu configurații variate: lanț, triunghi, circular, radial, în furcă etc. Din limbajul oral, prin interiorizare și prin maturizarea reprezentărilor asociate funcției simbolice (după 5 – 6 ani), se dezvoltă limbajul intern, asonor, centrat pe înțelesuri, idei și imagini, “însoțitor nedespărțit al gândirii abstracte, desfășurându-se fără întrerupere în starea de trezie”³⁴. Substituind grupurile de cuvinte prin imagini și reducând succesivitatea la simultaneitate, limbajul intern are o mare viteză de realizare și reprezintă forul intern pentru limbajul oral și cel scris, pe care le organizează și le coordonează din interior. Vîgotski consideră limbajul intern centru al întregului limbaj, datorită funcțiilor multiple îndeplinite:

- contribuie la ascultarea, înțelegerea și interpretarea mesajelor recepționate, constituin ecoul intern al vorbirii/scrierii celui alt;
- autoreglează activitatea psihică internă prin efectuarea operațiilor mintale prin care se construiesc raționamentele;
- asociat imaginației, proiectează anticipativ acțiuni voluntare sau intenționalitatea;

³⁴ A. Cosmovici, *Psihologie generală*, Ed. Polirom, 1996, p. 176

- pregătește, organizează și lansează conduitele externe, inclusiv limbajul scris și vorbit;

Limbajul scris apare și se perfecționează paralel cu perioada școlarității și este mult mai complex decât cel oral, formarea sa implicând existența unor asistenți calificați.

Spre deosebire de limbajul oral, care beneficiază de contextul situațional, de susținerea expresivității, de posibilitatea revenirii pentru eventualele completări sau corecturi, limbajul scris este strict, normat gramatical, sistematizat și clar, pentru a facilita lectura. Prin caracterul său elaborat, limbajul scris reflectă capacitatea de gândire, bogăția interioară și stilul emițătorului. Dacă organizarea limbajului oral se face în funcție de context, limbajul scris se organizează în funcție de destinația sa, de receptor, care poate fi cunoscut sau nu.

II. Formarea competenței de comunicare

1. Cadrul teoretic al competenței de comunicare

Ideea de competență de comunicare se afirmă odată cu distincția operată de Noam Chomsky, creatorul gramaticii generative, între competență și performanță. După Chomsky, competența lingvistică înseamnă cunoștințele de bază ale unui vorbitor-ascultător ideal dintr-o comunitate de limbă perfect omogenă, care permit acestui utilizator să producă și să înțeleagă o infinitate de enunțuri pe baza unui corpus finit de reguli. Performanța (*proficiency*) este înțeleasă ca procesul de aplicare a cunoștințelor de bază în utilizarea limbii, prin care se înțelege de obicei codarea și decodarea. Noam Chomsky (1988) a susținut teoria ineismului, conform căreia capacitățile lingvistice sunt o parte specializată a zestrei genetice cu care venim pe lume, ele fiind cunoștințe înăscute care trebuie doar dezvoltate de-a lungul vieții. În structurile cognitive, limbajul se prezintă sub forma unor „universalii formale”, ceea ce conduce la însușirea limbajului de către toți copiii, într-o formă uniformă și rapidă, indiferent de condițiile pe care le oferă mediul sub aspect lingvistic. Limbajul și funcțiile cognitive cu care se află în interdependență sunt considerate drept „organe specializate”; „dacă există o deficiență gravă a limbajului va exista și o deficiență gravă a gândirii”, sublinia N. Chomsky (1988). Caracterul limbajului și natura sa sunt fixate conform acestei teorii la nivel morfofiziologic. Prin urmare, limbajul uman este unul programat, în special sub aspect gramatical, fapt care a dus la completarea teoriei și mecanismului gramaticii generative și a programului de achiziție a limbajului.

N. Chomsky a abordat problematica limbajului printr-o teorie care susține faptul că „omul este făcut să învețe limbajul, este predestinat”, ceea ce se poate traduce în capacități înăscute (*performance, skills*) de producere a limbajului.

Dacă la Chomsky competența verbală apare drept înăscută, fiind elaborată în acest sens teoria limbajului genetic programat, Piaget admite că unele forme ale cunoașterii pot fi prezente încă

de la început, dar ele cresc și se dezvoltă ca expresie a unei nevoi constante de depășire prin extinderea mediului și a capacităților organismului. În concepția lui Chomsky, competența înseamnă *savoir*, ceea ce o limitează doar la cunoaștere, excluzând abilitatea și atitudinea și o definește mai curând ca pe o stare decât ca pe un proces. Susținând că performanța, prin numeroasele variabile pe care le implică – limitele memoriei, distragerea atenției, variații ale concentrării sau interesului etc. – nu poate reflecta niciodată direct competența, Dell Hymes propune ca cea mai importantă conotație a performanței este aceea de „manifestare imperfectă a sistemului de bază”. În plus, subliniază ideea că există o variație a competenței lingvistice în funcție de vorbitor. Hymes consideră distincția *competență* vs. *performanță* operată de Chomsky prea limitată pentru a descrie comportamentul lingvistic ca un întreg, iar teoria lingvistică a acestuia, care nu ține cont de factorii socio-culturali sau de condițiile dintr-o comunitate de limbă heterogenă, o „grădină a Edenului”. „Dacă la creatorul gramaticii generative competența avea caracteristicile unui construct predominant intrapersonal și denumea o facultate înăscută, un «deja-existent» de natură lingvistică, la Hymes, competența devine construct dinamic și și interpersonal. Specificul acestei viziuni constă în evidențierea regulilor sociale și funcționale ale limbajului, competența de comunicare fiind definită drept capacitate ce permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în context specific.”³⁵

1.1. Componentele competenței de comunicare

Relativizând conceptul de competență lingvistică formulat de Noam Chomsky, Hymes consideră necesară delimitarea a două tipuri de competențe:

- *Competența lingvistică* – cunoaștere a formelor limbii care permit producerea și înțelegerea

³⁵ Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Ed. Paralela 45, 2008, p. 62

enunțurilor corecte din punct de vedere gramatical;

- *Competența de comunicare* – cunoaștere ce permite unei persoane să comunice personal și interactiv, să producă și să înțeleagă enunțuri adecvate unui anumit tip de comunicare;

Astfel, Hymes introduce conceptul de *competență de comunicare*, pe care o definește ca o cunoaștere a regulilor pentru producerea și înțelegerea de sens, atât pentru funcția referențială, cât și pentru cea socială a limbii.

După Widdowson, „competența de comunicare nu este o reproducere a itemilor aflați în memorie, ci un set de strategii sau de procedee creative ce permit înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context, o abilitate de a participa la discurs, fie el vorbit sau scris, printr-o desfășurare abilă a cunoștințelor despre funcționarea limbajului.”³⁶ Așadar, învățarea limbii nu se limitează la dobândirea cunoștințelor despre regulile gramaticale, ci implică dobândirea capacității de a utiliza limba în comunicare. Cunoașterea limbii înseamnă mai mult decât a înțelege, vorbi, citi și scrie enunțuri; înseamnă cum se utilizează corect aceste structuri în comunicare, pentru a putea atinge scopurile comunicării. Conform teoriei lui Widdowson, ideea că dobândirea competenței lingvistice înseamnă și atingerea performanței este eronată, de aceea propune ca dezvoltarea capacității de comunicare să se producă simultan cu dezvoltarea competenței lingvistice. Widdowson este influențat de teoria lui Hymes, conform căreia, în învățarea limbii, copiii nu dobândesc numai cunoștințe de gramatică, ci, de asemenea, cunoștințe de adaptare a comunicării. Simultan cu învățarea gramaticii, copiii își însușesc cunoștințe despre regulile socioculturale ale comunicării, cum ar fi: când să vorbească și când nu, despre ce să vorbească, cu cine și în ce manieră etc. Pentru a clarifica distincția dintre competența de comunicare și competența lingvistică, Widdowson propune două aspecte ale performanței: „usage”- care face evidentă măsura în care utilizatorul limbii demonstrează cunoașterea normelor și „use”- care reflectă măsura în care utilizatorul

³⁶ apud Alina P., *op. cit.*, p. 36

limbii este capabil să folosească cunoștințele sale de ordin lingvistic pentru o comunicare eficientă. (W, 1978) Widdowson consideră că predarea la clasă trebuie să asigure ambele tipuri de competențe, prin asigurarea de contexte lingvistice și de comunicare. Contextul lingvistic este centrat pe „usage”, care permite subiecților să aleagă care formă a enunțului este adecvată situației, iar contextul de comunicare accentuează pe „use”, care permite subiecților să recunoască tipul de funcție a comunicării pe care enunțurilor lor o îndeplinesc. În plus, distinge între două sensuri: „significance” – semnificație și „value” – valoare. Prin *significance* înțelege sensul pe care enunțul îl are, izolat de contextul în care se produce; *value* este sensul pe care enunțul îl ia atunci când este utilizat pentru a comunica.

Canale & Swain consideră că teoria lui Hymes este importantă pentru abordarea din perspectivă comunicativ-funcțională a limbii. Lucrările lor accentuează pe interacțiunea contextului social cu gramatica și semnificația socială. Constatând că teoreticienii competenței de comunicare nu au acordat atenție strategiilor de comunicare pe care vorbitorii le adoptă în cazul fragmentării discursului (*communication breakdowns*), ca de exemplu – debutul greșit, ezitățile, evitarea formelor gramaticale insuficient stăpânite, abordarea străinilor, nesiguranța față de statutul social al celuilalt etc., Canale & Swain propun o nouă teorie a competenței de comunicare, care include minim trei componente:

- gramaticală;
- sociolingvistică și
- strategică, cărora, mai târziu, Canale (1983, p. 6) le adaugă încă una,
- competența discursivă.

Conform acestei teorii, competența gramaticală presupune formarea la elevi a cunoștințelor despre cum determină/exprimă exact sensul enunțurilor. Competența sociolingvistică este alcătuită din două seturi de norme: cele sociolingvistice de utilizare și norme ale discursului. Competența strategică este alcătuită din strategii de comunicare verbală și non-verbală la care vorbitorul apelează pentru a compensa fragmentările în comunicare, cauzate de variabilele performanței sau de

existența unei competențe gramaticale insuficiente. Canale & Swain exagerează rolul conceptului de adecvare al lui Hymes, dar ignoră cumva acuratețea gramaticală pentru realizarea funcției comunicării. Meritul lor este acela de a fi susținut ideea abordării din perspectivă comunicativă a predării limbii, propunând câteva principii călăuzitoare pentru această direcție de abordare. Aceste sunt: autenticitatea, practica reală vs. limbă, personalizarea și legitimitatea.

McCroskey et al. (1984) operează distincția între competența de comunicare și comportament/performață; competența de comunicare necesită nu doar abilitatea de a demonstra în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, ci și înțelegerea acelor comportamente și abilități cognitive care facilitează alegerea între comportamente. F. M. Jablin et al. (1994) definesc competența de comunicare drept un set de abilități, resurse primare cu care vorbitorul este capabil să realizeze procesul de comunicare. Aceste resurse includ cunoștințe strategice despre normele de comunicare potrivite și capacități, caracteristici și abilități, precum abilitatea de codare și decodare.

Modelul lui Bachman este o încercare mai recentă de a continua subdivizionarea competenței de comunicare oferite de Canale & Swain. El consideră că în cadrul competenței de comunicare prin limbă ar trebui să fie incluse: competențe lingvistice, competențe strategice și mecanismele psihofizice. Versiunea competenței de comunicare propusă de Bachman (1990) vizează trei componente: competența de organizare, care constă în două tipuri de abilități: gramaticale și contextuale, competența pragmatică; competența strategică. Competența pragmatică se referă la relațiile dintre semne și referenți, pe de o parte, și utilizatorii limbii și contextul de comunicare, pe de altă parte. Pragmatica este un set de reguli care permit adaptarea funcțiilor structurilor lingvistice în anumite contexte de operare. În competența strategică, Bachman include trei componente: evaluare, planificare și execuție. Aceste tipuri de componente ale competenței strategice ar putea fi utilizate pentru a compensa deficiențele în alte competențe. Prin urmare, competența strategică este considerată ca fiind o capacitate

generală pentru individ de a face mai eficientă utilizarea abilitatilor disponibile pentru a îndeplini sarcinile verbale sau non-verbale.

Conform opiniei lui C. Simard – impusă și în politicile privind studiul limbilor - în structura competenței de comunicare intră șase componente care definesc modelul curricular. Acest model de structurare a competenței de comunicare realizat de C.Simard are la bază corelarea limbii cu toate domeniile activității umane:

- a) limba privită ca problemă autonomă – componenta verbală;
- b) limba și gândirea – componenta cognitivă;
- c) limba și arta – componenta literară;
- d) limba și cunoașterea – componenta enciclopedică;
- e) limba și doxa – componenta ideologică;
- f) limba, cultura și sentimentele – componenta socio-afectivă.

- Componenta verbală – corespunzătoare tuturor componentelor limbii – se definește prin trei dimensiuni:

- O dimensiune lingvistică (cunoașterea și utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic, sintactic);
- O dimensiune textuală, care constă în cunoașterea și utilizarea regulilor și procedeele de organizare generală a unui text – conexiunea între fraze, coerența, structura textuală narativă/descriptivă/argumentativă/explicativă etc.;
- O dimensiune discursivă (cunoașterea și utilizarea regulilor care determină folosirea limbii în context – parametrii situației de comunicare, utilizarea registrelor limbii, a normelor de interacțiune verbală etc.);

- Componenta cognitivă, care se referă la utilizarea operațiilor intelectuale în producerea și comprehensiunea de text: memorarea, compararea, diferențierea, clasarea, inferența, anticiparea etc.

- Componenta enciclopedică presupune stăpânirea componentei verbale, a aspectelor lingvistice, textuale, discursive, pentru toate domeniile: știință, tehnică, artă etc.;
- Componenta ideologică vizează capacitatea de a opta pentru o atitudine față de și de a reacționa la conținutul discursului;
- Componenta literară, necesară explorării literaturii, creativității verbale;
- Componenta socio-afectivă include concepțiile, valorile, sentimentele ce influențează comportamentul verbal;

Justificând necesitatea existenței unui model de structurare a competenței de comunicare prin faptul că: „reprezentarea competenței de comunicare sub formă de componente permite selectarea și ierarhizarea activităților de comunicare în funcție de gradul de complexitate (ex.: trecerea de la activități centrate asupra componentei verbale spre activități ce propun și prezența componentei literare și ideologice)” și „cartografierea detaliată a competenței de comunicare face posibilă depistarea curenților în comunicare și conturarea unor strategii menite să le corecteze”³⁷, Alina Pamfil propune propriul model al competenței de comunicare. În concepția autoarei, competența de comunicare poate fi definită prin patru caracteristici fundamentale:

- specificul competenței de comunicare, care este acela de „modus operandi” constând în mobilizarea unor resurse diferite pentru realizarea comprehensiunii/producerii de text;
- resursele, care includ cunoștințe, capacități, atitudini;
- aria competenței de comunicare, care cuprinde comprehensiunea și producerea de text și extinderea ariei capacităților dincolo de domeniul cognitiv;

³⁷ A. Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Ed. Paralela 45, 2008, p. 66

- componentele competenței de comunicare: verbală, cognitivă, literară, ideologică, enciclopedică, socio-afectivă;

1.2. Conceptul de competență școlară

Conceptul de competență este strâns legat de rezultatele școlare, fiind rezultatul exercițiului de comunicare, care are implicații pentru limbajul științific, exact, dar și pentru limbajul obișnuit. Absența acestui exercițiu, bazat pe reguli de sintaxă, morfologie, stilistică duce la incapacitatea unor vorbitori de a organiza și constitui un discurs necesar pentru a comunica. În literatura de specialitate, comunicarea este definită prin apelul la diverse orientări lingvistice, evocându-se componente care vizează competența și performanța. Competența este abilitatea de a aplica reguli gramaticale, de a structura expresii corecte din punct de vedere gramatical și de a le folosi corect în context adecvat. Competența poate fi percepută atât din punct de vedere lingvistic, cât și pedagogic. Componenta pedagogică stă la baza teoriei învățării limbajului și a comunicării; componenta lingvistică reprezintă cunoașterea abstractă a unei limbi, prin achiziții despre formele limbii, despre evoluția acestora, corelând semnificatul cu semnificantul în procesul semnificării, al producerii de sens. Competența de comunicare impune individului aplicarea competenței lingvistice proprii în actul comunicării personale și interactive. Competența lingvistică asigură suportul pentru comunicarea personală, deci nu constituie scop în sine al educației comunicării, ci instrumentul acesteia.

În cadrul procesului instructiv-educativ, competența se poate forma prin activități de integrare, prin care elevul integrează cunoștințele, priceperile, atitudinile. Unii cercetători consideră competența o capacitate bazată pe un suport informațional, care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare. În timp ce capacitatea de comunicare este ereditară, determinată genetic, competența de comunicare este un produs al învățării și se dobândește în cadrul societății, prin educație. În cazul sinonimiei *competență* – *capacitate*, Alina

Pamfil realizează diferențierea acestora prin raportare la context și resurse. Astfel, capacitățile de comunicare sunt definite ca potențialități independente de context, iar competența presupune contextualizarea capacităților, relaționarea între ele și corelarea cu alte resurse, în categoria cărora specialiștii așază, alături de capacități, cunoștințele.

- Capacitatea, definită prin: necontextualizare; categorie integrată în resurse.
- Competența, definită prin: contextualizare; categorie supraordonată.

În acest sens, Luminița Iacob susține că, depășind capacitatea lingvistică, limitată la cunoașterea limbii, competența de comunicare reprezintă aptitudinile, în care cunoștințele lingvistice și socio-culturale sunt indispensabile, incluzând atât stăpânirea materialului verbal, para- și nonverbal, cât și stăpânirea regulilor de plasament contextual al interacțiunii, al principiilor de politețe și de ritualizare comunicațională. Sinonimia capacități – cunoștințe procedurale se explică prin modalitățile de reprezentare a cunoștințelor individuale. Astfel, după o primă clasificare, acestea pot fi: a) cunoștințe declarative (a ști despre...); b) cunoștințe procedurale (a ști cum...); c) cunoștințe contextuale (a ști unde, când, de ce ...). A doua clasificare cuprinde seria: a) *a-ști* („savoir”), sinonim cu cunoștințele declarative; b) *a-ști-să-faci* (savoir-faire), sinonim cu cunoștințele procedurale și cele contextuale. Seria „savoir” și „savoir faire” conține categorii ce depășesc domeniul cognitiv:

- „savoir-être” – „*a-ști-să-fii*”, definit ca ansamblu al „variabilelor interne ale individului”: atitudini, valori, sentimente, emoții, motivații, trăsături de personalitate, stiluri de conduită;
- „savoir-devenir” – „*a-ști-să-devii*”, definită drept capacitate de a te pune în proiect, de a te planifica, realiza evalua;

Această realitate impune necesitatea extinderii ariei capacităților dincolo de cunoștințele procedurale, înspre „*a-ști-să-fii*”. Există și o tendință de extindere a ariei capacități prin integrarea unor resurse ce nu sunt nici tehnici, metode sau trepte, ca „savoir-faire”, nici atitudini sau comportamente, ca „savoir-etre”, ci sunt atribuite praxisului, rutinei și nu pot fi

cizelate decât prin practica limbii. Competența reprezintă un ansamblu structural de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu. Științele educației au definit competența de comunicare în primul rând prin capacitatea de a activa cunoștințe, de a manifesta atitudini, de a le contextualiza în sfera interrelaționării.

2. Formarea competenței de comunicare în gimnaziu

La intrarea în ciclul gimnazial, copilul stăpânește 4000 - 4500 de cuvinte; la încheierea studiilor gimnaziale, peste 9000 de cuvinte. La această vârstă, el stăpânește vocabularul activ al limbii. Folosirea acestui vocabular în comunicare depinde de foarte mulți factori. În ciclul gimnazial, formarea și dezvoltarea competenței de comunicare se sprijină pe formarea și dezvoltarea a patru tipuri de deprinderi integratoare:

- înțelegerea mesajului oral;
- exprimare orală;
- înțelegerea mesajului scris;
- exprimare în scris

și a celor patru tipuri de comportamentale aferente: auditor; lector; locutor; scriitor.

Conform opiniei lui L. Șoitu (după J. R. Andersen), etapele formării competențelor sunt :

- *etapa cognitivă*, cunoașterea datelor fundamentale - conștientizarea ineditului situației, urmată de înțelegerea exigențelor pentru memorizarea procedurilor și a strategiilor;
- *faza executării rapide și a diminuării erorilor*;
- *definitivarea competențelor*, când activitatea devine automată și mai puțin dependentă de controlul cognitiv permanent;

Pentru formarea a cunoștințelor metalingvistice, ca o latură a educării comunicării lingvistice, V. Goia (1995), formulează un model, pornind de la R. M. Gagné și H. Klausmeister. Aplicarea

modelului înseamnă parcurgerea următoarelor trepte ale învățării:³⁸

- *faza familiarizării propriu-zise cu fenomenul grammatical* – intuirea fenomenului gramatical printr-o serie de exemple concrete, care facilitează conturarea unor reprezentări gramaticale;
- *faza analizei și distingerii planului gramatical de cel logic* – în care se urmărește, prin conversație euristică și analiză, să permită elevilor să asocieze o valoare gramaticală nu obiectului desemnat prin cuvânt, ci cuvântului însuși;
- *faza însușirii regulilor și definițiilor*; comparația, clasificarea, generalizarea și sinteza conduc la însușirea regulilor și definițiilor.
- *faza fixării și operării superioare cu noțiunile de limbă însușite*
- aplicarea cunoștințelor prin exerciții, compuneri realizate acasă sau în clasă.

Modelul didactic propus de V. Goia descrie un proces de învățare coerent, desfășurat inductiv, cu un parcurs în patru trepte succesive: treapta intuitivă, cea analitică, cea sintetică și cea operațională și constituie demersul didactic predilect pentru majoritatea lecțiilor de limbă. Prezența etapei operaționale este unul din punctele forte ale modelului. Pentru a se realiza comunicarea, urmează să se formeze atitudinile și capacitățile de comunicare, priceperile și deprinderile, abilitățile de utilizare a arsenalului comunicativ. Competența de comunicare „cumulează întregul ansamblu de abilități personale: *a ști, a ști să faci, a ști să fi, a ști să devii*. De aceea implică toate formele de comunicare și de manifestare, în general.”³⁹ Cercetătorul delimitează două categorii de competențe:

- *directe*: competențe lingvistice, discursive, situaționale, paralingvistice;
- *indirecte*: psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale;

³⁸ V. Goia, *Metodica predării limbii și literaturii române*, EDP, 1995, p. 15-16

³⁹ L. Șoitu, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, 2001, p. 60

Competența de comunicare este o rezultată a cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor, aptitudinilor, a trăsăturilor temperamentale și de caracter cu care individul este înzestrat în vederea îndeplinirii rolului său social. După cum subliniază L. Șoitu, „termenul de competență reunește dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare.”⁴⁰ Așadar, atitudinea, capacitatea, deprinderea, abilitatea, cunoștințele sunt câteva trăsături de personalitate pe care le implică profilul unei persoane competente în comunicare. În privința deprinderilor, trebuie specificat că cele care se formează pe baza limbii sunt deprinderi verbale; elevul poate și singur să-și ridice nivelul normativ, dar să-și ridice nivelul vorbirii poate numai în contactul cu partenerul de comunicare. Deprinderea verbală este caracterizată de corespondența lingvistică și verbală a exprimării, viteza realizării operațiilor verbale, caracterul logic, eliminarea efortului în alegerea formei verbale și a operațiilor intermediare. Deprinderea verbală se dezvoltă prin exerciții, care trebuie să corespundă unor cerințe:

- sarcina verbală care asigură motivarea acțiunii verbale.
- situativitatea (raportarea replicilor la circumstanțele sistemului de interraporturi);
- orientarea atenției către scopul și conținutul exprimării (forma rămâne adiacentă);
- combinarea tuturor aspectelor vorbirii (mijloc de combinare, activitate umană, exprimarea ca produs);
- modelarea comunicării prin fiecare element al exercițiului;
- valoarea comunicativă a frazelor;
- valorificare judicioasă a timpului acordat realizării exercițiilor;
- un număr suficient de exerciții de același tip;
- asigurarea corectitudinii acțiunilor elevilor;
- combinarea fenomenelor formate separat (întegrarea funcțională);

Modalitățile interne de realizare a deprinderii sunt operațiile, care trebuie duse la automatism. Deprinderea implică

⁴⁰ L. Șoitu, *op. cit.*, p. 60

automatismul, dar nu se reduce la acesta, fiind mai complexă. Referindu-se la activitatea de vorbire, unii cercetători au analizat gradul de interdependență în interiorul acesteia a unei serii de abilități: a) formarea deprinderii verbale; b) perfecționarea deprinderii verbale; c) dezvoltarea priceperii verbale. Competența se dobândește prin asimilarea informațiilor și prin dezvoltarea aptitudinilor, al căror rol se manifestă în perioada școlarității, a învățării, numai atunci când se învață în vederea îndeplinirii unei sarcini, a unei obligații. Aptitudinile sunt importante în faza învățării până când sarcinile pot fi îndeplinite automat. Contextul cultural și educațional, diferit de la o societate la alta, exercită influențe lingvistice și modele de comportament interacțional. Repertoriul individului se dezvoltă, cantitativ și calitativ, pe măsură ce se maturizează, de la primele comportamente nonverbale și ajungând la cele mai complexe reguli lingvistice.

Pornind de la criteriul disponibilităților de comunicare ale elevilor, L. Ezechil enumeră factorii determinanți în dezvoltarea competenței de comunicare⁴¹:

- tatăl sau mama, prin interesul sau dezinteresul față de dezvoltarea comportamentului verbal-comunicativ al copilului;
- structura familiei, știut fiind că în familiile mai numeroase copiii sunt mai comunicativi;
- frecventarea sau nu a grădiniței, deoarece în acest context contactele sociale sunt mai diversificate și mai intense decât în familie;
- particularitățile lingvistice și educaționale ale mediului familial;
- grupurile sociale de apartenență;
- starea de funcționalitate a aparatului verbo-motor;

Un rol important în formarea competenței de comunicare îl au capacitatea perceptivă – observarea și priceperea, agerimea, perspicacitatea, capacitatea de ascultare, motivația și capacitatea de prelucrare (decodare) a informației. Pentru

⁴¹ L. Ezechil, *Comunicarea educațională în context școlar*, EDP, 2002, p. 94

formarea competențelor de comunicare la elevi, E. Macavei propune un sistem de obiective:

- stimularea inițiativei și a disponibilităților de comunicare;
- descoperirea și soluționarea problemelor de comunicare;
- formularea sau reformularea opiniilor;
- adecvarea strategiilor comunicative;
- deschidere spre cunoaștere și aotudepășire;
- acceptarea noului;
- valorificarea complexă a aptitudinilor pentru comunicare;

Autoarea justifică necesitatea dezvoltării competențelor de comunicare în două sensuri: formarea emițătorului și formarea receptorului. Elementele capacității de emitere vizează: *conținutul mesajului* prin care sunt transmise informații, idei, opinii, îndemnuri, sfaturi, convingeri etc.; *modul de exprimare* a mesajelor, caracterizat de indicatori ca: relevanță, forță, intensitate, specificul exprimării verbale și nonverbale, persuasiune; *metodologia emiterii mesajului*, exprimată prin indicatorii eficienței metodelor: expunere, dezbateri euristică, problematizare; *tactul comunicării*, având ca indicatori limbajul adecvat, accesibil, pertinent, captarea și menținerea atenției, trezirea interesului, crearea atmosferei agreabile etc. Elementele capacității de recepție sunt : *experiența de cunoaștere*: cultura generală, nivelul informării, calitatea ei, performanțe ale activității proprii, raportul teorie – practică; *capacitățile intelectuale* – concentrarea atenției, conexiunile, actualizarea propriilor cunoștințe, disponibilitatea de a asculta; *trăirea afectivă* – disponibilitatea, curiozitatea, dorința comunicării; *capacitățile volitive* – rezistența la efort, răbdarea, consecvența; *atitudinea* - deschiderea spre confruntarea opiniilor, acceptarea comunicării.

I. Cerghit consideră că formarea competenței de comunicare la elevi impune:

- promovarea competenței ortografice;
- formarea deprinderii de a se exprima oral și de a asculta;

- promovarea unei atitudini active în cursul receptării mesajelor, așa încât elevul să se poată afirma ca producător de sens;
- cultivarea dorinței de a învăța în permanență să comunice cu alții, cu grupul;

Precizând că în formarea competenței de comunicare prioritare sunt preocupările pentru formarea aptitudinilor de *a ști să faci*, care obligă la pași suplimentari, L. Șoitu sistematizează într-o fișă finală de evaluare a competențelor dobândite de elev aspectele implicate:

Competențe în domeniul limbajului:

- exprimarea orală: verbală, paraverbală – expresivitatea frazei, ritmul, tonul, accentul cuvintelor, pauzele în vorbire, respirația su sens;
- lectura; scrisul; compunerea; vocabularul; ortografia; gramatica;
- exprimarea nonverbală: proximitatea, râsul / surâsul, gesturile, postura, mimica, privirea;

Identificând factorii principali implicați în învățarea comunicării, L. Șoitu subliniază rolul școlii, care este o instituție unde se comunică prin toate mijloacele, se învață comunicarea pentru toate mijloacele și pentru orice contact social sau tematic. Referindu-se la scopul comunicării în școală, cercetătorul precizează că acesta „nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește reușita umană, în toate condițiile și în toate momentele vieții.”⁴²

În relație cu conceptul de competență de comunicare, același autor identifică trăsăturile unei persoane competente în comunicare.

- a. Prima ar fi un larg *evantai de comportamente*, care să-i permită căutarea și alegerea variantelor adecvate de intervenție.
- b. *Complexitatea cognitivă* – înseamnă capacitatea de a elabora scenarii diferite pentru orice situație de comunicare. Cercetătorul susține că o comunicare, numai dacă trece

⁴² L. Șoitu, *Pedagogia comunicării*, Institutul European, 2001, p. 14

de mine și de tine, este a noastră, creând posibilitatea integrării într-un univers care poate deveni comun.

- c. *Capacitatea de a-și îndeplini rolul*, care presupune cunoașterea acestuia și a scopului urmărit.
- d. *Empatia*, care înseamnă intrarea în contextul definit de mediul partenerilor comunicării, facilitează încercarea locutorului de a-și imagina cum se prezintă situația comunicării în locul celuilalt.
- e. *Capacitatea de a găsi comportamentul potrivit*, indispensabilă pentru alegerea variantelor pertinente.
- f. *Autoobservarea*, care are sensul autoevaluării cu scopul autoperfecționării comportamentale. Are dublu scop, de a mări succesul și de a diminua sau înlătura eșecul.
- g. *Angajarea în relație* care înseamnă asumare a relației și este subsumată intrării în rol.

3. Competența de comunicare în noile documente curriculare

Aplicarea modelului comunicativ-funcțional în predare, care presupune studiul integrat al limbii, al textului literar și al comunicării, deschide o altă perspectivă pedagogică prin deplasarea accentului de pe acumularea de cunoștințe, pe dobândirea de competențe. Competența de comunicare, însumând un sistem de strategii creative care facilitează înțelegerea valorii elementelor lingvistice în context și dezvoltarea capacității de a aplica informațiile despre limbă, nu este echivalentă cu volumul acestor informații, ci cu valoarea lor funcțională. Științele comunicării definesc competența de comunicare în primul rând prin capacitatea de a activa cunoștințe pentru a le contextualiza în sfera interrelaționării. Prin abordarea limbii ca instrument de comunicare, noile programe adaptate la orientările moderne în materie de curriculum tratează complementar problematica limbajului și a comunicării, insistând pe latura pragmatică a învățării limbii române.

Modelul anterior de predare a limbii române, accentuând pe aspectul lingvistic al competenței, asimila performanța cu nivelul academic al informațiilor de limbă. Având în vedere rolul predării limbii române în perspectiva construirii la elevi a

competenței de comunicare și a performanței lor comunicative, cercetările actuale de didactica limbii române impun o redefinire a disciplinei, ca soluție de aplicare a curriculumului.

Actualul model curricular, reflectând modelul pedagogic al învățării pe toată durata vieții, vizează dubla calitate a limbii române, ca disciplină de studiu și ca limbă de școlarizare, având ca scop formarea unui tânăr „cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, să poată continua în orice fază a vieții sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om”.⁴³ Curriculumul actual propune abordarea limbii ca instrument de comunicare; este construit prin aplicarea modelului comunicativ-funcțional, circumscris pedagogiei comunicării și caracterizat printr-un pronunțat caracter funcțional și prin „dezvoltarea integrată a capacităților de receptare și de exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă”. Complexitatea procesului de formare a competenței de comunicare la elevi trebuie analizată și din perspectiva implicațiilor formative pe care le au cele două acțiuni fundamentale: înțelegere de text și producere de text, atât în componenta scrisă, cât și în componenta orală. Schema competenței de comunicare este configurată în tabelul de mai jos:

	Comprehensiune de text	Producere de text
oral	<i>a asculta</i>	<i>a vorbi</i>
scris	<i>a citi</i>	<i>a scrie</i>

În procesul de predare – învățare a limbii române, capacitățile enunțate prin verbele din tabel generează roluri specifice - auditor, lector, locutor și scriptor, pe care elevul trebuie să le adopte alternativ, ca participant activ la procesul comunicării, pentru a dobândi competența de comunicare adecvată.

⁴³ ****Limba și literatură română - Programa școlară revizuită pentru clasele a V-a – a VIII-a*, Buc., 2009, p. 2

Conform Cadrului Comun European, competențele generale individuale ale elevului se bazează pe cunoștințele (*savoirs; knowledge*), deprinderile (*savoir-faire; skills*), competența existențială (*savoir-être; existențial competence*) și pe capacitatea de a învăța (*savoir-apprendre; ability to learn*). În acest context, *competența de comunicare lingvistică* se definește prin relația a trei componente specifice: *componenta lingvistică*, *componenta sociolingvistică* și *componenta pragmatică*, realizând o sinteză între *cunoștințe*, *aptitudini* și *deprinderi*. Componenta lingvistică urmărește formarea *deprinderilor lexicale, fonetice, sintactice*; componenta sociolingvistică valorifică *parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii*, iar componenta pragmatică se realizează în *utilizarea funcțională a resurselor lingvistice*.

Competența de comunicare lingvistică se concretizează în actele comunicative, care implică: receptarea, producerea, interacțiunea, realizate fie în *formă orală*, fie în *forma scrisă*, fie în ambele forme. Producerea de mesaje scrise și orale presupune competențe procedurale care să poată fi contextualizate – rezumare, analiză, comparare, argumentare, descriere etc. *Competența pragmatică* implică funcționalitatea resurselor lingvistice, prin realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire și vizează coeziunea și coerența discursului, selectarea adecvată a tipurilor de texte în raport cu intenția comunicativă. Producerea de mesaje scrise și orale presupune competențe procedurale care să poată fi contextualizate – rezumare, analiză, comparare, argumentare, descriere etc. Competența pragmatică reflectă impactul major al interacțiunilor și mediilor cultural, decisiv pentru obținerea performanței comunicative. Performanța este un indice calitativ al funcționalității și al randamentului social, având ca principal indicator funcția comunicativă, de relaționare și se definește prin gradul de integrare socială a individului, prin valorificarea competenței de comunicare lingvistică, socială și culturală. Prin dobândirea competențelor de comunicare lingvistică, individul instruit dovedește competențe de înțelegere și vorbire reflectate în ascultare, citire, participare la conversație, discurs oral și scriere. La nivelul comunicării scrise deține abilități care vizează:

- scrierea de texte clare, cursive, adaptate stilistic contextului;
- redactarea de scrisori, rapoarte sau articole complexe, cu o structură logică clară, care să-l ajute pe cititor să sesizeze și să rețină aspectele semnificative;
- redactarea rezumatelor a sau recenziilor unor lucrări de specialitate sau ale unor opere literare.

La nivelul comunicării orale:

- abilitatea de a participa fără efort la orice conversație sau discuție și familiarizarea cu expresiile idiomatice și colocviale;
- abilitatea de a se exprima fluent și să exprima cu precizie nuanțe fine de sens;
- în caz de dificultate, capacitatea de a relua ideea și și de a restructura formularea cu abilitate, în așa fel încât dificultatea să nu fie sesizată;

Finalitățile formative ale studiului limbii române ca limbă maternă pot fi abordate din două perspective distincte: a) normativă și b) funcțională. “Orientate prioritar asupra formării competenței de comunicare, documentele în vigoare pun în ecuație doi termeni – a comunica” și „a învăța” –, dintre care primul este cel esențial. În funcție de acești termeni pot fi gândite trei tipuri de acțiuni didactice: 1. «a învăța despre comunicare» 2. «a comunica» 3. «a comunica pentru a învăța»⁴⁴

- *a învăța despre comunicare* - circumscrie demersurile orientate spre asimilarea conceptelor și noțiunilor a căror cunoaștere determină calitatea comunicării: cunoștințele metalingvistice (noțiuni de lexicologie, fonetică, vocabular, morfologie și sintaxă), metatextuale (cunoștințe despre structura textelor narrative, descriptive, argumentative etc.) și metadiscursive (cunoștințe despre parametrii situației de comunicare, funcțiile limbajului etc.).

⁴⁴ Alina Pamfil, *Elemente de didactica limbii române*, în *Revista Limba Română*, Nr. 3, anul XVII, 2007

- *a comunica* - se referă la actele de comunicare propriu-zisă, în varianta ei orală sau scrisă, care pot fi orientate exclusiv asupra rafinării proceselor de comunicare (redactarea de scrisori, cereri, descrieri, exerciții de ascultare activă, exerciții de citire rapidă etc.) sau pot fi complinite prin acțiuni în care actele de comunicare vizează extinderea cunoștințelor și mediază aprofundarea unor texte literare și non-literare sau facilitează învățarea unor noi concepte lingvistice, textuale sau de teorie literară.
- *a comunica pentru a învăța*, atunci când comunicarea depășește stadiul de obiect al învățării și devine mijloc și mediu al proceselor de asimilare și rafinare a înțelegerii.

Realizarea competențelor-cheie în perioada școlarității, așa cum sunt stabilite de Cadrul Comun European: inițiativă și antreprenoriat; sensibilizare și exprimare culturală; competențe sociale și civice; comunicarea în limba maternă; comunicare în limbi străine; competențe matematice de bază în științe și tehnologii; competența digital, asigură dobândirea unei competențe fundamentale: *a învăța să înveți*, care constituie suportul dezvoltării capacității de adaptare a individului la schimbările socioculturale ale mediului în care trăiește. Pentru dobândirea acestei competențe, Cadrul Comun European prevede *cunoștințe, deprinderi, atitudini* specifice, care trebuie urmărite în predarea învățarea tuturor disciplinelor de studiu. Între acestea, de maximă importanță sunt deprinderile *de citit-scris*, indispensabile procesului învățării, care definesc un întreg domeniu de activitate, din care derivă și competența de comunicare. În noile programe de limba și literatură română, aceasta se regăsește în conținutul competențelor generale specifice disciplinei:

- *Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare*
- *Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată*

- *Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse*
- *Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise*

Valorile și atitudinile prevăzute în programa de limba română, care sunt circumscrise domeniului *valori* din competențele-cheie europene (comunicarea în limba maternă; sensibilizare și exprimare culturală; competențe sociale și civice) vizează:

- *Cultivarea interesului pentru lectură și a plăcerii de a citi, a gustului esthetic în domeniul literaturii;*
- *Stimularea gândirii autonome, reflexive și critice în raport cu diversele mesaje receptate;*
- *Cultivarea unei atitudini pozitive față de comunicare prin conștientizarea impactului limbajului asupra celorlalți și prin nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social;*
- *Cultivarea unei atitudini pozitive față de limba română și recunoașterea rolului acesteia pentru dezvoltarea personală și îmbogățirea orizontului cultural;*
- *Dezvoltarea interesului față de comunicarea interculturală.*

Configurarea actualelor programe de limba și literatură română, constituite pe baza modelului pragmatic impus de Cadrul Comun European, poate fi redată grafic prin schema:



- | | | |
|--|--|---|
| interacțiuni verbale; | - utilizarea resurselor; | impactului limbajului asupra celorlalți, |
| - texte literare și texte nonliterare; | - argumentarea convingătoare și adecvată , orală și scrisă, a opiniei; | - responsabilitatea în utilizarea limbajului în context social; |

3.1. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivelul fonetic are la bază formarea deprinderilor de rostire și scriere corectă a sunetelor, silabelor și cuvintelor. Aceste deprinderi sunt conturate încă din învățământul preșcolar și urmărite pe tot parcursul școlarității.

Competențe specifice

- sesizarea corectitudinii/incorectitudinii gramaticale a unui enunț și/ sau a formelor lexicale;
- adaptarea vorbirii la parteneri și la situația de comunicare/ situații de comunicare diverse;

Conținuturi asociate

- corespondența dintre sunet și literă;
- vocalele, consoanele, semivocalele;
- grupurile de sunete (diftongul, triftongul);
- hiatul;
- silaba;
- greșeli de pronunție în diverse situații de comunicare; pronunțarea diftongului, a triftongului și a hiatului;
- pronunțarea fluentă a unor secvențe semnificative ale mesajului oral, reglarea tonului, a intonației, în funcție de starea de spirit (bucurie, surpriză, supărare);
- ortografierea diftongilor, a triftongilor și a vocalelor în hiat; aplicarea regulilor fonetice de despărțire în

silabe a cuvintelor;
 - folosirea corectă a accentului;
 - semne de ortografie cu implicații la nivel fonetic: apostroful, cratima;
 - resurse ale expresivității la nivel fonetic: aliterația, asonanța;

3.2. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivelul lexico-semantic se realizează prin desfășurarea a trei tipuri de activități corelate: dezvoltarea vocabularului prin însușirea de cuvinte noi și folosirea acestora în comunicare; activizarea vocabularului elevilor prin comunicarea orală și scrisă; nuanțarea vocabularului și adecvarea stilistică a acestora în situații de comunicare variate.

Competențe specifice

- sesizarea unităților lexicale necunoscute în fluxul vorbirii, în scopul clarificării acestora;
- selectarea elementelor de lexic adecvate situațiilor de comunicare;
- identificarea expresiilor și a cuvintelor noi într-un text literar sau nonliterar;
- utilizarea, în redactare, a unor sinonime, antonime și derivate adecvate temei

Conținuturi asociate

a) Elemente de vocabular și categorii semantice (vocabularul limbii române; cuvântul – unitate de bază a vocabularului; forma și conținutul cuvintelor; utilizarea, în contexte diferite, a achizițiilor lexicale noi; articolul de dicționar; structura fonematică a cuvântului; corespondența dintre sunet și literă; vocalele, consoanele, semivocalele; grupurile de sunete (diftongul, triftongul); hiatul; silaba; greșeli de pronunție, în diverse situații de comunicare; pronunțarea diftongului, a triftongului și a hiatului; forme lexicale corecte/

date;

- sesizarea sensului unităților lexical noi în funcție de context;
- utilizarea relațiilor de sinonimie, de antonimie, de omonimie în organizarea mesajului oral;
- sesizarea valorii expresive a unităților lexicale în textele citite;
- utilizarea unui lexic diversificat, recurgând la categoriile semantic studiate și la mijloacele de îmbogățire a vocabularului, pentru exprimarea nuanțată;
- integrarea categoriilor semantice în structuri lexicale proprii;
- sesizarea adecvării elementelor lexicale utilizate la scopul mesajului ascultat;
- utilizarea în mod nuanțat a categoriilor lexicale într-un mesaj oral;
- sesizarea valorii expresive a categoriilor morfosintactice, a mijloacelor de îmbogățire a vocabularului și a categoriilor semantic studiate;

incorecte; arhaisme și regionalisme; rolul lor în textele literare studiate; explicarea unor expresii și a unor cuvinte noi identificate într-un text citit, în context sau cu ajutorul dicționarelor; unități frazeologice; utilizarea corectă a neologismelor în contexte diverse;)

b) Sensurile cuvintelor. Modificări de sens (serii sinonimice și antonimice; stabilirea sensului unui cuvânt necunoscut prin apel la context; sensul omonimelor în context; sesizarea relațiilor de sinonimie, antonimie, omonimie într-o comunicare orală; cuvintele polisemantice; polisemia și omonimia – asemănări și deosebiri; utilizarea sinonimelor în scopul evitării repetițiilor; cuvântul și contextul; sens propriu și sens figurat, sensul propriu de bază și sensurile secundare; greșeli lexicale în comunicare; construcții pleonastice și atracția paronimică; corectarea construcțiilor pleonastice; corectarea greșelilor determinate de atracția paronimică;)

c) Mijloacele de îmbogățire a vocabularului (cuvânt de bază; cuvinte derivate/serii derivative; rădăcină, sufixe și prefixe; sinonime și antonime; sufixe

diminutivale și sufixe augmentative; câmpuri lexico-semantică; cuvinte compuse prin alăturare, subordonare și abreviere; familia lexicală - derivate, compuse, cuvinte obținute prin schimbarea valorii gramaticale; împrumuturile;)

d) Resurse ale expresivității limbii la nivelul lexico-semantic (selectarea cuvintelor; figuri de stil: personificare, comparație, enumerație, repetiție, epitet; comentarea rolului arhaismelor, al regionalismelor și al neologismelor;)

3.3. Formarea și dezvoltarea competenței de comunicare la nivelul gramatical impune cunoașterea și respectarea normelor gramaticale prin care se asigură corectitudinea formelor flexionare și corectitudinea organizării structurilor sintactice în construcția comunicării. Limba își îndeplinește funcția de comunicare atunci când elementele vocabularului sunt îmbinate între ele cu ajutorul gramaticii, definită ca “ansamblu de reguli privitoare la modificările cuvintelor și îmbinarea lor în propoziții și fraze”.⁴⁵

Competențe specifice la nivelul morfologic

- sesizarea corectitudinii/ incorectitudinii gramaticale a unui enunț și/ sau a formelor lexice;
- sesizarea corectitudinii utilizării categoriilor gramaticale învățate;
- sesizarea abaterilor de la normele gramaticale într-

Conținuturi asociate

a) Clase lexico-gramaticale - substantive, pronume, numeral, articol, adjectiv, verb, adverb, prepoziție, conjuncție, interjecție - și categoriile lor gramaticale (folosirea corectă, într-un context dat, a categoriilor gramaticale specifice părților de vorbire învățate
b) Acordul gramatical (greșeli de

⁴⁵ *** *Gramatica limbii române*, Ed. Academiei, 1966, p. 11

un mesaj oral;

- utilizarea categoriilor gramaticale învățate, în diverse tipuri de propoziții;
- sesizarea organizării morfologice și sintactice a textelor citite (nonliterare și literare);
- respectarea normelor morfosintactice în propoziții și în fraze;
- utilizarea corectă a flexiunii nominale și verbale în textul scris, utilizând corect semnele ortografice și de punctuație;
- sesizarea particularităților lexico-gramaticale ale unui mesaj ascultat;
- sesizarea valorii expresive a categoriilor morfosintactice;

Competențe specifice la nivelul sintactic

- alcătuirea unor propoziții și fraze corecte din punct de vedere gramatical, folosind corect semnele ortografice și de punctuație;

pronunție, de acord, de flexiune, în diverse situații de comunicare;)

b) Aspecte ortografice, ortoepice și de punctuație

d) Expresivitatea comunicării orale și scrise la nivelul morfologic (utilizarea corectă a părților de vorbire flexibile și neflexibile învățate; construirea corectă a unor enunțuri din punct de vedere sintactic; construirea unui monolog sau a unui dialog; descrierea unor obiecte, a unor tablouri din natură, a unor fenomene; construirea unor narațiuni simple; utilizarea expresivă a limbii; - - realizarea expresivității cu ajutorul semnelor de punctuație; aplicarea cunoștințelor de morfosintaxă în exprimarea scrisă corectă;)

- propoziții simple și dezvoltate; propoziție principală și prepoziție secundară; fraza formată din propoziții principale și propoziții secundare; propoziția afirmativă și propoziția negativă; propoziția enunțiativă și propoziția interogativă; fraze construite prin coordonare (copulativă și prin juxtapunere) și prin subordonare;

- dezvoltarea unei propoziții simple;

- relații și funcții sintactice;

- propoziția principală și propoziția secundară; fraza;

- elemente de relație în frază (conjunțiile simple și compuse); coordonarea (copulativă și prin juxtapunere) și subordonarea;
- părți de propoziție: predicatul (verbal și nominal), subiectul (exprimat și neexprimat); acordul predicatului cu subiectul în persoană și număr; atributul, complementul;
 - înlănțuirea corectă a frazelor în textul redactat, utilizând corect semnele ortografice și de punctuație;
 - organizarea propoziției și a frazei;
 - semnele de punctuație (punctul, virgula, două puncte, ghilimele, linia de dialog, semnul întrebării, semnul exclamării, cratima);
 - alcătuirea corectă a propozițiilor simple și dezvoltate; fraze construite prin coordonare și subordonare;
 - utilizarea în redactarea unui text propriu a cunoștințelor de morfosintaxă, folosind adecvat semnele ortografice și de punctuație;
 - propoziția regentă; elementul regent;
 - observarea relațiilor sintactice într-o propoziție sau într-o frază, în funcție de intenționalitatea comunicării;
 - sintaxa propoziției și a frazei: predicatul și propoziția subordonată predicativă, subiectul și propoziția subordonată subiectivă, atributul și propoziția subordonată atributivă, complementul direct și propoziția subordonată completivă directă, complementul indirect și propoziția subordonată completivă indirectă, complementele circumstanțiale de loc, de timp, de mod, de cauză, de

scop; propozițiile circumstanțiale de loc, de timp, de mod, de cauză, de scop, condițională, concesivă, consecutivă;

- enunțul, fraza; relaționarea părților de propoziție în propoziții și a propozițiilor în fraze, în funcție de intenționalitatea comunicării; rolul elementelor de legătură în frază; contragerea unor propoziții în părțile de propoziție corespunzătoare sau expansiunea unor părți de propoziție în propozițiile corespunzătoare;
- corectitudinea și expresivitatea părților de propoziție și a propozițiilor într-un text dat; rolul părților de propoziție și al propozițiilor în funcție de intenția și specificul comunicării într-un text dat; cuvinte și construcții incidente;

4. Valori ale competenței de comunicare formate prin exercițiile de limbă

După absolvirea gimnaziului, elevul trebuie "să cunoască normele și modelele de structurare a formelor de comunicare orală și scrisă și implicit să înțeleagă structura și funcționarea limbii literare, ca un sistem unitar în permanentă dezvoltare; să-și pună în aplicare cunoștințele de limbă pentru a percepe și a realiza fapte de comunicare, atât oral cât și în scris, adaptându-se dinamic și eficient la strategiile și regulile interacțiunii sociale; să-și exprime în mod original, într-o forma accesibilă, clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii."⁴⁶ Ciclul gimnazial, la finalul căruia se încheie studiul obligatoriu și sistematic al gramaticii, este decisiv pentru dezvoltarea deprinderilor de utilizare corectă a limbii. Demersurile curriculare prin care se ajunge la dezvoltarea deprinderilor impun activități cu caracter practic, aplicativ, bazate pe exersare, care, în documentele curriculare, se concretizează în exerciții. În aceste condiții, este necesară cunoașterea și valorificarea adecvată a metodei exercițiului, considerată principala cale de formare a capacităților, priceperilor și deprinderilor de utilizare a limbii. utilizarea manualului în paralel cu materiale complementare, culegeri de exerciții sau fișe de lucru elaborate de profesor, care să suplinească sfera activităților aplicative.

4.1. Metoda exercițiului. Delimitări teoretice

Exercițiul (lat. *exercitium*, engl. și fr. *exercise*) înseamnă acțiune fizică sau intelectuală, făcută sistematic și repetat, în scopul dobândirii sau perfecționării unor deprinderi sau îndemânări. „Exercițiul este modalitatea de efectuare repetată a acțiunilor de învățare teoretică și practică în vederea fixării și consolidării cunoștințelor dobândite și a formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor intelectuale și aplicative.”⁴⁷ Prin acțiuni repetate se formează stereotipurile dinamice, automatismele de acționare, algoritmi de cunoaștere, studiu și

⁴⁶ C. Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Polirom, 1999, p.16

⁴⁷ I. Bontaș, *Tratat de pedagogie*, Ed. ALL, 2008, p. 204

aplicare, obiectivați în priceperi și deprinderi, în unele situații în obișnuințe, care asigură temeinicia și randamentul învățării, precum și calitățile necesare integrării socio-profesionale.

Exercițiul face parte din categoria metodelor clasice, bazate pe acțiune, cu un evident caracter algoritmic, ce constă în cunoașterea și respectarea strictă a unui număr de pași executorii care se repetă identic. Algoritmii sunt suite de operații care se realizează într-o ordine relativ constantă, prin parcurgerea cărora se ajunge la rezolvarea unui anume tip de probleme. Algoritmizarea presupune două aspecte: forma aproximativ fixă a operațiilor rezolvate de elevi și prestabilirea lor de către profesor. În acest fel, prin algoritmizare, elevul își însușește cunoștințele sau tehnicile de lucru prin parcurgerea unei căi deja stabilite. Considerând algoritmizarea „o latură a fiecăreia dintre metodele cunoscute”⁴⁸, se poate afirma că exercițiile, ca orice altă metodă, pot avea o etapă algoritmică (inițială) și alta euristică, atunci când elevul este deja familiarizat cu domeniul pe care îl investighează. Caracterul algoritmic nu exclude însă dezvoltarea creativității, a originalității, a spiritului de independență și inițiativa. Exercițiile euristice au chiar un rol important în dezvoltarea acestor laturi. Astfel, prin natura sa generoasă, prin diversitate și prin eficiență, exercițiul rămâne o metodă cu o arie mare de aplicabilitate și cu frecvență mare în activitatea didactică.

Definind exercițiul „drept activitate ce constă în repetarea conștientă a unei operații sau acțiuni cu intenția de a o apropia de un model”⁴⁹, Venera Mihaela Cojocaru precizează faptul că :

- exercițiul pornește de la un model, care se cere urmat și realizat;
- exercițiul debutează cu o demonstrare model a achiziției de realizat;
- exercițiul conduce la interiorizarea acțiunii, la formarea de priceperi și deprinderi;

⁴⁸ C. Cucos, *Psihopedagogie pentru examenle de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom, 1998, p. 158

⁴⁹ V. M. Cojocaru, *Teoria și metodologia instruirii*, EDP, 2008, p. 5

Pornind de la aceste trei caracteristici de bază, autoarea afirmă că: „În măsura în care fiecare exercițiu debutează cu o demonstrație model (realizată, de regulă, de cadrul didactic) și apoi cu o interiorizare treptată a acestuia (realizată de elev), se poate aprecia că întreaga activitate de învățare poate fi comparată cu un macroexercițiu de formare, capabil să asigure dezvoltarea personalității umane și apropierea sa de un model individual sau social, dat de idealul educației.”⁵⁰ Exercițiul este folosit în toate activitățile didactice, începând cu lecțiile de comunicare și continuând cu cele de fixare, consolidare, de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și aplicative, de recapitulare, de sinteză, în munca independentă. Are o sferă mare de aplicabilitate, putând îmbrăca forme diferite în funcție de obiectul de învățământ la care este utilizat. Exercițiul este considerat a fi metoda „*cea mai intim împletită cu celelalte metode de predare și învățare.*”⁵¹ După unii autori, exercițiile pot fi efectuate în cadrul tuturor metodelor de instruire, cu deosebire în studiul cu cartea, în studiul asistat de calculator, în studiul individual independent. După alții, orice metodă, odată preluată de către elev, după modelul profesorului, se poate transforma în exercițiu. În funcție de metoda în cadrul căreia se realizează sau pe care o prelungește, exercițiile pot căpăta un caracter demonstrativ, experimental, problematizat, de modelare, de descoperire, de cooperare sau simulare, de asalt de idei, de studiu de caz. A efectua un exercițiu, înseamnă „a executa o acțiune în mod repetat și conștient, a face un lucru de mai multe ori în vederea dobândirii unei îndemnări, a unei deprinderi”⁵². Dar exercițiul nu se confundă cu repetarea. El presupune o îmbunătățire continuă a performanței, de la un moment la altul. „Numai acele acțiuni sunt exerciții care se repetă relativ identic și se încheie cu formarea unor componente automatizate ale activității.”⁵³

⁵⁰ V. M. Cojocaru, *Teoria și metodologia instruirii*, EDP, 2008, p. 57

⁵¹ C. Cuceș, *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom, 1998, p. 157

⁵² I. Cerghit, *Metode de învățământ*, EDP, 1997, p. 191-192

⁵³ I. Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, 2003, p. 468

4. 1.1. Condiții ale exercițiului

Exercițiul constă în „executarea repetată și conștientă a unei acțiuni în vederea însușirii practice a unui model de acțiune sau a îmbunătățirii unei performanțe”⁵⁴, iar importanța acestei metode, în condițiile învățământului actual, este deosebită, știut fiind faptul că „numai prin acțiune poți învăța să acționezi”⁵⁵. Eficiența metodei este condiționată însă de respectarea unor cerințe și condiții:

- Elevul trebuie să aibă o atitudine conștientă față de scopul urmărit de exercițiu și să înțeleagă bine modelul acțiunii de învățat. După I. Bontaș, efectuarea conștientă presupune înțelegerea fundamentelor teoretice și aplicative ale acțiunilor repetate. Respectarea acestei cerințe asigură funcționalitatea cunoștințelor dobândite și în situația schimbării variantelor de acțiune. Stereotipurile dinamice (acțiunile automatizate) nu vor deveni simple tehnici de execuție iar elevul nu va acționa mecanic. Nerespectarea acestei condiții duce la desfășurarea la întâmplare a exersării, rezultatele fiind expuse hazardului.
- Aplicarea să se facă gradat sub aspectul dificultății și diferențiat, în funcție de deosebirile individuale și de particularitățile capacităților de învățare ale elevilor. Gradarea individualizată a exercițiilor, respectând posibilitățile reale ale elevilor implică gruparea exercițiilor, mai ales în activitățile de muncă independentă, în *obligatorii* (cu dificultate și complexitate normale pentru toți elevii) și *facultative* (cu un grad mai înalt de complexitate și dificultate). Gradarea progresivă a dificultății de înțelegere și rezolvare, duce, în final, la programarea unor exerciții de complexitate și dificultăți maxime, prevăzute de programa analitică. Deprinderile mai complicate se

⁵⁴ V. Țărcovnicu, *Pedagogia generală*, Ed. Facla, 1975, p. 232

⁵⁵ C. Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed. Polirom, 1999, p. 59

formează prin integrarea succesivă a unor deprinderi mai simple. Este necesară respectarea ordinii de dificultate, de la exerciții introductive, la exerciții de bază, la exerciții paralele, apoi la exerciții euristice. Spre exemplu, nu se poate cere elevului să alcătuiască compuneri înainte de a-i forma temeinic deprinderea de a se exprima în propoziții și de a descrie sau de a narra situații simple (după tablouri sau după anumite aspecte concrete din realitatea înconjurătoare).

- Un exercițiu eficient trebuie să stârnească interesul și să aibă varietate suficientă, altfel riscând formarea doar parțială a deprinderii. Varietatea să se oglindească atât în funcția și natura lor, în măsura dirijării, complexității, dificultății, cât și în organizarea participanților.
- Trebuie asigurată existența suportului teoretic necesar în bagajul informațional al elevilor (cunoștințe, reguli, principii).
- Cerințele exercițiilor să fie precis, clar formulate și să fie, eventual, explicate înainte ca elevii să înceapă efectuarea lor.
- Exercițiilor să aibă dimensiuni rezonabile și să solicite realmente un efort intelectual din partea elevilor.
- Se recomandă evitarea unei densități prea mari a exercițiilor pe unitățile de timp prevăzute.
- Să se sporească treptat gradul de independență a elevilor în executarea lor; de la exerciții dirijate pas cu pas, se face trecerea la exerciții autodirijate, independente, urmărindu-se dezvoltarea capacității de autocontrol, autoevaluare, autodepășire.
- Controlul exercițiilor să fie efectuat la timp, pentru întărirea imediată a rezultatelor. Exersarea însoțită de corectură (inițial) și de autocorectură (pe măsură ce elevul începe să stăpânească acțiunea) este regula care reiese din însăși teoria formării deprinderilor, evitându-se astfel posibilitatea însușirii mecanice și superficiale.
- Profesorul trebuie să demonstreze atenție în alegerea, asamblarea și dozarea exercițiilor;

- Este recomandată evitarea repetărilor greșite, știut fiind că pentru corectarea și înlăturarea deprinderilor și cunoștințelor eronate sunt necesare eforturi de timp mult mai mari decât pentru dobândirea de cunoștințe sau deprinderi noi.
- Repetările să se efectueze la intervale de timp optime și într-un număr rațional. În perioada de început, exersările să fie mai apropiate în timp și de mai scurtă durată; cu timpul și pe măsură ce elevul se familiarizează, distanța între exersări poate fi mai mare, iar durata exersării de asemenea mai întinsă.
- Să se sigure elementele de noutate și diversitate, așa încât exercițiile să trezească interesul, spiritul creativ.
- Asigurarea utilității exercițiilor, în sensul contribuției lor la consolidarea cunoștințelor și la dezvoltarea deprinderilor și a caracterului activ-participativ. Utilitatea, ca finalitate a exercițiilor, dinamizează, dă satisfacție și sporește gradul de responsabilitate pentru efectuarea lor.
- În cadrul exercițiilor, să se valorifice elemente ale diferitelor metode de învățământ, dând acestora, după caz, un caracter demonstrativ, experimental, problematizat, de modelare, de descoperire, de cooperare sau simulare, de asalt de idei, de studiu de caz. În acest mod, exercițiul oferă repetării valențe didactice superioare, de gândire și acțiune, de rezolvare de probleme și aplicare a cunoștințelor în mod creativ.

Asigurarea principiului teoretic este una din condițiile de bază ale exercițiului. Nu orice activitate exersată, pur mecanică, duce la formarea deprinderilor de exprimare; „a avea deprinderi de exprimare conforme sistemului limbii înseamnă a vorbi și a scrie fără efortul de a reflecta la regulile și noțiunile gramaticale, ortografice, ortoepice însușite.”⁵⁶

⁵⁶ V. Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia, 2002, p. 137

Printre factorii importanți, cu rol reglator în procesul exercițiilor, Gh. Beldescu menționează:

- stăpânirea sistemului limbii;
- necesitatea desfășurării sub îndrumarea profesorului, fie ca intervenție în cursul exercițiului, fie prin control;
- reluarea regulii aplicate, repetarea într-o anumită succesiune deoarece „*numai repetată de multe ori în practică, o acțiune capătă caracterele deprinderii*”;
- evitarea monotoniei și stimularea interesului și inițiativei elevilor; existența unor condiții variate de desfășurarea exercițiului asigură suplețea deprinderii dobândite;
- asigurarea alternanței tipurilor de exerciții, chiar în decursul aceleiași lecții și integrarea acțiunilor simple în acțiuni tot mai complexe;
- corelarea limbii cu gândirea; evitarea izolării arbitrare a studiului mijloacelor lingvistice de conținutul exprimat prin acestea;
„Se tinde la îmbogățirea bagajului lexical, dar se neglijează urmărirea neîncetată a semnificației cuvintelor odată intrate în vocabularul activ al copiilor. Se întăresc și se automatizează diferite legături sintagmatice, dar se pierde din vedere necesitatea prezentării și amplificării acestor legături, prin apariția cuvântului în alte contexte, în diverse relații sintactice și aspecte morfologice.”⁵⁷

4.1.2. Funcțiile exercițiului

Reconsiderarea valorii formative a exercițiului a făcut posibilă sistematizarea funcțiilor sale:⁵⁸

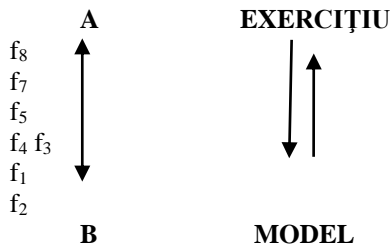
- Adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, prin aplicarea lor la situații relativ noi și cât mai variate;
- Consolidarea cunoștințelor și deprinderilor însușite;
- Dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale;

⁵⁷ T. Slama-Cazacu, *Limba și context*, Ed. Științifică, 1959, p. 124

⁵⁸ I. Cerghit, *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, 2006, p. 192

- Sporirea capacității operatorii a achizițiilor teoretice și practice, oferind posibilități noi de transfer;
- Prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență;
- Dezvoltarea unor capacități și aptitudini intelectuale și fizice, a unor calități morale și trăsături de voință și caracter în timpul exercițiilor;
- Învingerea rezistenței opuse de deprinderile și obișnuințele incorect formate anterior;

V. M. Cojocaru facilitează o viziune globală asupra metodei, confirmând ideea, tot mai frecventă în literatura de specialitate, că exercițiul nu se rezumă la simpla acțiune de repetare, ci înseamnă și adâncire, corectare, prevenire, creație, dezvoltare.



„Rostul ultim al exercițiilor nu mai poate rămâne formarea priceperilor și a deprinderilor (de altfel foarte importante în formarea integrală a personalității), ci trebuie să vizeze achiziții mult mai fine, și anume operațiile, cu caracteristicile lor, reversibilitatea și asociativitatea. De aceea el propune trecerea, ca accent formativ, de la «exercițiul automatismelor» la «exercițiul operațiilor».”⁵⁹

După Vistian Goia, obiectivele formative ale metodei sunt:

- să fixeze cunoștințele teoretice relativ la un capitol, categorie morfologică, sintactică, ortografică, de punctuație etc.;
- să creeze abilități de transpunere a acestora în practică;
- să dezvolte deprinderea de muncă independentă a elevilor;

⁵⁹ I. Cerghit, *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, 2006, p. 191

- să dezvăluie profesorului eventualele lipsuri în cunoștințele teoretice ale elevilor;
- să stimuleze capacitățile creative ale acestora, făcând pasul de la operații mintale la structuri operaționale;
- să înlăture „uitarea”, tendințele de interferență (confuzia);
- să mijlocească transferul cunoștințelor morfo-sintactice de la un capitol la altul, de la o structură la alta a fenomenului gramatical;

4.1.3. Criterii generale de clasificare a exercițiilor

Din domeniul larg al taxonomiei exercițiilor, dintre cele mai uzuale clasificări, amintim:

- după funcția îndeplinită: *exerciții introductive*, de observație, de asociere, *de bază*, de exprimare concretă, de exprimare abstractă, de dezvoltare, *paralele, de creație*;
- după numărul de participanți: individuale, de echipă, colective, mixte;
- după gradul de dirijare: algoritmice, semi-algoritmice, libere;
- după gradul de complexitate: simple, complexe, super-complexe;
- după obiectele de învățământ: gramaticale, literare, matematice, logice, artistice, fizice;

În funcție de conținutul lor, I. Nicola delimitează două categorii principale de exerciții: motrice și operaționale. *Exercițiile motrice* conduc spre formarea de priceperi și deprinderi în care predomină componenta motrică (deprinderi de scriere, deprinderi fizice, sportive, de mânăuire). *Exercițiile operaționale* contribuie la formarea operațiilor intelectuale, care incumbă două trăsături deosebit de importante: reversibilitatea și asociativitatea. Prin aceasta, exercițiul operațional preîntâmpină transformarea operațiilor în stereotipii rigide ale gândirii.

După o altă clasificare, propusă de I. Bontaș, în funcție de demersul didactic și de obiectivele instructiv-educative proiectate, exercițiile pot fi:

- *Exerciții de inițiere* (introducere sau acomodare), folosite la începutul activității de învățare teoretică și practică. Au caracter demonstrativ – ilustrativ, urmărind familiarizarea elevilor cu repetarea și aplicarea cunoștințelor la noua disciplină.
- *Exerciții curente*, de fixare și consolidare a cunoștințelor de formare a priceperilor și deprinderilor. Acestea se efectuează în cadrul activităților didactice cu caracter aplicativ, în lecțiile de fixare și consolidare, în seminarii, în orele de rezolvare de exerciții, la proiecte etc.
- *Exerciții recapitulative* (de sinteză) sau diversificare, folosite în activități didactice care urmăresc restructurarea materiei de studiu sau evaluarea cunoștințelor; după predarea unor capitole sau a întregii discipline. Aceste exerciții pot realiza fenomenul de feedback, în sensul înlăturării unor neajunsuri în pregătirea elevilor sau pentru completarea unor cunoștințe, pentru ridicarea calității și eficienței învățării.

În funcție de posibilitățile de aplicare și de natura grupului la care se utilizează, G. Beldescu distinge două categorii:

- *exercițiului unitar*, când grupurile sunt omogene;
- *exerciții diferențiate ca dificultate*, măcar după conținutul sarcinii, în cazul grupurilor eterogene.

Având drept criterii de clasificare scopul și complexitatea lor, unii specialiști disting patru tipuri de exerciții (cf. I. Stanciu, D. Todoran, I. Roman și colab., I. Cerghit):

- *exerciții de introducere într-un model* dat sau exerciții introductive; elevilor li se explică pentru prima oară o activitate, o operație, un mod de execuție, conținuturi pe care ei le aplică în paralel cu explicațiile profesorului;
- *exerciții de însușire sau consolidare a modelului dat*, denumite și exerciții de bază; elevul reia în întregime și în chip repetat, acțiunea ce i s-a explicat; o face sub supravegherea profesorului sau autocontrolat; din ele trebuie să

- rezulte, de regulă, însușirea operației sau lucrării, adică formarea deprinderii ca atare;
- *exerciții de legare a cunoștințelor și deprinderilor mai vechi cu cele noi*; sunt numite și *exerciții paralele*, având scopul de a integra deprinderile în sisteme din ce în ce mai largi; ele reprezintă, de fapt, un nivel mai complicat al exercițiilor de bază; spre exemplu: un copil exersează citirea cursivă, dar în același timp reia rostirea clară pe silabe a cuvintelor;
 - *exerciții de creație sau euristice*; elevul le efectuează după ce deprinderea deja a fost însușită, iar prin intermediul lor încearcă să introducă în "model" anumite elemente personale; de pildă, după însușirea exprimării curente în scris, copilul încearcă felurite compuneri;

Landsheere, 1992, stabilea două mari categorii de metode, în funcție de sorginea schimbării produse la elevi: a) heterostructurante (schimbarea se produce prin altul): expunerea, conversația, studiul de caz, problematizarea etc.; b) metode autostructurante (individul se transformă prin sine). După clasificarea propusă de acesta, exercițiul intră în cea de-a doua grupă, alături de descoperire, observație, etc.

4.2. Taxonomii ale exercițiilor de limbă

Exercițiul de limbă constă în „efectuarea de acțiuni repetate de către elevi, pentru aplicarea cunoștințelor teoretice de limbă în actul viu al vorbirii lor”⁶⁰, în înfăptuirea unor activități variate și orientate în scopul dezvoltării limbajului elevilor. În cadrul lecției de limba română, metoda exercițiului este utilizată mai ales pentru fixarea cunoștințelor, formarea priceperilor și a deprinderilor de exprimare corectă, orală sau scrisă, recunoașterea și analiza noțiunilor gramaticale însușite anterior. De aceea metoda exercițiului este utilizat mai ales în orele de fixare și în cele de recapitulare, asociată de cele mai multe ori cu conversația și analiza gramaticală.

⁶⁰ C. Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed. Polirom, 1999, p. 59

În practica predării limbii române, exercițiile utilizate pot fi grupate după mai multe criterii. Clasificarea propusă de Vistian Goia are la bază următoarele criterii:

- după modul sau forma de efectuare: *orale sau scrise*;
- după natura faptelor de limbă la care se aplică: *fonetice, de vocabular, morfologice, sintactice*;
- după natura priceperilor sau deprinderilor vizate: *ortoepice, ortografice, de punctuație, lexicale, gramaticale, stilistice*;
- după gradul de independență pe care îl implică rezolvarea lor, distinge două mari categorii: *de recunoaștere și cele cu caracter creator*, care permit o nouă categorizare în interiorul lor;

În funcție de compartimentul limbii aflat în studiu, C. Parfene propune următoarele categorii de exerciții:

I. *Exerciții de ortografie și punctuație*

a) *Copierea*, care și la clasele de gimnaziu este un exercițiu util pentru fixarea unor deprinderi ortografice. Poate fi *propriu-zisă*, când se face copierea integrală a textului sau *selectivă*, când se vor copia doar anumite cuvinte.

b) *Dictarea* poate lua mai multe forme, în funcție de caracterul materialului ortografic, de scopul urmărit și de particularitățile de vârstă ale elevilor.

- *dictarea cu explicații prelabile* este utilizată în special în lecțiile de formare a priceperilor și a deprinderilor și are ca scop prevenirea greșelilor;
- *dictarea de control* se aplică după încheierea unei teme, a unui capitol sau la sfârșitul unui semestru;
- *dictarea selectivă* constă în scrierea acelor cuvinte cu ortografie dificilă, dintr-un text dictat;
- *dictarea liberă* constă în redarea în scris de către elevi a unui text dictat în întregime, apoi pe fragmente mici;

- *dictarea cu comentarii* implică pauze pentru explicarea de către elevi a ortogramelor întâlnite;
- *dictarea fulger* („*moment ortografic*”) este de dimensiuni mai mici și constă în dictarea unor propoziții scurte sau cuvinte cu ortografie dificilă;

Eficiența acestui tip de exercițiu este condiționată de respectarea unei tehnici de desfășurare a dictării, care constă în: citirea prealabilă a textului, în întregime, dictarea propriu-zisă, pe secvențe mai mari sau mai mici, corectarea lucrărilor, gruparea tipurilor de erori, scrierea formelor corecte pe tablă, de către elevi și recomandările din partea profesorului. Pentru corectarea greșelilor din lucrări sau caiete „se recomandă folosirea unor semne convenționale, pe care profesorul trebuie să le aducă la cunoștința elevilor cu semnificația lor.”⁶¹

- *autodictarea* este mai dificilă și constă în scrierea din memorie a unui text, solicitând mobilizarea cognitivă, mnezică și atențională a elevului;
- c) *despărțirea cuvintelor în silabe*
 - d) *completarea terminațiilor unor cuvinte*
 - e) *trecerea cuvintelor de la o formă gramaticală la alta;*
 - f) *exerciții de educare a auzului și a pronunției;*
- II. *Exerciții gramaticale*
- a) *Tradiționale:*
 - *de interpretare*, prin care, apelând la analiza gramaticală se explică, de exemplu, de ce „a” într-un context este articol iar în altul, articol

⁶¹ C. Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed. Polirom, 1999, p. 61

genitival sau prepoziție, „*poate*” - adverb și „*poate*” - verb etc.

- *de grupare*, care se poate face după flexiune, după clasa lexico-gramaticală, după criteriul semantic etc.
- *de motivare*, solicitând atât informații de limbă cât și capacitatea elevilor de a argumenta o afirmație. De exemplu, de ce într-o frază cu patru predicate exprimate există cinci propoziții; de ce într-un context „o” are funcție sintactică, iar în altul, nu etc.
- *de diferențiere*, ca în cazul paronimelor, omonimelor, omografelor sau omofonelor etc.
- *de intervenție*, constând fie în *modificarea* unor forme flexionare sau a raporturilor sintactice, fie în *completarea* spațiilor punctate cu cuvântul sau structura corespunzătoare;
- *de exemplificare liberă sau după repere*, ca de exemplu, construirea unor propoziții sau fraze după schemă dată;
- *de recunoaștere* într-un text dat a faptelor de limbă studiate (categorii gramaticale, părți de vorbire, unități sintactice etc.)
- *de ilustrare a unor paradigme sintactice, morfologice, exerciții de declinare sau conjugare, izolat, sau în context etc.*
- *creatoare - compunerile cu temă de limbă*, care au ca sarcină introducerea unor fapte de limbă, din diverse compartimente ale limbii, în texte coerente.

b) *Structurale*, constituite ca o serie de operații cu structuri, corelate cu un model. În funcție de natura operației efectuate, se pot clasifica în mai multe tipuri:

- *de substituție*, a căror sarcină solicită înlocuirea unor componente ale modelului. Propun un model care va

- genera un exemplu analogic de combinare și alegere paradigmatică.
- *de transformare* a unei structuri A, într-o structură B, asemănătoare cu modelul dat:
 - *prin modificări structurale*: transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă;
 - *prin adiționare*:
 - *transformare*:
 - *expansiune*: structura nouă dezvoltă modelul;
 - *prin reducere*: în structura generată se șterge unul sau mai mulți constituenți;
 - *prin generarea unei structuri noi din două sau mai multe structuri date*;
 - *de repetiție, utilizate mai ales pentru fixarea ortografiei și punctuației*;

Cea mai riguroasă sistematizare a exercițiilor de limbă este însă cea propusă de Gh. Beldescu, preluată ulterior, cu puține modificări, de toți specialiștii preocupați de descrierea acestei metode. Lucrarea sa accentuează rolul exercițiului pentru latura aplicativă a procesului predării, urmărind „restabilirea echilibrului dintre teorie și practică în predarea limbii române”⁶². „Metoda de bază pentru consolidarea cunoștințelor de limbă, pentru formarea și dezvoltarea priceperilor de exprimare este exercițiul. Exercițiile de limbă constau din înfăptuirea conștientă a unor acțiuni organizate, variate și orientate în scopul dezvoltării limbajului elevilor.”⁶³ Conform clasificării propuse de Gh. Beldescu, exercițiile utilizate în predarea limbii române se grupează astfel:

- exerciții de limbă tradiționale, grupate în exerciții de recunoaștere și exerciții cu caracter creator;

⁶² Gh. Beldescu, *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, EDP, 1969, p. 136

⁶³ Gh. Beldescu, *op. cit.*, p. 137

- exerciții de ortografie tradiționale;
- exerciții de educare a auzului fonematic;
- exerciții de educare a percepției limbajului;
- exerciții structurale;

4.2.1. Exercițiile de limbă tradiționale

A. **Exercițiile de recunoaștere** se realizează prin raportarea cazurilor concrete dintr-un text dat la o noțiune gramaticală studiată. Aplicarea cunoștințelor teoretice de limbă înseamnă a recunoaște în situația dată concretizări ale unor noțiuni, definiții reguli, apoi de a întrebuița faptele de limbă conform sistemului limbii, regulii, noțiunii la care au fost raportate faptele de limbă prin recunoaștere. Priceperea de a recunoaște fapte în *situații date* și priceperea de a recunoaște fapte în *în orice situații* sunt două stadii diferite, diferențiate gradual în formarea deprinderii, la care contribuie tipuri variate de exerciții. Dezvoltarea priceperii de a recunoaște fapte de limbă în *situații date* se realizează prin exercițiile de recunoaștere. Trecerea la următorul stadiu de formare a priceperii, care vizează mai ales exprimarea personală, impune utilizarea exercițiilor cu caracter creator. Prin operația de recunoaștere, caracteristicile noțiunilor se întăresc și se realizează legătura necesară dintre conținutul gândirii și formele morfologico-sintactice prin care acestea se materializează în vorbire. În opinia lui Gh. Beldescu, „*exercițiile de recunoaștere depășesc limitele analizei gramaticale sau ortografice*”⁶⁴ prin complicarea cerințelor și implicit a sarcinii de recunoaștere. Exercițiile de recunoaștere pot fi orale sau scrise. În scris, se realizează fie prin marcatori grafici, fie prin extragere și așezare într-un tabel sau schemă.

4.2.1.1. Exercițiile de interpretare Sunt aplicații în care se realizează operații cu noțiuni de limbă. Îndiferent de natura operației, care poate fi grupare, motivare, disociere etc., aceasta este dublată de recunoaștere. Activitatea de interpretare este posibilă în condițiile existenței unui bagaj informațional de teorie a limbii materne, iar adaptarea sarcinii și a operațiilor se face în funcție de nivelul de cunoaștere a sistemului limbii.

- *Exerciții de recunoaștere simplă* impun o singură cerință, care poate fi concretizată în identificarea

⁶⁴ *idem*, p. 148

formelor modale sau temporale, a cuvintelor derivate sau compuse, identificarea mijloacelor de realizare a superlativului absolut etc.; pentru că orice fapt de limbă poate fi identificat, temele acestui tip de exercițiu sunt variate. Pentru eficiență, se recomandă integrarea în exerciții mai complexe. Când exercițiul vizează noțiuni de morfologie sau sintaxă, alegerea unui text literar drept suport prilejuiește observarea expresivității limbii.

- *Exerciții de caracterizare – analiză gramaticală* - presupun o sarcină în plus față de anteriorul tip. A caracteriza din punct de vedere gramatical înseamnă a indica, într-o anumită ordine, note specifice ale situației concrete în care faptul de limbă se află în momentul recunoașterii. Analiza gramaticală este o operație de recunoașterea vând drept scop „*descrierea sistemului limbii și clasificarea faptelor ei potrivit categoriilor lingvistice*”⁶⁵ Deci analiza gramaticală nu este un exercițiu propriu-zis de cultivare a limbajului, ci unul de cunoaștere a sistemului limbii. Caracteristicile pot fi fonetice, morfologice, sintactice, lexicale, iar în interiorul acestor categorii pot fi delimitate alte serii de caracteristici. Operația de caracterizare poate fi totală sau parțială și se face după un plan, a cărui configurație depinde de natura faptului de limbă, de întrebuintărea concretă a acestuia, de nivelul de cunoștințe al elevilor și de scopul exercițiului. Sarcinile de caracterizare pot viza identificarea unei părți de vorbire și caracteristicile acesteia – categoriile gramaticale, funcțiile sintactice etc.; recunoașterea diftongilor și caracterizarea lor – ascendenți, descendenți ș.a.m.d.
- *Exerciții de grupare*; Operația de grupare solicită așezarea faptelor de limbă dintr-un text sau dintr-o serie de cuvinte pe categorii, într-o ordine cerută. Se poate realiza la toate nivelurile limbii: fonetic,

⁶⁵ Șt. Munteanu, *Stil și expresivitate poetică*, Editura Științifică, 1972, p. 209.

morfologic, sintactic, lexical. De exemplu, se poate solicita gruparea cuvintelor derivate sau compuse, derivate cu sufixe, derivate cu prefixe; compuse prin alăturare, compuse prin contopire, prin abreviere etc.

- *Exerciții de motivare*; „A motiva din punct de vedere gramatical înseamnă a găsi argumente lingvistice pe care se întemeiază fie recunoașterea, fie corectitudinea întrebunțării unui fapt de limbă în special.”⁶⁶ Motivarea este o operație mai dificilă, în multe situații este însă indispensabilă pentru formarea unor deprinderi corecte de exprimare scrisă sau orală. Motivarea este o formă de raportare la normă a unui fapt de limbă concret dintr-un material lingvistic dat. Temele acestui tip de exerciții sunt numeroase. Poate fi efectuată în analiza lexicală a cuvintelor, când elevii recunosc părțile componente ale unui cuvânt derivat și-i motivează structura (rădăcina, sufix, prefix etc.), în utilizarea semnelor de punctuație sau de ortografie, în scrierea unor cuvinte, în utilizarea unei anumite forme flexionare etc.
- *Exerciții de disociere*; Disocierea impune stabilirea deosebirilor dintre faptele de limbă a căror asemănare, reală sau aparentă, poate genera confuzii. Au ca obiectiv prevenirea interferenței deprinderilor prin discriminarea netă și opunerea procedeelelor noi celor vechi. De exemplu: adjectivele și adverbele care sunt cuvinte **omonime**, pronumele și adjectivele pronominale corespunzătoare, formele neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv etc. Operația de diferențiere prin opunere, ca și cea de motivare, poate intra în componența altor exerciții sau se poate constitui ca exercițiu de sine stătător. Exercițiile de recunoaștere constituie baza celor creatoare, care presupun o implicare mai mare din partea elevilor, prelucrarea și selectarea informațiilor, capacități de generalizare și abstractizare. Întotdeauna

⁶⁶ V. Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia, 2002, p. 141

în practica școlară ele secondează exercițiile de recunoaștere, fiind o probă convingătoare pentru profesor a nivelului de înțelegere al elevilor, o posibilitate de verificare a eficienței sau ineficienței metodelor și procedeele utilizate de profesor și de evaluare a rezultatelor școlare.

B. **Exercițiile cu caracter creator** au un grad de dificultate sporit față de cele din prima categorie. Exercițiile de recunoaștere, indiferent de complexitate, se limitează doar identificarea și interpretarea faptelor de limbă în situații date; prin exercițiile cu caracter creator se ajunge la deprinderea de întrebuintare independentă a limbii, deci la deprinderile de exprimare în sens larg. Gradul de implicare activă a elevilor crește; modificarea formei, completarea textului, construirea de exemple, alcătuirea compunerilor gramaticale sunt trepte ale formării prin exerciții a priceperilor și deprinderilor de exprimare. Ele introduc în limbajul elevilor forme, cuvinte, expresii, contribuie deopotrivă la dezvoltarea gândirii și a limbajului, îmbogățesc și variază exprimarea și „fac pasul de la corectitudine la expresivitate”⁶⁷

4.2.1.2. Exercițiile de intervenție

Aceste exerciții sunt cele mai simple din seria celor cu caracter creator și oferă elevului posibilitatea de a opera cu faptele de limbă în sensul sarcinii și în funcție de interpretarea pe care el o dă atât sarcinii, cât și faptului de limbă.

- *Exerciții de modificare* solicită intervenția în formarea unor cuvinte sau în structura unor construcții de limbă pentru a transforma sau a reorganiza conform unei cerințe date. „Exercițiul de modificare este unul din cele mai fructuoase procedee de înțelegere a raportului dintre funcție și formă, dintre conținutul gândirii și mijloacele lingvistice prin care se realizează gândirea.”⁶⁸ Deși exercițiile de modificare presupun unele operații proprii și exercițiilor structurale, deosebiriile dintre cele două tipuri sunt mari. În sens

⁶⁷ Gh. Beldescu, *Ortografia în școală*, EDP, 1973, p. 164

⁶⁸ Gh. Beldescu, *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, EDP, 1969, p. 166.

tradițional, modificarea înseamnă orice schimbare în forma unui cuvânt sau în structura unui enunț. O modificare însă care se realizează doar pe axa paradigmatică, relațiile sintagmatice inițiale rămânând neschimbate, ca în exemplele: *Eu cânt / Ea cântă*, nu modifică structura, nu sunt transformări structurale, ci simple substituiri. Pe de altă parte, ceea ce tradițional este considerată o substituție, ca în exemplele: *El rezolvă problema / El a rezolvat-o*, este un exercițiu structural în care exemplul al doilea are altă organizare sintagmatică față de primul. În plus, modificarea tradițională nu urmează un model și nu se desfășoară în timpii specifici exercițiilor structurale: *stimul – reacție – întărire – repetare*, ci după o sarcină globală, de regulă de limbă. Modificarea se poate realiza la toate nivelurile limbii, vizând: *la nivelul morfologic* - forme flexionare, acordul, schimbarea valorii gramaticale a cuvintelor, transformarea unor adverbe în prepoziții, a unor locuțiuni adverbiale în locuțiuni prepoziționale etc., construind enunțuri și ținând seama de trăsăturile caracteristice ale acestor părți de vorbire (poziția față de verb, regimul prepozițional, distribuția contextuală etc.), scrierea numeralelor, modificarea timpului sau a persoanei în narațiuni sau descrieri etc.; *la nivel sintactic* – modificarea funcțiilor, modificări ale structurii frazelor (contragere și expansiune), substituirea unor cuvinte sau construcții, modificarea topicii, restaurarea unui text dat prin restabilirea logicii acțiunilor și a punctuației.

- *Exerciții de completare* vizează prin cerința lor o dublă operație: de identificare a faptului de limbă omis și de adaptare a formei acestuia la context. Pot fi omise: articole demonstrative, pronume relative, verbe copulative, părți de vorbire cu diferite funcții sintactice etc. Aceste exerciții sunt foarte variate, atât tematic, cât și prin modalitățile de realizare. Se poate introduce o diferențiere graduală prin alegerea tipurilor de marcare a omisiunii (omisiunile marcate/omisiuni

nemarcate; marcarea prin întrebări/marcarea prin puncte de suspensie), prin numirea sau nu a clasei lexico-gramaticale din care face parte cuvântul ce trebuie introdus etc. Formularea sarcinii se realizează adeseori cu unul din verbele: „*completați*”, „*introduceți*”, „*adăugați*”, „*dezvoltați*” etc. Una din condițiile desfășurării lor este motivarea alegerii faptului de limbă și a adaptării acestuia la context.

4.2.1.3. **Exercițiile de exemplificare** constau în

valorificarea unor informații sau noțiuni de limbă în condițiile unui anumit tip de context. Pot viza cuvântul sau grupul de cuvinte, propoziția sau fraza. Exemple: alcătuirea unor propoziții în care adverbul predicativ să aibă funcție sau să fie incident; scrierea unor propoziții în care un cuvânt dat să îndeplinească toate funcțiile posibile, să alcătuiască fraze în care conjuncția „dacă” să introducă o subiectivă și o completivă directă etc. Exercițiile de exemplificare sunt frecvent utilizate în orele de limba română, adeseori stereotipe, urmărind mai ales corectitudinea gramaticală și mai puțin expresivitatea, variația, depășirea orizontului proximal în exemplele elevilor. Pentru că de cele mai multe ori acest tip de exerciții urmează unui model oferit de profesor sau de manual, trebuie combătută tendința elevilor de a calchia.

- Exemplificarea *liberă*, fără condiționări sau sprijinul unor construcții sau cuvinte date, ilustrează cu exemple noțiuni, reguli definiții. Poate fi aplicată la toate compartimentele limbii, deci acest tip de exerciții este deosebit de variat. Pentru a evita monotonia și scăderea interesului, se recomandă să se precizeze volumul exemplelor, să se delimiteze noțiunile care urmează a fi exemplificate și să se solicite exemplificarea din cât mai multe domenii. Uzual, sarcinile acestui tip de exerciții au formulări de genul: „*Dați exemple de...*”; „*Exemplificați...*”; „*Alcătuiți...*”.
- Exemplificarea *pe baza unor cuvinte date* ilustrează întrebuintarea practică a unui anumit fapt de limbă prin integrarea acestuia într-un context ce urmează a fi construit. În exemplificare, elevii pot introduce

cuvântul/structura dată necondiționat de natura textului obținut sau de funcția sintactică, sau în mod determinat, când se precizează rolul, funcția cuvântului sau natura construcției. Tipuri de sarcini: „*Alcătuieți propoziții/fraze cu...*”; „*Alcătuieți propoziții/fraze în care...*”; „*Alcătuieți fraze prin...*”

- Un al treilea tip este cel *al construirii de exemple prin asociere*, în care materialul dat – cuvinte/structuri - constituie doar mijlocul de a ajunge la obiectivul propus. Formularea sarcinii poate fi adesea următoarea: „*Găsiți/adăugați.....potrivit pentrudate*”.
- *Exemplificarea prin analogie* se face după un model, pe care elevii trebuie să-l recunoască și după al cărui tipar gramatical trebuie să construiască exemplele proprii. Deși exemplificarea prin analogie constă în construirea unor exemple care au un alt conținut decât al modelului, dar care cuprind aceleași forme și raporturi gramaticale, există adeseori tendința de a imita modelul și din punctul de vedere al conținutului. Exercițiile de exemplificare prin analogie activează mijloace de exprimare existente în fondul pasiv al elevilor și oferă posibilitatea de a corecta greșeli de topică. Cerința poate fi exprimată prin enunțuri de tipul: „*Urmărind modelul dat, exemplificați.../alcătuiți (fraze/propoziții).../ completați tabelul...*”etc.

4.2.1.4. Compunerea gramaticală, prin care elevul

este solicitat mai mult, deoarece își probează cunoștințele gramaticale și imaginația creatoare. Este cel mai complex exercițiu cu caracter creator, a cărui efectuare este posibilă numai atunci când elevii stăpânesc noțiunile de bază ale gramaticii, așa încât, prin introducerea acestora în compoziție, să nu rezulte o exprimare greoaie și artificială. Exercițiile de acest gen pot contribui la fixarea cunoștințelor din toate compartimentele limbii. De exemplu, utilizarea onomatopeelor, utilizarea vocativelor, a timpurilor verbale, a unor expresii și locuțiuni etc. În funcție de fenomenul gramatical recomandat, aceste compuneri pot fi narrative, descriptive sau dialogate. Compunerile gramaticale vizează două teme: una gramaticală,

constând în valorificarea unui anume fapt de limbă și o alta de stilizare, care se referă la conținutul textului de redactat. Gradul de dificultate sporit al acestor exerciții impune respectarea câtorva condiții specifice: compoziții concentrate, de dimensiuni moderate, fixarea unui număr maxim de exemplificări ale faptului de limbă vizat, elaborarea unui plan de lucru, analiza în clasă a lucrărilor. *Compunerile gramaticale libere* sunt o formă complexă de exerciții aplicative, în care tema gramaticală indică doar regulile sau noțiunile ce trebuie aplicate; ca exemplu, alcătuirea unei compuneri în care să folosească onomatopee. În *compunerile gramaticale pe bază de material dat*, care poate fi indicat în enunț sau preluat dintr-o operă literară, elevii pot folosi materialul necondiționat sau în mod determinat, când se precizează în enunț rolul sintactic pe care îl va îndeplini materialul oferit. Compunerea gramaticală prin analogie se realizează pe baza unui model dat și contribuie la dezvoltarea expresivității exprimării.

4.2.1.5. Exercițiile ortografice și de punctuație au o importanță deosebită în practica predării limbii române; pe lângă consolidarea cunoștințelor teoretice, prin ele se formează deprinderile scrierii corecte. „Deși se recunoaște de către toți oamenii școlii că ortografia și punctuația trebuie învățate cât mai repede cu putință și pe cât mai economic și fără riscuri, practica vorbirii și mai ales a scrierii corecte se află în suferință chiar în clasele terminale ale liceului.”⁶⁹ Una din cauzele acestei realități ar putea fi și faptul că exercițiile ortografice și de punctuație, ca și celelalte exerciții, se desfășoară mai ales în lecțiile de fixare, care, de obicei, nu sunt prevăzute în programa școlară. Măsura în care elevii vor dobândi deprinderea de vorbire și scriere corectă depinde de locul pe care profesorul îl va acorda acestui tip de exerciții în economia activității de predare-învățare a limbii.

O opinie mai veche spune că regulile ortografice trebuie însușite în deplină dependență cu și prin descrierea fenomenelor gramaticale din care derivă. Cele două deprinderi, gramaticală și ortografică, urmează aceeași cale, deprinderea ortografică

⁶⁹ V. Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia, 2002, p. 143

fiind doar un model de deprindere gramaticală. La polul opus, se situează opinia conform căreia „ochii, urechile, mâinile, coardele vocale trebuie să fie căile prin care ortografia va intra în deprinderile elevilor”, astfel se poate însuși în întregime fără reguli și fără gramatică. În funcție de concepția asupra predării ortografiei, se impun tehnicile de învățare, alegerea metodelor și stabilirea funcțiilor acestora. Învățarea ortografiei și formarea deprinderilor ortografice angajează global sau în parte o serie de factori: cunoașterea sistemului ortografic și a sistemului limbii, educația percepției limbajului, educarea auzului și a pronunției, educarea atenției, memoria vizuală, motorie, activitatea gândirii. Procesul de predare-învățare a ortografiei este complex și foarte variat. Există mai multe tipuri de reguli ortografice – generale, particulare, individuale – iar însușirea acestora nu se poate dispensa de metodele active. „O regulă se fixează și intră în deprindere pe două căi colaterale: prin exerciții și prin practica spontană a scrierii.”⁷⁰ Exercițiul, ca formă de antrenament sistematic, organizat în învățarea ortografiei, realizează repetarea unor *factori constanți*, care sunt scopul acțiunii, deprinderea de format și componentele ei fundamentale – regula și conformarea în scris la regulă, în condițiile variației *altora*, care sunt împrejurările acțiunii, contextul diferit pentru aceeași regulă. Când în componentele acțiunii este implicată semnificativ activitatea gândirii, acțiunea se interiorizează, se comprimă și se stilizează. „Automatizarea înseamnă uneori, în învățarea ortografiei, păstrarea unor fapte cu caracter de disponibilitate în memoria vizuală, auditivă și motorie.” Deprinderea de scriere corectă se formează nu pe baza cunoștințelor ca atare, ci pe posibilitatea de a le mobiliza imediat și instinctiv; ortografia trebuie să fie nu numai cunoscută, ci și disponibilă și această disponibilitate se realizează prin exercițiu. Dintre exercițiile ortografice și de punctuație, cel mai simplu este:

- *Copierea*, care furnizează indicii pentru cunoașterea ritmului de scriere al elevilor și a dificultăților lor perceptivă. Întotdeauna textul supus copierii trebuie

⁷⁰ Gh. Beldescu, *Ortografia în școală*, EDP, 1973, p. 66

citit și explorat ortografic, pentru ca elevul să scrie doar ceea ce știe și recunoaște. La clasele de gimnaziu trebuie însoțită de sarcini suplimentare, pentru evitarea monotoniei și a executării mecanice.

- *Dictarea* este cel mai frecvent exercițiu de acest tip. De regulă, urmează unei recapitulări a problemelor ortografice care se pot ivi, pe care profesorul o inițiază. În cazul dictării de control, analiza regulilor se face ulterior. Pregătirea prealabilă este condiționată de măsura în care regula abordată este fixată. Dacă regula de aplicat nu a fost suficient fixată prin exerciții anterioare, pregătirea se face în mod direct, în dialog cu clasa; materialul citit de profesor este explorat ortografic și sunt explicate situațiile mai dificile, prin operații de delimitare, comparare și diferențiere. La elevii mai mari, pregătirea directă se poate face și individual sau în grupuri. Li se acordă un timp necesar lecturii textului și identificării dificultăților ortografice sau de punctuație, apoi justifică felul cum se scriu faptele de limbă care le-au atras atenția. Dacă regula de aplicat a fost suficient întărită, se optează pentru pregătirea indirectă, aluzivă, care oferă posibilități variate de aplicare. Se poate folosi un material diferit de cel utilizat la dictare, dar cu același tip de dificultăți sau chiar aceleași forme. În acest caz, prin exerciții de dictare, copilul acționează prin raționament analogic, sarcina sa fiind de integrare a faptelor explicate în alte contexte. În funcție de durata exercițiului, de natura sarcinii, de obiectivul urmărit și de modul de desfășurare, se poate exersa prin următoarele tipuri de dictare: *continuă și pasivă, selectivă, continuă însoțită de un comentariu oral, dictarea fulger, dictarea întreruptă.*
- Dictarea este un exercițiu deosebit de pretențios. Eficiența utilizării lui este condiționată de delimitarea clară a funcției pe care o îndeplinește într-un sistem de activități orientate către un anumit obiectiv și de atitudinea elevului față de activitate. Acesta trebuie să-

ți învingă teama și să înțeleagă că sensul dictării este doar progresul personal.

- *Autodictarea* este un alt exercițiu prin care se fixează regulile de ortografie și de punctuație și care contribuie, pe lângă dezvoltarea deprinderilor de scriere și de vorbire corectă, la dezvoltarea memoriei.

Exerciții de educare a auzului și a pronunției

Educarea auzului și a pronunției sunt condiții ale realizării deprinderii ortografice, iar exercițiile prin care se realizează urmăresc *prevenirea pronunției greșite*. În acest caz obiectivul exercițiilor este fiecare cuvânt nou pe care și-l însușesc elevii sau *corectarea pronunției neliterare* intrate în deprindere, în cazul pronunției regionale sau semiculte. Perfecționarea și stabilizarea pronunției se produce prin acțiuni repetate, care se apropie treptat de model prin corectare permanentă. Exercițiile de educare a auzului și a pronunției vin în sprijinul ortografiei acolo unde norma ortografică concordă cu norma ortoepică. În cazul pronunției regionale, aceasta este educabilă într-o măsură mai mică, așa încât regulile ortografice sunt de multe ori în dezacord cu pronunția elevilor. În acest caz, în predarea ortografiei, sprijinul pronunției trebuie înlocuit prin învățarea regulii, prin alte tipuri de exerciții și prin practica scrierii. Educarea auzului, concomitentă cu însușirea regulii și cu exersarea pe alte căi poate să contribuie la dezvoltarea deprinderii ortografice fără sprijinul pronunției.

4.2.2. Exercițiile structurale

Exercițiile structurale sunt serii de operații cu structuri, prin care înțelegem „un tip de organizare internă a unei secvențe de unități lingvistice între care există relații sintagmatice”.⁷¹ Aceste exerciții, care impun ca operație corelarea cu un model, sunt concepute după o schemă operațională și se realizează în patru timpi:

- stimul (indiciu de repetiție/substituție/transformare);
- reacție (operația corelată cu modelul – repetarea modelului);
- întărire (infirmitatea/ confirmarea/ corectarea)

⁷¹ Gh. Beldescu, *Ortografia în școală*, EDP, 1973, p.128

- răspunsului);
- repetarea (în cazul unui răspuns inițial greșit);

Prin caracterul motivațional superior al întăririlor imediate, prin menținerea concentrării elevului în cadrul limitat al unei singure probleme și prin contribuția la dobândirea automatismelor, exercițiile structurale își dovedesc virtuțile psihologice superioare, îmbinând „în mod specific descoperirea inductivă și deductivă cu descoperirea prin analogie și cu munca personalizată”.⁷² Exercițiile structurale pot fi folosite la toate nivelurile limbii; pot avea ca obiect silabe – ca tipuri de organizare fonologică, structuri prozodice (intonaționale, de accent etc.), cuvinte – ca tipuri de organizare morfematică, sintagme – ca tipuri de relație între cuvinte, enunțuri (propoziții, fraze) – ca tipuri de organizare internă a unor unități lingvistice de sine stătătoare. Orice exercițiu structural pornește de la un model, dar identitatea *model – structură* nu se realizează întotdeauna. Există posibilitatea ca cele două noțiuni să coincidă, atunci când tehnica exercițiului impune simpla repetare a modelului. Dacă exercițiul vizează posibilități combinate și de substituție ale unei structuri, modelul coincide cu structura, dar poate avea două funcții noi: de model analogic pentru ceea ce trebuie construit și de model al operațiilor prin care se construiește. Când prin exercițiu se efectuează transformarea unei structuri în alta, modelul conține două structuri: cea de bază și cea derivată.

În funcție de operația fundamental prin care se construiește, Gh. Beldescu stabilește trei tipuri de exerciții structurale:

Exerciții structurale de repetiție;

În cadrul acestei categorii, G. Munteanu realizează o ierarhizare în:

- exerciții de repetare simplă;
- exerciții de repetare regresivă, care constau în repetarea ultimului segment, apoi al ultimului cu penultimul, apoi al ultimului cu penultimul și antepenultimul;

⁷² Gh. Beldescu, *op. cit.*, 128

ex. *arămiu*
arămii sau argintii
Frunzele sunt arămii sau argintii
Toamna, frunzele sunt arămii sau argintii

- exerciții de repetare prin adăugare:

ex. *L-a chemat*
L-a chemat astăzi
L-a chemat astăzi la noi
L-a chemat astăzi la noi la masă.

Exercițiile structurale de substituție;

G. Munteanu delimitează și în cadrul acestui tip de exerciții următoarele posibilități de realizare:

- exerciții de substituție simplă;
- exerciții de substituție bipartită, care solicit înlocuirea a două secvențe dintr-o structură;

	<i>a spus</i>		<i>a spus</i>
<i>ție</i>	<i>ți-</i>	<i>a amintit</i>	<i>mie mi- a amintit</i>
		<i>a propus</i>	<i>a propus</i>

- exerciții de substituție tripartită, care solicit înlocuirea a trei constituenți;

ex.: mie mi-a dat problema spunându-mi s-o rezolv;
ție ți- a dat problema spunându-ți s-o rezolvi;
lui i-a dat problema spunându-I s-o rezolve;

- exerciții de substituție multipartită, care se fac alternativ sau concomitent într-un număr mai mare de structuri;

	<i>arămiu</i>		<i>arămie</i>		<i>arămii</i>
<i>copacul</i>	<i>argintiu</i>	<i>frunza</i>	<i>argintie</i>	<i>copacii</i>	<i>argintii</i>
	<i>auriu</i>		<i>aurie</i>	<i>frunzele</i>	<i>aurii</i>

- exerciții de substituție prin expansiune, care implică mărirea numărului de secvențe în structura generată;

ex.: Mi-e drag copilul.
Mie mi-e drag copilul.

Mie mi-e mai drag copilul de o mie de ori.

- exerciții de substituție prin reducere, care impugne eliminarea unor constituenți fără a afecta sensul și păstrând ceea ce este semnificativ pentru scopul exercițiului;

ex.: N-oi putea aduce la noi aceste lucruri noi.

N-oi putea aduce la noi.

N-oi putea aduce lucruri noi.

- exerciții de substituție cu corelație, mai dificile, substituția făcându-se în funcție de relațiile dintre mai multe poziții;

<i>el</i>	<i>este</i>	<i>inginer</i>	<i>medic</i>
	<i>e</i>	<i>croitor</i>	<i>educatoare</i>
	<i>îi</i>	<i>technician</i>	<i>contabilă</i>
<i>ea</i>	<i>nu-i</i>	<i>marinar</i>	<i>vânzătoare</i>

Exerciții structurale de transformare;

Dacă operația de substituție fixează cunoașterea formelor și a construcțiilor corecte, transformarea este utilă pentru asigurarea funcționalității lor. De la structura inițială, la cea generată prin transformare, se poate ajunge prin mai multe tipuri de operații:

- prin modificări structurale între elementele modelului (transformarea dialogului în narațiune, transformări ale formelor verbale: afirmativ – negativ, predicative - nepredicativ etc.);
- prin adăugare, cu ajutorul unui element de transformare, întotdeauna același, și prin expansiune;
- prin reducere, care constă în substituția cu zero a unuia sau mai multor elemente;
- prin generarea unei structuri noi, din două sau mai multe structuri inițiale;

Acestora, G. Munteanu le adaugă un al patrulea grup, al **exercițiilor de completare**.⁷³ Operația de completare se poate efectua după ce s-au folosit alte tipuri de exerciții, pentru a avea siguranța completării corecte și poate viza terminării, tabele, structuri etc. Pentru elaborarea exercițiilor structurale, autoarea precizează următoarele criterii de eficacitate, care sunt și caracteristici ale acestora: simplitatea; repetiția; varietatea; progresia; posibilitatea de substituție; evidențierea opozițiilor. Când operațiile de bază ale exercițiilor structurale iau forma colocvială, se realizează un *dialog dirijat*.⁷⁴ Stimulul, prin care

⁷³ G. Munteanu, *Exercițiile structurale – un nou mijloc de formare a automatismelor ortografice în Predarea limbii și literaturii române*, vol. 2, 1973, p.25

⁷⁴ Gh. Beldescu, *Ortografia în școală*, EDP, 1973, p. 134

se realizează dirijarea, oferă indicii asupra structurii de realizat și limitează posibilitatea de reacție a elevului nu doar la situație, ci și la organizarea internă a mesajului. Dialogul dirijat se poate realiza prin:

- replici contrarii (stimulul constă în structura afirmativă iar răspunsul, în una negativă);
- ca înjoncțiune (stimulul conține dispoziții de acțiune, la care elevul răspunde formulând un mesaj);
- ca întrebare-răspuns (stimulul conține o întrebare, la care elevul răspunde corespunzător cu modelul);

4.3. Caracterul ludic al exercițiilor de limbă

„Exercițiile gramaticale sunt, indiscutabil, manifestări ale unor jocuri inteligente.”⁷⁵ Paralela exercițiu – joc evidențiază similitudinile existente între cele două tipuri de activitate:

- existența unor reguli de desfășurare;
- necesitatea unui set de cunoștințe inerente angajării în activitate;
- condiții de spațiu și timp limitate;
- existența unui supraveghetor care judecă și veghează la corectitudinea desfășurării;
- existența unui rezultat final care confirmă și răsplătește;

Prin desfășurarea exercițiilor gramaticale cu aspect de joc, se evită oboseala, plictiseala, lipsa de interes din partea elevilor față de tema activității. Învățarea *prin exerciții cu caracter ludic* implică deplină angajare a subiecților, devine relaxantă și atrăgătoare și se face într-o atmosferă de bună dispoziție. Există numeroase tipuri de jocuri utilizate la orele de limbă română, care se pot clasifica astfel:

- după conținutul și obiectivele urmărite – *jocuri de dezvoltare a vorbirii; de creație; de fantezie; de memorie;*
- după materialul folosit: *jocuri cu material; jocuri fără materiale; jocuri orale; jocuri de cuvinte încruciate* etc.;

⁷⁵ V. Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia, 2002, p. 145

- după procesele psihologice implicate: *jocuri de memorie; jocuri de atenție; jocuri de inteligență* etc.

Indiferent de tipul său, jocul didactic trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

- să vizeze obiectivele pedagogice bine definite;
- să fie rațional integrat în sistemul muncii educative;

Exemple de jocuri didactice care se pot folosi la limba română, mai ales la clasa a V-a:

a) „Săgețile pluralului”

	<i>macaragiu</i>	.....	.....
	<i>vizitiu</i>	.....	.....
un →	<i>surugiu</i>	niște →	..... toți →
	<i>geamgiu</i>	.....	.....
	<i>fiu</i>	.....	.....

Din dreptul articolului nehotărât *un* pleacă niște săgeți spre substantivele *macaragiu, vizitiu, surugiu, geamgiu, fiu*. Se vor scrie formele pluralului substantivelor masculine de mai sus cerute de articolul nehotărât *niște* (substantive nearticulate, scrise cu *-ii*) și de adjectivul *toți* (substantive articulate, scrise cu *-iii*).

a) „Labirintul ortografic”

o →	<i>bucătărie</i>	<i>farmacie</i>	<i>florărie</i>	<i>jucărie</i>	<i>prietenie</i>
niște →	.....	.....	.....	.....	.....
toate →	.....	.....	.....	.....	.....

Din dreptul cuvintelor *o, niște, toate*, pornesc câte trei săgeți spre cuvintele: *bucătărie, farmacie, florărie, jucărie, prietenie*. Se vor scrie sub fiecare substantiv feminin la numărul singular, formele de plural (nearticulate – scrise cu *-ii*) cerute de **niște**, în legătură cu indicațiile labirintului, și formele de plural articulate cerute de săgețile sau drumurile adjectivului *toate*.

b) “Eu spun una...tu spui multe”

Este un exercițiu-joc pentru învățarea și utilizarea corectă a formelor de

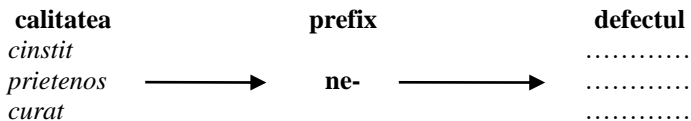
plural. Se poate desfășura în perechi; un elev pronunță singularul/ pluralul unui substantiv, celălalt numește forma de plural/ singular.

c) “Jocul meseriilor” – un exercițiu-joc utilizat în activitatea de însușire a

informației despre cuvintele derivate. Jocul poate viza și formarea adjectivelor prin derivare cu sufix.

Cuvânt de bază	sufix	Cuvânt derivat	Propoziții formate
<i>cizmă</i> <i>strung</i> <i>zid</i> <i>meșteșug</i>	-ar	..... ..... ..... .....
<i>a scrie</i> <i>a vâna</i> <i>a picta</i> <i>a vopsi</i>	-tor	..... ..... ..... .....
<i>geam</i> <i>macara</i> <i>tinichea</i>	-giu	..... ..... .....
<i>zootehnie</i> <i>fotbal</i> <i>mașină</i>	-ist	..... ..... .....

- d) “Calități și defecte” poate fi utilizat în activități de fixare a antonimelor cu radical comun:



Exercițiile-joc de însușire și utilizare corectă a limbii sunt numeroase și se pot desfășura la toate nivelurile: fonetic, lexico-semantic, morfologic și sintactic, având multiple valențe educative și valoare formativă. Alegerea, aplicarea în condiții optime, dozarea timpului, fixarea sarcinilor, evaluarea activității sunt condiții ale eficienței acestui tip de activitate didactică.

4.4. Evaluarea eficienței exercițiilor de limbă

Un auxiliar important al utilizării metodei exercițiului în orele de limba română este fișa de evaluare a eficienței lecției de exersare a structurilor lingvistice, deprinderilor ortografice,

ortoepice etc.⁷⁶ La finalul orei, elevii și profesorul pot evalua calitatea activității urmărind aspectelor de mai jos:

Pentru exersarea cărei structuri este concepută activitatea?	
Este exersarea controlată / semicontrolată / liberă? Sunt elevii pregătiți pentru ea? Este bine aleasă etapa lecției?	
Dacă este în scris, este activitatea atractivă și clar prezentată?	
Cum sunt date instrucțiunile? Sunt clare și concise?	
Este aleasă activitatea funcțională? Este potrivită pentru exersarea structurii țintă?	
Este activitatea interesantă / potrivită pentru elevi?	
Ce tipuri de interacțiuni există (în perechi, pe grupe)? Sunt eficiente? Se dă posibilitatea tuturor elevilor să exerseze limba?	
Este suficient timpul alocat activității? S-a exersat destul?	
Se face corectarea greșelilor? Când? (În timpul sau după terminarea activității?) Când e mai bine? Argumentați. Cum? (Prin monitorizarea profesorului, de către elevi etc.?) Este corespunzătoare și eficientă?	
Aveți alternative pentru exersarea aceleiași structuri lingvistice?	
Au existat exersări mecanice asupra eficienței structurilor/modului în care s-au realizat?	

⁷⁶ M. Secieru, *Didactica limbii române*, Iași, 2004, p. 239

III. Experiment pedagogic de dezvoltare a competenței de comunicare a elevilor din gimnaziu

1. Diagnoza gândirii logice de tip gramatical a elevilor de gimnaziu

Noua perspectivă asupra studiului limbii, deschisă de actualul model curricular, impune adecvarea demersului didactic, atât la nivelul obiectivelor și al cunoștințelor abordate, cât și la nivel metodologic. Dominanta acestui palier este definită în literatura de specialitate în termenii metodei active, moderne, descrise frecvent prin opoziție cu metodele tradiționale, asociate modelului curricular anterior, contestat astăzi, și în raport cu care își demonstrează eficiența. Suportul metodologic de realizare a competenței de comunicare, care este rezultatul exercițiului comunicării, impune activității didactice cu caracter repetitiv, de exersare dirijată a limbii. Utilizarea exercițiului contribuie la dezvoltarea limbajului și a operațiilor gândirii logice de tip gramatical.

Gândirea este un proces psihic complex, obiectivat în următoarele forme psihologice: *concepte*; *noțiuni* (concrete/abstracte); *judecăți*; *raționamente*; *o schemă*, care se schimbă permanent, pe măsura achiziționării unor noi cunoștințe; *înțelegerea*, stabilirea unei relații între materialul necunoscut și cel cunoscut dinainte; *rezolvarea de probleme*, care presupune manipularea mintală conștientă a simbolurilor și operația de transfer realizată în actul învățării. În funcție de manifestarea în situația rezolvării de probleme, Guilfort stabilește existența *gândirii convergente* – constând în mobilizarea algoritmilor pentru identificarea unei soluții unice, și *gândirea divergentă* – care permite obținerea unei multitudini de rezultate sau identificarea mai multor căi de obținere a aceluiași rezultat. Gândirea se definește prin două categorii de operații:

- a. *generale*:
 - *comparația*: reflectarea asupra relației dintre obiecte;
 - *analiza*: separarea obiectelor sau fenomenelor în componente sau însușiri;

- *sinteza*: realizarea conexiunilor între părți;
 - *abstractizarea*: izolarea pe plan mintal a esențialului;
 - *generalizarea*: extinderea relației de la cazul particular la o întreagă categorie;
- b. *specifice*, care caracterizează fiecare domeniu distinct de cunoaștere;

Piaget descrie dezvoltarea mintală ca pe o construcție continuă, în care funcțiile gândirii sunt constantele procesului, iar structurile acesteia sunt variabilele⁷⁷. Psihologul elvețian demonstrează că operațiile specifice ale gândirii sunt rezultatul interiorizării progresive a acțiunilor pe care copilul le realizează în mod concret, în activitatea zilnică, apoi prin dezbateri mentale; aceste operații se grupează apoi în structuri reversibile, numite operații mentale specifice unui anumit domeniu. Operațiile specifice se dezvoltă de-a lungul unor stadii de evoluție: *stadiul senzoriomotor* (0- 2 ani); *stadiul operațiilor concrete* (7 – 12 ani); *stadiul operațiilor formale (abstracte)* – care debutează în jurul vârste de 12 ani și cuprinde întregul proces de maturizare a individului. După Piaget, la stadiul operațiilor abstracte nu ajung toți indivizii. Acest stadiu presupune capacități de problematizare, formulare a ipotezelor, verificarea lor și soluționarea problemei. După 11 – 12 ani, sunt interiorizate și ultimele acțiuni – discuțiile și controversele de grup – și începe să se manifeste capacitatea de abstractizare și generalizare. Dezvoltarea gândirii abstracte, desfășurate sub forma controversei imaginare, este susținută de dezvoltarea limbajului interior. Vigotski precizează legătura strânsă existentă între operațiile gândirii, dezvoltarea gândirii abstracte prin intermediul controverselor interiorizate și dezvoltarea limbajului. Dezvoltarea limbajului înregistrează trei stadii diferite, cu funcții proprii, a căror legătură cu gândirea devine tot mai strânsă, pe măsura evoluției lor: a) *stadiul limbajului social* – utilizat mai ales pentru influențarea comportamentului celorlalți și pentru exprimarea dorințelor, emoțiilor, a gândurilor simple; b) *stadiul limbajului egocentric* (3 - 7 ani) – folosit pentru direcționarea propriului comportament; c) *limbajul interiorizat, pentru sine*, care este cel mai sofisticat. Prin

⁷⁷ J. Piaget, B. Inhelder, *Psihologia copilului*, Ed. Cartier, 2005

utilizarea acestuia, individul își dirijează atât gândirea, cât și propriul comportament, iar dezvoltarea acestui tip de limbaj permite dezvoltarea tuturor formelor gândirii și manifestarea funcțiilor mentale superioare. Dacă la început, pentru copil, cuvintele sunt folosite doar pentru direcționarea atenției, treptat, prin asocierea acestora cu obiectele reale, sunt solicitate operațiile gândirii: comparația, analiza, sinteza; cuvintele devin centre de fixare a semnificațiilor, înlesnind progresul gândirii și apariția noțiunilor. Spre deosebire de percepție, care reține asemănările superficiale, noțiunea presupune diferențierea esențialului de ceea ce este secundar. „Din perspectivă didactică, educațională, calea spre cunoaștere trece prin fazele obligatorii ale formării și însușirii conceptelor sau noțiunilor.”⁷⁸

Dezvoltarea gândirii conceptuale și formarea capacităților de comunicare sunt condiționate de însușirea noțiunilor de către elevi și dezvoltarea capacității de operare pe plan noțional. În ciclul gimnazial, în jurul vârstei de 11 – 12 ani, corespunzătoare claselor V – VI, se realizează trecerea de la stadiul operațiilor concrete, când elevul utilizează noțiuni care păstrează strânsă legătura cu datele concrete ale lumii reale, la gândirea abstractă, bazată pe reprezentările simbolice, prin cuvinte. Formarea noțiunilor gramaticale parcurge patru niveluri (concret; al identității; clasificator; formal) și implică o serie de operații generale: a) contactul cu trăsăturile perceptive ale obiectului; b) discriminarea; c) reținerea realității discriminate; d) generalizarea; e) rememorarea, pe cale inductivă sau deductivă; f) însușirea, aplicarea și transferul.⁷⁹

Pe baza sistemului de noțiuni și cunoștințe, structurat pe baza relațiilor de înțeles, elevul își dezvoltă memoria semantică, necesară construirii judecăților și raționamentelor. Plasarea cuvintelor în vasta rețea semnificativă dezvoltată în timp permite elevului comunicarea și înțelegerea.

⁷⁸ M. Secieru, *Didactica limbii române*, Ed. StudIS, 2008, p. 198

⁷⁹ I. Neacșu, *Metode și tehnici de învățare eficientă*, Ed. Militară, 1990, p. 281

2. Propuneri ameliorative pentru dezvoltarea competențelor de comunicare în gimnaziu

a. Manualele de limba și literatura română pentru clasele de gimnaziu prezintă modele de predare eficientă a limbii, dar mai ales la nivel teoretic. Dimensiunea aplicativă a manualelor este însă una deficitară. Din analiza acestor documente auxiliare procesului didactic de predare – învățare a limbii materne, concluzionăm că exercițiile propuse sunt fie insuficiente, fie irelevante pentru obiectivele unității de învățare sau ale lecției, iar manualul singur nu este un material suficient activității de predare-învățare a limbii. O culegere de exerciții bine structurată, care respectă programa pentru disciplina limba și literatura română, constituie suportul compartimentului *activități de învățare*, echivalente în programele anterioare domeniului *conținuturi*. Existența seturilor de exerciții de limbă adecvate conținuturilor și obiectivelor vizate este o necesitate pentru însușirea și utilizarea limbii de către elevi, așa cum sunt cărțile din bibliografia școlară pentru studiul textului literar. În privința structurării acestora, este indubitabil faptul că elaborarea lor de către fiecare profesor, pentru uz propriu, are multiple avantaje; pe lângă condițiile obligatorii, privind rigoarea științifică, respectarea particularităților vârstei și a programelor școlare, un astfel de material se dovedește a fi mult mai bine adaptat nevoilor fiecărui grup de elevi, se încadrează mult mai bine în viziunea proprie a profesorului asupra demersului curricular și oferă posibilitatea accentuării acelor compartimente în care se înregistrează frecvent rezultate nesatisfăcătoare. **(Anexa 1)**

b. O condiție a calității materialelor auxiliare realizate de profesor este aceea a selectării atente a faptului de limbă supus exersării. Este inutil și păgubos să se impună repetarea unor informații sau operații care au intrat deja în uzul elevilor ca deprinderi firești de utilizare a limbii; aceste exerciții induc subiecților stări de pasivitate și plictis. Ideea subliniată de C. Parfene evidențiază în mod strălucit sensul învățării școlare la limba și literatura română: „Pentru că elevii noștri cunosc limba română din familie, mai mult sau mai puțin corect, profesorul nu trebuie să-i «învete» pur și simplu limba română, ci, cum foarte clar se exprimă unul din metodiștii excepționali pe care i-

a avut școala românească (Aristide Hazgan), «să le perfecționeze vorbirea, transformând-o într-o vorbire gramaticalizată, prin urmare conformă cu normele însușite în mod conștient – normele limbii literare».⁸⁰ Este recomandat să se propună drept subiect al activităților de exersare faptele de limbă, de la fiecare nivel al acesteia, care presupun dificultăți de asimilare și utilizare. De regulă, acestea sunt cunoscute în practica didactică și nu reprezintă doar rezultatul efortului de identificare al profesorului: greșeli de ortografie sau punctuație cu frecvență mare în procesul învățării limbii, utilizarea unor forme flexionare incorecte, erori în utilizarea sensurilor cuvintelor sau în îmbinarea acestora în procesul comunicării etc. (**Anexa 3**)

c. În plus, adecvarea activităților de învățare la modelul comunicativ-pragmatic trebuie să vizeze deopotrivă cunoașterea sistemului limbii și practica rațională și funcțională a limbii, ca instrument al comunicării. Aplicarea acestui model de abordare didactică, asociat frecvent cu o deplasare a accentului, “de pe acumularea de cunoștințe, pe dobândirea de *competențe*”⁸¹ își dovedește eficiența, de fapt, atunci când profesorul evită tocmai *accentuarea* insistență și entuziasmă pe una din componentele comunicării – *competență* sau *performanță*, în detrimentul celorlalte și le acordă un interes egal în practica didactică. Integrarea corectă a oricărui fapt de limbă în actul comunicării implică atât activități de însușire – fixare- sistematizare a informației teoretice (**Anexa 11**), cât și exersarea valorificării contextuale a acestuia prin toate tipurile de exerciții (**Anexa 4**).

d. Din analiza documentelor curriculare - programe de studiu și manuale auxiliare se remarcă faptul că, în gimnaziu, accentul se pune mai ales pe nivelul gramatical al limbii, în timp ce ortografia și punctuația rămân un domeniu neglijat, a cărui abordare este dependentă de decizia profesorului. Ideea interesului scăzut care se acordă în gimnaziu dezvoltării vocabularului și formării deprinderilor de scriere corectă este

⁸⁰ C. Parfene, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Polirom, 1999

⁸¹ M. M. Rusu, G. Cotoi, C. I. Hăilă – *Exerciții practice de limba română. Competență și performanță în comunicare*, Paralela 45, 2010, p. 9

formulată și de Melente Nica, în lucrarea sa de metodică a predării ortografiei⁸². Ca măsură de remediere, propunem exerciții de fixare și sistematizare a informațiilor de la acest nivel al limbii, folosind ca auxiliar didactic fișele de lucru (**Anexa 12**) și perfecționarea deprinderilor de scriere corectă, prin exerciții de utilizare a semnelor de ortografie și de punctuație, și de corectare și eliminare a erorilor. (**Anexa 5**)

2.1. Ipoteza și obiectivele studiului

Activitatea de cercetare descrisă în lucrarea de față se întemeiază pe ipoteza că metoda exercițiului, corect proiectată, aplicată și evaluată, contribuie semnificativ la dezvoltarea operațiilor gândirii, a limbajului și implicit la dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor de gimnaziu.

Obiectivele urmărite pe parcursul studiului:

- determinarea resurselor pe care se structurează competența de comunicare la această vârstă școlară;
- identificarea disfuncțiilor, lacunelor, dificultăților care diminuează realizarea competenței de comunicare în gimnaziu;
- dezvoltarea capacităților de comunicare prin activități de exersare, cu accent pe comportamentul comunicațional al elevului în situații cât mai variate;
- stimularea și valorificarea potențialului de comunicare al elevilor;

2.2. Metodologia utilizată cuprinde atât metode pedagogice: documentarea științifică, observația, experimentul pedagogic, analiza rezultatelor elevilor, compararea, grilele de control, cât și statistice: măsurarea și compararea rezultatelor, evidențierea variațiilor randamentului școlar, reprezentarea grafică.

2.3. Eșantionul de lucru și etapele investigației

Investigația, având drept subiecți un singur eșantion, format din cei 20 de elevi ai clasei a V-a de la Școala „Aron-Vodă”, s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2009-2010, în trei etape: etapa constatativă - pretest; etapa experimental-ameliorativă - test; etapa finală – posttest;

82 M. Nica, *Predarea ortografiei în gimnaziu*, EDP, 1980, p.7

2.3.1. Etapa constatativă – s-a desfășurat la debutul anului școlar, prin aplicarea probelor de evaluare a abilităților de comunicare ale elevilor.

Proba nr. 1 – Comunicarea scrisă

Scopul: Evaluarea capacității de a opera cu noțiunile gramaticale formate și de integrare a acestora în activitatea de receptare și de emiteră a unui mesaj scris.

Material: Test de evaluare (**Anexa 6**)

Desfășurare: Se rezolvă individual, în scris, respectând cerințele formulate în test.

Rezultatele probei:

Nr. elevi înscriși	Nr. elevi evaluați	Note acordate			
		SUB 5	5 – 6,99	7 – 8,99	9 – 10
20	20	2	8	7	3

Interpretare:

a) Nivelul lexico-semantic:

1. Relații semantice. Sinonimia - 6 puncte					
Punctaj realizat	6p.	5p.	4p.	3p.	2p.
Nr. elevi	5	2	7	3	3
Procentaj/ clasă	25%	10%	35%	15%	15%

- Capacitatea de valorificare a suportului contextual pentru identificarea sinonimului este redusă.
- Elevii dovedesc posibilități de contextualizare a cuvântului, dar în enunțuri simple.

2. Relații semantice. Polisemantism și omonimie - 6 puncte				
Punctaj realizat	6p.	4p.	3p.	2p.
Nr. elevi	3	3	3	11
Procentaj/ cl	15%	15%	15%	55%

- Itemul evidențiază slaba capacitate de actualizare semantică, chiar și în cazul cuvintelor din fondul principal lexical și flexibilitate redusă a gândirii.

3. Forme literare - 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4,5 p.	3 p.
Nr. elevi	6	5	9
Procentaj/ clasă	30%	25%	45%

- Corelarea informațiilor de morfologie și lexic în rezolvarea unei singure sarcini se realizează cu dificultate.

4. Diminutive - 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4 p.	2p.
Nr. elevi	10	7	3
Procentaj/ clasă	50%	35%	15%

- Elevii pot opera cu noțiunea de *diminutiv*, dar realizează cu dificultate corelarea cu nivelul morfologic al limbii.

b) Nivelul fonetic:

5. Silabația - 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4p.	3p.
Nr. elevi	8	8	4
Procentaj/ clasă	40%	40%	20%

- Rezolvarea itemului dovedește capacitate redusă de adaptare a atenției la sarcini cu grad de dificultate diferit (concentrate redusă în cazul sarcinilor simple);

6. Analiza fonetică - 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4p.	2p.
Nr. elevi	8	7	5
Procentaj/ clasă	40%	35%	25%

- Elevii au capacitatea de discriminare a sunetelor, dar o concentrare slabă în rezolvarea sarcinii.

-

c) Nivelul morfologic:

7. Identificarea verbelor - 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4 p.	3p.
Nr. elevi	10	9	1
Procentaj/ clasă	50%	45%	5%

8. Valorificarea nivelului morfologic în comunicare - 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4 p.	2p.
Nr. elevi	2	8	10
Procentaj/ clasă	10%	40%	50%

- Se remarcă incapacitatea de a exprima sensul valorificând elementele unui anume nivel al limbii și capacitatea slabă de activizare a vocabularului propriu pentru exprimarea unui aspect precizat.

d) Nivelul sintactic:

9. Funcții sintactice – 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4 p.	2p.
Nr. elevi	7	7	6
Procentaj/ clasă	35%	35%	30%

10. Contextualizare în poziții sintactice date – 6 puncte			
Punctaj realizat	6p.	4 p.	2p.
Nr. elevi	3	6	11
Procentaj/ clasă	15%	30%	55%

11. Integrarea vocativului în enunț - 6 puncte				
Punctaj realizat	6p.	4 p.	3p.	2p.
Nr. elevi	6	1	10	3
Procentaj/ cl	30%	40%	50%	15%

12. Completarea enunțului. Punctuația structurii incidente - 6 puncte					
Punctaj	6p.	4 p.	3p.	2p.	0p.
Nr. elevi	-	2	8	3	7
Procentaj/	-	10%	40%	15%	35%

- Elevii recunosc funcțiile sintactice, dar posibilitățile de contextualizare a unui cuvânt/ unei structuri în poziții sintactice determinate sunt minime.
- Analiza punctuației trădează preocuparea slabă pentru acest nivel al textului.
- Abordarea itemului evidențiază creativitate redusă și incapacitatea de a interveni asupra unui enunț dat.

e) Înțelegerea textului:

13. Identificarea unui detaliu semnificativ - 6 puncte				
Punctaj realizat	6p.	4 p.	3p.	2p.
Nr. elevi	9	8	2	1
Procentaj/ clasă	45%	40%	10%	5%

14. Corelarea informațiilor pentru realizarea înțelegerii - 6 puncte				
Punctaj realizat	6p.	4 p.	3p.	2p.
Nr. elevi	6	5	6	3
Procentaj/ clasă	30%	25%	30%	15%

15. Exprimarea opiniei personale - 6 puncte				
Punctaj realizat	6p.	4 p.	3p.	2p.
Nr. elevi	5	3	8	4
Procentaj/ clasă	25%	15%	40%	20%

- Elevii dovedesc o bună înțelegere a textului, în ansamblu, capacitate slabă de a repera în text structuri

relevante pentru un anumit aspect și abilitate redusă de sesizare a detaliilor.

f) Intervenția asupra unui text dat:

16. Rezumatul - 10 puncte							
Punctaj realizat	10p.	9p.	8p.	7p.	6p.	5p.	4p.
Nr. elevi	2	1	6	4	5	1	1
Procentaj/ clasă	10%	5%	30%	20%	25%	5%	5%

- Datorită capacității reduse de sintetizare fidelă a conținutului, se manifestă tendința de a substitui operația de rezumare a conținutului cu transcrierea textului. Operația de rezumare pune în evidență capacitatea slab dezvoltată de a transforma vorbirea direct în narațiune și insuficienta precizare a rolului categoriei persoanei în narațiune (tendința de a menține persoana I în rezumat).

Proba nr. 2 – Comunicarea orală

Scopul: Evaluarea capacităților de comunicare orală: ascultare, receptare, înțelegere, sintetizare, exprimare, motivare, argumentare, în calitate de emițător și de receptor al mesajului oral;

Material: audiție (5 min.) – legenda „Năvalnicul”

Desfășure: După ascultarea textului, se distribuie fișele cu itemii construiți pe baza textului. Individual, elevii formulează oral răspunsurile adecvate. (**Anexa 7**)

Rezultate obținute la proba orală:

Nr. elevi înscriși	Nr. elevi evaluați	Note acordate			
		SUB 5	5 – 6,99	7 – 8,99	9 – 10
20	20	2	6	9	3

Interpretarea rezultatelor:

3. Înțelegerea textului (20p)				
Punctaj realizat	5p	10p	15p	20p
Nr. elevi	-	6	9	5
Procentaj/ clasă	-	30%	45%	25%

- Subiecții demonstrează o bună înțelegere a textului, în ansamblu, dar întâmpină dificultăți în sesizarea detaliilor.
- În exprimare, manifestă preocupare pentru corectitudinea formei și a ideilor și mai puțin pentru expresivitate.

2. Exprimarea opiniei personale (20p)				
Punctaj realizat	5p	10p	15p	20p
Nr. elevi	4	7	5	4
Procentaj/ clasă	20%	35%	25%	20%

- Proba orală dovedește lipsa exercițiului în structurarea unei opinii personale, capacitate redusă de interpretare a unui aspect și rigiditatea gândirii.

3. Organizarea discursului (20p)				
Punctaj realizat	5p	10p	15p	20p
Nr. elevi	2	11	4	3
Procentaj/ clasă	10%	55%	20%	15%

- Se remarcă stereotipia formulării ideilor (formularea răspunsului prin reluarea secvențelor din structura enunțului).
- Discursul este fragmentat de ezitări, pauze, incoerența ideilor.
- Corelare defectuoasă a conținutului ideatic cu forma enunțului;

4. Adaptarea la situația de comunicare (20p)				
Punctaj realizat	5p	10p	15p	20p
Nr. elevi	2	8	5	5
Procentaj/ clasă	10%	40%	25%	25%

- Subiecții dovedesc capacitate redusă de adaptare a discursului la situația de comunicare și valorificare minimă a mijloacelor de comunicare (verbală, paraverbală, nonverbală)..

5. Utilizarea limbii literare (20p)				
Punctaj realizat	5p	10p	15p	20p
Nr. elevi	2	5	8	5
Procentaj/ clasă	10%	25%	40%	25%

- Capacitatea slabă de activizare a vocabularului propriu și existența unor resurse lexicale modeste reduc posibilitățile de nuanțare a exprimării.

2.3.2. Etapa experimental – ameliorativă s-a desfășurat în perioada 1 octombrie 2009 – 15 mai 2010. În cadrul experimentului pedagogic, s-a urmărit remedierea rezultatelor și îmbunătățirea competenței de comunicare prin utilizarea metodei exercițiului. Activitatea de exersare s-a desfășurat pe baza unor fișe de lucru, cuprinzând exerciții variate, adecvate obiectivelor activității didactice (**Anexele 1-5**). Pentru verificarea eficienței metodei, s-au aplicat teste de evaluare la încheierea fiecărei unități de învățare (**Anexa 8**) și s-a monitorizat randamentul elevilor.

2.3.3. Etapa finală, desfășurată în perioada 15 – 30 mai 2010, a avut drept scop evaluarea competenței de comunicare a elevilor după aplicarea măsurilor ameliorative din faza experimentală. Aplicarea unor probe de evaluare similare celor din etapa constatativă a permis analiza comparativă a rezultatelor.

Proba nr. 3 - Comunicare scrisă

Material: Test de evaluare (Anexa 9)

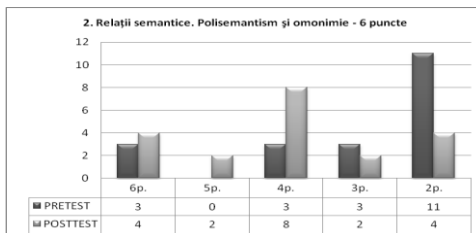
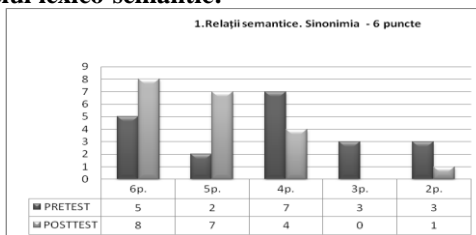
Desfășurare: Rezolvare individuală, respectând cerințele formulate în test

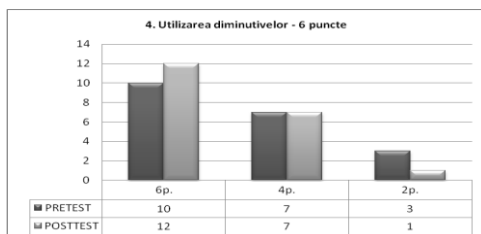
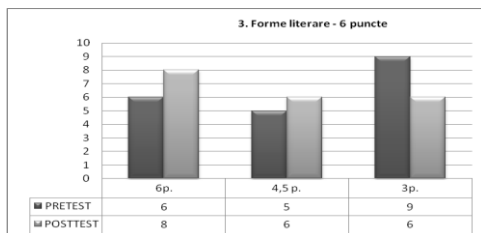
Rezultatele finale ale probelor scrise – prezentare comparativă:

Pretest	Nr. elevi înscriși	Nr. elevi evaluați	Note acordate			
			SUB 5	5 – 6,99	7 – 8,99	9 – 10
	20	20	2	8	7	3
Posttest	Nr. elevi înscriși	Nr. elevi evaluați	Note acordate			
			SUB 5	5 – 6,99	7 – 8,99	9 – 10
	20	20	2	5	8	5

Rezultatele pe itemi ale probelor scrise – prezentare comparativă:

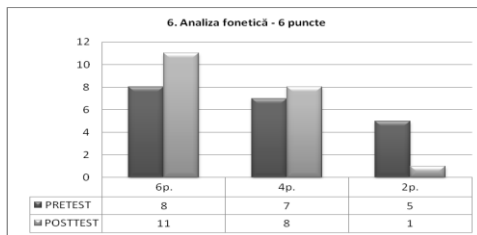
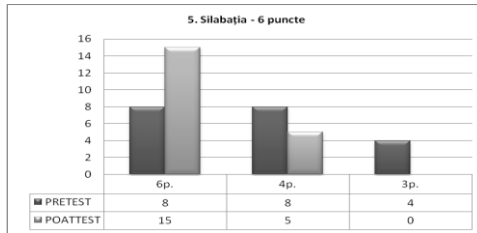
a) Nivelul lexico-semantic:





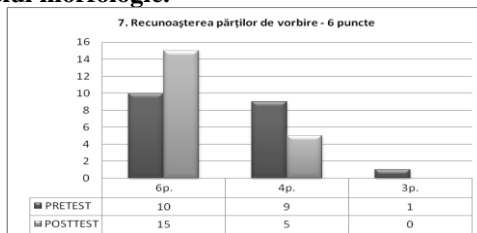
Rezultatele obținute în etapa finală dovedesc faptul că elevii operează mult mai ușor cu noțiunile corespunzătoare nivelului lexico-semantic. La itemul 1, din cei 20 de elevi testați, 8 obțin punctaj maxim, precizând toate cele trei sinonime așteptate și integrându-le în enunțuri corecte. Doar un elev rezolvă nesatisfăcător itemul 1 (realizare sub 50% a sarcinii), față de 6, din faza inițială. Din analiza comparativă a rezultatelor obținute la itemul 1 și itemul 2, se relevă faptul că subiecții efectuează mai ușor operații la nivel semantic atunci când există ca suport contextul. Există totuși un progres considerabil în ceea ce privește actualizarea semantică; față de 13 elevi care rezolvau la pretest acest item într-o proporție mai mică sau egală cu 50%, la posttestare doar 6 elevi mai rămân la acest nivel, fapt ce dovedește și o îmbunătățire a memoriei semantice. Rezultate mai bune se obțin și la itemii 3 și 4; ca urmare a exercițiilor desfășurate în etapa experimental-ameliorativă, se remarcă dezvoltarea capacității de corelare a nivelului lexical cu cel morfologic în rezolvarea sarcinii.

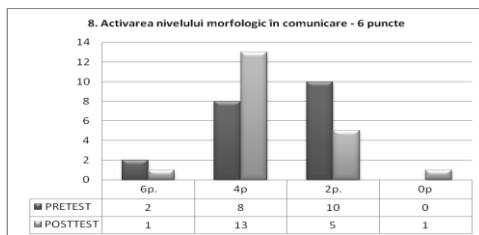
b) Nivelul fonetic:



În faza finală, 75% dintre subiecți obțin punctaj maxim la despărțirea în silabe, comparativ cu 40%, din prima etapă. Și la analiza fonetică rezultatele sunt evident mai bune; obțin punctaj maxim 55% dintre elevi, punctaj nesatisfăcător obținând un singur elev. Rezultatele dovedesc faptul că, prin exercițiu, se asigură funcționalitatea informațiilor și se dezvoltă capacitatea de a valorifica în mod corect resursele acestui nivel al limbii în actul comunicării.

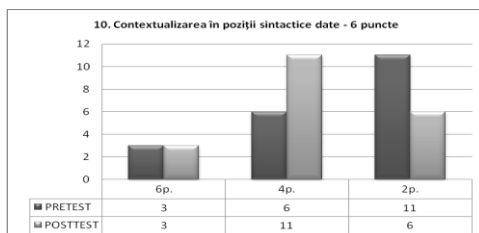
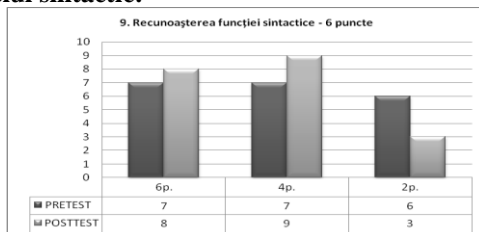
c) Nivelul morfologic:

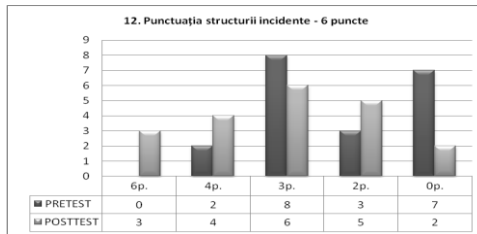
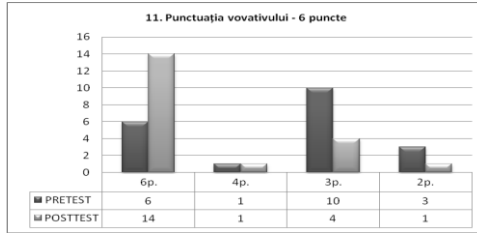




Există un progres evident în efectuarea operației de recunoaștere la nivelul morfologic al limbii; 75% dintre elevi obțin punctaj maxim, față de 50%, din etapa constatativă. Rezultate mai bune se obțin în etapa finală și la operații mai complexe, de structurare și exprimare a sensului valorificând elementele acestui nivel; dacă la prima probă 50% dintre subiecți obțineau punctaj nesatisfăcător, la proba finală, doar 30% rezolvă nesatisfăcător itemul.

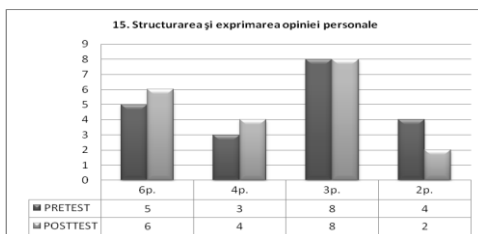
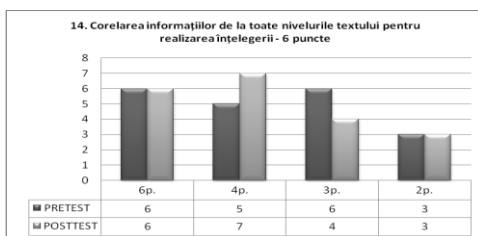
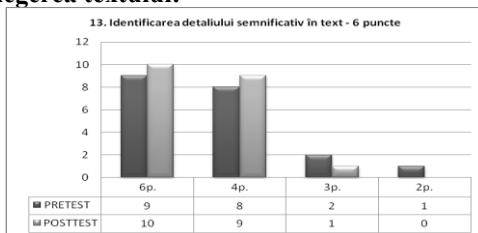
d) Nivelul sintactic:





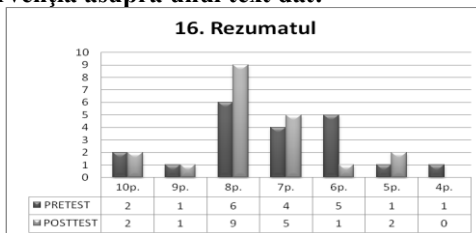
Elevii realizează mult mai ușor activitatea de recunoaștere la nivelul sintactic; numărul subiecților care obțin rezultate nesatisfăcătoare scade de la 30%, în prima fază, la 15%, în etapa finală. Rezultatele obținute la itemul 10 demonstrează dezvoltarea capacității de contextualizare a cuvântului în poziții sintactice indicate; de la 55%, la prima probă, numărul celor care obțin un punctaj nesatisfăcător scade la proba finală la 30%. Progres evident se înregistrează și în cazul integrării vocativului în enunț; la proba finală, 70% dintre subiecți obțin punctaj maxim, dovedind atât capacitatea de a formula enunțuri respectând cerințe date, cât și preocupare pentru corectitudinea punctuației. Itemul 12, de modificare a structurii textului, propune operații cu grad de dificultate superior; ameliorarea rezultatelor, așa cum se remarcă în reprezentarea grafică de mai sus, este urmare a efectuării exercițiilor similare în etapa experimentală. Dacă la pretest nici un elev nu obținea punctaj maxim, iar 35% nu obțineau nici un punct, la posttest, numărul celor din urmă scade la 15%, iar 15% obțin punctaj maxim.

e) **Înțelegerea textului:**



Prin efectuarea exercițiilor de analiză a textului, elevii obțin rezultate mai bune în receptarea mesajului scris. Rezultatele indică faptul că elevii pot repera cu mai multă siguranță un detaliu al textului și realizează conexiuni logice între informațiile corespunzătoare mai multor niveluri ale limbii. Rezultatele obținute la itemul 15 reflectă progresul înregistrat în dezvoltarea capacității de formulare și exprimare a unui punct de vedere personal; numărul celor care rezolvă insuficient sarcina scade, de la 60%, la pretest, la 50%, la posttest și numărul celor care rezolvă satisfăcător crește, de la 15%, la 20%.

f) **Intervenția asupra unui text dat:**



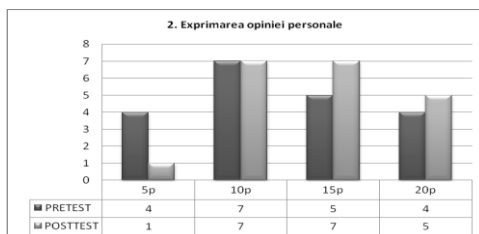
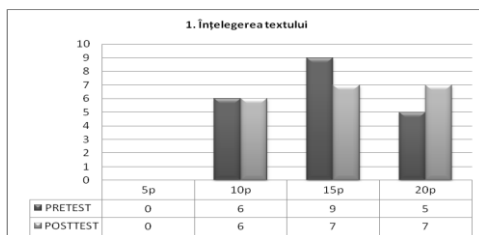
În rezultatele fazei finale se reflectă o creștere a capacității de prelucrare a conținutului textului și de organizare a ideilor. Progresul se realizează mai ales în limitele 6 – 8 puncte, fapt datorat insuficienței dezvoltării a capacității de sintetizare a ideilor.

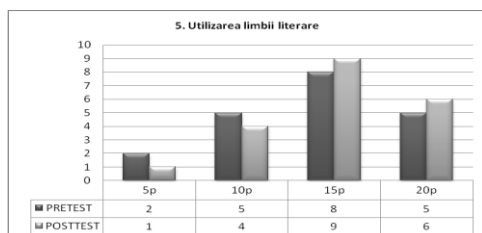
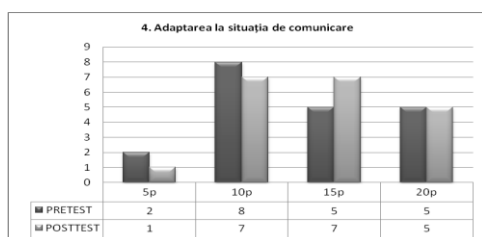
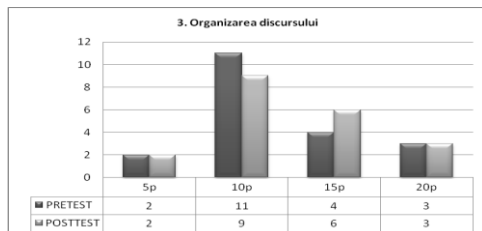
Proba nr. 4 - Comunicare orală

Material: Fragment citit din L. Blaga, *Hronicul și cântecul vârstelor* (Anexa 10).

Desfășure: După lectura textului, se distribuie fișele cu ghidul de lucru. Elevii formulează răspunsurile adecvate individual și le prezintă oral.

Rezultate obținute la proba orală - prezentare comparativă





Punctajul obținut la proba orală evidențiază o creștere a capacității de înțelegere a textului; la proba finală, 35% dintre subiecți obțin punctaj maxim, față de 25%, în etapa constatativă. Un progres evident realizează capacitatea de exprimare a unui punct de vedere personal; dacă la proba inițială 20% dintre subiecți obțineau rezultate nesatisfăcătoare, la posttest numărul acestora se reduce la 5%. Ca urmare a activității experimentale, competența de comunicare orală a elevilor înregistrează o evoluție evidentă prin reducerea numărului subiecților de nivel nesatisfăcător sau minim și creșterea numărului celor de nivel mediu.

Concluziile demersului experimental:

- Ameliorarea competenței de comunicare se reflectă atât în producerea actelor de comunicare, cât și în atitudinea subiecților față de procesul comunicării.
- Utilizarea exercițiilor de limbă ca metodă principală în programul experimental a condus la o creștere semnificativă a nivelului competenței de comunicare;
- Rezultatele experimentului confirmă ipoteza de lucru: metoda exercițiului, corect proiectată, aplicată și evaluată, contribuie semnificativ la dezvoltarea operațiilor gândirii, a limbajului și implicit la dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor de gimnaziu.

Concluzii

Alături de funcțiile limbajului și problematica procesului comunicării, conceptual relativ nou de *competență de comunicare*, reprezintă fundalul teoretic al modelului comunicativ-funcțional. Înțeleasă ca un *modus operandi*, competența de comunicare depășește cadrul resurselor ce trebuie mobilizate (cunoștințe, capacități, deprinderi), semnificând mobilizarea însăși a acestora (*savoir mobilizer*), în actul comunicării. Dezvoltarea competenței de comunicare, constând în integrarea competenței lingvistice, sociolingvistice și pragmatice în activități de producere și receptare de sens, se realizează pe trei niveluri:

- *de cunoaștere/ comprehensiune*, corespunzător formării bazei conceptual. asimilării cunoștințelor;
- *de aplicare*, prin care se formează abilitățile și capacitățile specifice disciplinei;
- *de integrare*, reprezentând nivelul formării capacității de transfer a cunoștințelor teoretice și abilităților practice în situații comunicaționale autentice, complexe;

Formarea competenței de comunicare prin activitatea didactică specifică limbii și literaturii române este rezultatul unei exersări

sistematice a limbii, prin integrarea cunoștințelor, capacităților, a abilităților în actul viu al vorbirii. Modalitatea de realizare a competenței de comunicare o constituie exercițiile de utilizare a limbii.

Ora de limba română oferă cadrul realizării competenței de comunicare, atât prin situații de comunicare autentice, cât și prin valorificarea unor materiale realizate de profesor, care să propună contexte numeroase și variate pentru valorificarea informațiilor de limbă și exersarea capacităților, abilităților, deprinderilor de utilizare a limbii. Suportul metodologic propus de noul model curricular este orientat către metoda activă, care propune elevului un rol dinamic, implicare și responsabilizare în realizarea propriei educații.

Anexa 1

Proba nr. 1 - Comunicarea scrisă

Citește textul următor și rezolvă sarcinile date:

„Cât stăteam eu la gimnaziu, Colțun dormita în bucătărie, în preajma mamei Anghelina. Învățase ușor că, în afară de prietinia mea, nu mai avea altceva pe lume decât ocrotirea dădacei mele. Ea îl chema cu glas blând și îi puneă într-un blid mâncare.

- Vin' colea și mânăncă, îl îndemna ea. Acuși sosește și Iliuță și, după aceea, lumea-i a voastră.

Când auzea numele meu, cățelandrul își ciulea în anumit chip urechile. Mânca și aștepta cuminte.

Mama Anghelina îi spunea și alte vorbe, pe care el le asculta cu răbdare.

- Să nu te duci singur pe-afară, ca să nu te întâlnești cumva cu dimonul.

Era vorba de Chirică, motanul cel negru al țâțacăi Leona.

- Aicea să nu rămâi singur, să nu vie asupra ta zgripsorul.

Zgripsorul: adică vulturul cel mare cu două capete, cu ghiare de fier și cu aripile desfăcute ca niște speteze, despre care se vorbea în poveștile ei.”

(M. Sadoveanu – Nada Florilor)

Limba română

1. Alcătuiește propoziții cu sinonimele cuvintelor: *a dormita, ocrotire, blid.*
2. Alcătuiește enunțuri în care cuvintele: *ușor, chip, lume* să fie utilizate cu sensuri diferite de cele din context.
3. Identifică în text un verb și un substantiv folosite cu formă diferită de cea literară și scrie forma lor corectă.
4. Scrie diminutivele substantivelor din text care denumesc animale.
5. Desparte în silabe cuvintele: *preajma, zgripsor, răbdare.*
6. Notează felul sunetelor din cuvintele: *prietenia, era, când.*
7. Extrage din text câte două verbe ale căror acțiuni se asociază cu *dădaca*, respectiv, *cățelandrul*.
8. Scrie trei substantive care să definească atitudinea mamei Anghelina față de Colțun.
9. Stabilește funcțiile sintactice ale cuvintelor subliniate în text.
10. Alcătuiește propoziții în care cuvintele date să îndeplinească funcțiile indicate:
Anghelina - atribut (a cui?); *Leona* – complement (cui?); *zgripsorul* – subiect.
11. Alcătuiește un enunț în care să folosești structura *mama Anghelina* pentru adresare.
12. Completează replica „- *Aicea să nu rămâi singur, să nu vie asupra ta zgripsorul.*” cu un comentariu al povestitorului.

Înțelegerea textului

13. Scrie în dreptul fiecărui substantiv dat substantivul propriu corespunzător: *dădaca, cățelandrul, motanul.*
14. Selectează din text structura care precizează identitatea povestitor – Iliuță.
15. Extrage din text câte o structură/ un cuvânt în care apare o însușire a personajului: *Colțun, Chirică, mama Anghelina.*
16. Rezumă fragmentul dat.

Anexa 2

Proba nr. 2 – Comunicarea orală

Năvalnic a fost numele unui flăcău frumos căzut din cer. Fetele, cum îl vedeau, se prăpădeau după dânsul și-și făceau seama. Dacă intra undeva, în vreau sat, toate cărările se încurcau pentru fetele cele frumoase și toată partea femeiască nu-și mai ținea firea. Umblau femeile buimace, bete, nu altceva!

Băietanul cel frumos ajunsese într-o pădure. Maica Domnului trece și ea prin locurile acelea pline de copaci și de buruieni fel de fel. Trei zile și trei nopți a rătăcit Prea-Sfânta, până ce, într-o bună dimineață, drept în zori, se întâlnește în întunericul pădurii c-o babă îmbrăcată în cămașă albă, umblând după buruieni de leac, fiind și ea rătăcită de holteiul fermecător.

- Pe cine cauți, bătrână a lui Dumnezeu, în zorii dimineții ? întrebă Prea-Sfânta.

- Hei ! Pe Năvalnic-voinicul, cel ce ursește fetele, răspunse baba, și am să-i fac de urât, să nu mai încurce cărările oamenilor !

Năvalnic, care pândea într-un tușiș, a și ieșit la lumină, gata să ia viața bătrânei. Dar Maica-Prea-Curată, cunoscându-l, îndată l-a blagoslovit:

- Năvalnic ești, năvalnic să fii. Între buruieni de dragoste ești și buruiană de dragoste să rămâi !

Precum a și rămas: buruiană de dragoste, pentru leac. Căci și acum el crește în păduri, pe vetre anume, știute de babe făcătoare de dragoste. De Sfânta Maria-Mare, merg în zorii zilei câte o babă însoțită de fete și flăcăi care chiuie: „uiu! iu, iu, iu !” Supărat nu se cade să meargă cineva la pădure după Năvalnic: el cere veselie și voie bună. Tinerii duc în mână zahăr, iar baba, îmbrăcată în curată și frumoasă cămeșă albă, zice: „cum năvălește lumea la zahăr, așa să năvălească și dragostea la mine în casă !”

Mai tare și mai cu foc se chiuie când tinerii dau cu ochii de buruiana dragostei, de năzdrăvanul și frumosul Năvalnic.

(Năvalnicul)

Ghid de lucru:

1. Rezumă subiectul textului.
2. Precizează care este personajul principal, argumentând alegerea.
3. Realizează o scurtă caracterizare a personajului principal.
4. Descrie relația flăcăului cu fetele.
5. Precizează motivul pentru care îl căuta bătrâna.
6. Explică motivul blestemului aruncat asupra sa de Maica Domnului.
7. Povestește ce s-a întâmplat cu feciorul după ce a fost blestemat.
8. Cine, când și cu ce scop recoltează această plantă?
9. Precizează ce fenomen explică acest text.
10. Numește un alt text din lectura personală, care explică numele sau apariția unei vietăți.

Proba nr. 3 - Ccomunicare scrisă

Citește textul următor și rezolvă sarcinile date:

„Poteca pe care apucase îl scoase drept la un eleșteu mare. În cale văzu o nuiua lungă de alun, pe care o luă, așa de florile mărunții, fără să știe ce are să facă cu dânsa. (...)

El era dus cu gândurile. Se uita și nu mai vedea, tot da cu nuiaua în apă, și nu știa ce făcea. Nu mai simțea dacă este ori nu mai este. Când, iată că o broască țestoasă ieșise pe luciul apei și se uita galeș la dânsul. Unde lovea el cu nuiaua și unde se deschideau talazurile care înconjurau vârful nuietei, acolo țâșni! și dânsa și ochii de la dânsul nu și-i mai lua. Se uita la dânsul parcă să-l soarbă cu privirea. (...) În cele din urmă, cum, cum, băgă de seamă că o broască țestoasă se ține după vârful nuietei lui. Se uită și el la dânsa și parcă îi zicea inima ceva, dar nu pricepu nimic.

Când se trezi bine din cugetările lui, văzu că soarele dă în asfințit. Se sculă binișor, fără să-i pese de ceva, și se duse acasă. A doua zi, iarăși așa făcu, fără să-i plesnească prin cap ceva și fără să-și mai aducă aminte că plecase în peșit. A treia zi, cum se sculă, plecă iarăși la marginea eleșteului. Pasămite îl trăgea așa la ursita lui. Și cum sta el acolo și se juca cu nuiaua în apă, iară broasca țestoasă îi tot sărea pe dinainte și se uita la dânsul cu dor, își aduse aminte, la urma urmelor, că el era plecat în peșit și că frații lui erau a se întoarce a doua zi cu logodnicele lor. Tocmai când voi să se scoale și să plece spre a merge să-și încerce și el norocul, iată că broasca mai țâșni o dată, iară el își aruncă ochii la dânsa mai cu băgare de seamă. Se uită drept în ochii broaște și simți un nu știu ce, ceea la inimioară, pare că îl săgetase ceva. Șezu iarăși jos. (...) Se miră de astă lăncezeală. Și, mai aruncându-și căuțătura la broască, văzu ochii ei, pare că străluceau de un foc ce simțea că îl atinge. Atunci își luă inima în dinți și strigă:

- Asta să fie logodnica mea.

- Îți foarte mulțumesc, dragul meu iubit, îi răspunse atunci broasca. Cuvântul tău a sfărâmat toate farmecele ce mă țineau înlănțuită. Tu ești ursitul inimii mele. Pe tine te voi urma până voi avea viață în mine.”

(Broasca cea fermecată – text cules de Petre Ispirescu)

Limba română

1. Alcătuiește propoziții cu sinonimele expresiilor: *de florile mărunții, la urma urmelor, își luă inima în dinți.*
2. Alcătuiește enunțuri în care cuvintele: *vârf, broasca, foc* să fie utilizate cu sensuri diferite de cele din context.
3. Identifică în text un substantiv și o conjuncție folosite cu formă diferită de cea literară și scrie forma lor corectă.
4. Scrie diminutivetele a trei substantive din text care denumesc ființe.
5. Desparte în silabe cuvintele: *deschideau, soarbă, plesnească.*
6. Notează felul sunetelor din cuvintele: *nuiua, logodnicele, înlănțuită.*
7. Extrage din text câte două verbe ale căror acțiuni se asociază cu flăcăul, respectiv, broasca.
8. Scrie trei substantive care să definească starea sufletească inițială a flăcăului.
9. Stabilește funcțiile sintactice ale cuvintelor subliniate în text.

10. Alcătuieste propoziții în care cuvintele date să îndeplinească funcțiile indicate: *logodnica* - atribut (a cui?); *broască* – complement (cui?); *privirea* – subiect.
11. Alcătuieste un enunț în care să folosești substantivul *frații*, în vocativ.
12. Reformulează fragmentul următor, introducând comentariul naratorului în replica personajului: „*Atunci își luă inima în dinți și strigă:*
- *Asta să fie logodnica mea.*”

Înțelegerea textului

13. Explică sensul structurii: „*Pasămite îl trăgea ața la ursita lui*”.
14. Comentează ultima replică din text.
15. Extrage din text câte o structură în care este precizat scopul plecării la drum a flăcăului.
16. Rezumă fragmentul dat.

Anexa 4

Proba nr. 4 - Comunicare orală

Citește textul următor și rezolvă sarcinile date:

„Cam din același timp mă urmărește și amintirea unei zile când am pus la încercare cerul. Umblând odată pe uliță cu ochii în sus, am băgat de seamă că cerul venea tot cu mine. Zenitul se mișca din loc – ținându-se neîntrerupt deasupra mea! Era o descoperire cu totul nouă, pe care mă simțeam obligat să o păstrez ca un mare secret în cel mai ascuns ungher al inimii. Începeam să-mi tălmăcesc viitorul, pe linia de vis a acestei descoperiri, încât pentru nimic în lume nu m-aș fi încumetat s-o împărtășesc și altora. În fiecare zi puneam zenitul la încercare, dacă se mai ține pe urmele mele sau nu. Aș fi fost fără îndoială dezamăgit de moarte să fi aflat într-o zi că zenitul mă trădează. Și continuam să țin taina sub trei lacăte și șapte peceți. Totuși, odată, în răgazul dintre două jocuri, îi spun lui Adam al Vicii cât de ales este creștetul meu, sub tăria cerului. Numai decît Adam își ridică și el ochii – și o ia razna. Pe urmă se întoarce și-mi zice: «Și cu mine vine cerul!». L-am privit cu un zâmbet de milă, cu îndoială apoi, și pe urmă cu nedumerire. Adam își întărea cele spuse cu un «zău curat», formula curentă a jurămintelor din sat. «Zău curat – nu mă minți?» îl mai întreb eu o dată, cu toate că știam că orice asemenea întrebare era de prisos. «Zău curat – că nu mint», făcu încă o dată Adam, c-o hotărâre ce mă rușina. Formula era pentru noi prea sacră decît să mai fi putut sta la îndoială. Eram dezolat că nu mă dovedeam a fi singurul ales, dar în aceeași clipă un alt gând mă îndruma către o nouă încercare.

«Ascultă, Adam, îi zic, tu s-o iei pe uliță în sus, eu o iau pe uliță în jos. Dacă cerul se ține, cum zici, și vine și cu mine, cum zic, atunci crapă și zărim ce-i acolo înăuntru. Poate că o să vedem chiar îngerii...» Și Adam, înduplecat și el de logica mea, ce părea încheșată și fără greș, o luă pe uliță în sus, iar eu pe uliță în jos. După ce mântuirăm sute de pași, fără a auzi niciun pocnet de grinzii cerești în înalt, ne oprirăm. Tăria albastră nu s-a despicat. Ne-am apropiat iarăși unul de celălalt. «Mergea cerul cu tine?» îl întreb. «Mergea», zice Adam. «Și cu mine mergea, răspund eu, dar atunci de ce nu crapă în două?»

(L. Blaga – Hronicul și cântecul vârstelor)

Ghid de lucru:

1. Rezumă subiectul textului.
2. Explică taina pe care copilul o ținea ascunsă „sub trei lacăte și șapte peceți”.
3. Explică sensul afirmației: „cât de ales este creștetul meu, sub tăria cerului”.
4. Povestește care a fost „o nouă încercare” a cerului.
5. Realizează o scurtă caracterizare a personajului principal.
6. Explică sensul formulei „zău curat”.
7. Prezintă succint portretul lui Adam al Vicii.
8. Identifică naratorul și motivează utilizarea persoanei I.
9. Motivează utilizarea unui alt mod de expunere în text.
10. Prezintă atitudinea copiilor după eșuarea încercării de a despică bolta.

Bibliografie

1. Chelcea, S., Golu, M., *Dicționar de psihologie socială*, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981
2. Beldescu, Gh., *Ortografia în școală*, EDP, 1973
3. Beldescu, Gh., *Probleme de metodică. Limbă și literatură*, EDP, 1969
4. Berca, I., *Metodica predării limbii române*, EDP, 1966
5. Bontaș, I., *Tratat de pedagogie*, Ed. ALL, 2008
6. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, 2006
7. Chiosa, C. G., *Îndrumări metodice pentru lecțiile de compunere*, EDP, 1958
8. Cojocaru, V. M., *Teoria și metodologia instruirii*, EDP, 2008
9. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, 1996
10. Coșeriu, E., *Introducere în lingvistică*, Ed. Echinox, 1999
11. Coșeriu, E., *Prelegeri și conferințe*, Iași, 1992 – 1993
12. Coteanu, I., *Stilistica funcțională a limbii române. Stil, stilistică, limbaj*, București, 1973
13. Crișan, Al., Dobra, S., Sămihăian, Fl., *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, Ed. Humanitas Educațional, 2008
14. Cucuș, C., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Ed. Polirom, 1998
15. Ezechil, L., *Comunicarea educațională în context școlar*, EDP, 2002
16. Goia, V., *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Ed. Dacia, 2002
17. Hristea, Th. (coord.), *Sinteze de limba română, ediția a III-a revăzută și din nou îmbogățită*, Ed. Albatros, 1984
18. Iacob, L., *Comunicarea didactică*, în A. Cosmovici și L. Iacob (coord.), *Psihologie școlară*, Ed. Polirom, 1999
19. Iancu, M., Dumitru, I., Molan, V., Chelaru, G., *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, Ed. Petrion, 2004
20. Iordan, I., Robu, V., *Limba română contemporană*, EDP, 1978
21. Macavei, E., *Pedagogie*, EDP, 1997
22. Munteanu, G., *Exercițiile structurale – un nou mijloc de formare a automatismelor ortografice în Predarea limbii și literaturii române, vol. 2*, București, 1973
23. Munteanu, Șt., *Stil și expresivitate poetică*, Editura Științifică, 1972
24. Neacșu, I., Nuță, S., Sârbu, M. A., *Didactica limbii și literaturii române în clasele primare*, Ed. AIUS PrintEd, 2008
25. Nica, M., *Predarea ortografiei în gimnaziu*, EDP, 1980
26. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, 2003
27. Noica, C., *Cuvânt împreună despre rostirea românească*, Ed. Eminescu, 1987
28. Padureanu, V., Lupu Flori, Cerkez Matei - *Limba română. Manual pentru clasa a V-a*, Ed. ALL, 2009
29. Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Ed. Paralela 45, 2008
30. Pânișoară, I. O., *Comunicarea eficientă*, Ed. Polirom, 2006

31. Parfene, C., *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Ed. Polirom, 1999
32. Păduraru, C., *Eugeniu Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică*, Ed. Lumen, 2009
33. Piaget, J., Inhelder, B., *Psihologia copilului*, Ed. Cartier, 2005
34. F. de Saussure, *Curs de lingvistică generală*, Ed. Polirom, 1998
35. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Ed. Polirom, 2004
36. Secrieru, M., *Bibliografie signaletică de didactică a limbii române*, Ed. Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2007
37. Secrieru, M., *Didactica limbii române*, Ed. StudIS, 2008
38. Slama-Cazacu, T., *Introducere în Psiholingvistică*, Ed. Științifică, 1968
39. Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica, o știință a comunicării*, Ed. ALL, 1999
40. Slama-Cazacu, T., *Limba și context*, Ed. Științifică, 1959
41. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, Ed. Institutul European, 2001
42. Țârcovnicu, V., *Pedagogie generală*, Ed. Facla, 1975
43. Vergez, A., Huisman, D., *Curs de filozofie*, Ed. Humanitas, 1995
44. Zamfira, M., Osiac, M., *Lingvistică generală*, Ed. Fundației “România de Mâine”, 2006
45. *** *Gramatica limbii române*, vol. I, II, Ed. Academiei Române, 1966
46. *** *Gramatica limbii române*, vol. I, II, Ed. Academiei Române, 2005
47. *** *Limba și literatura română - Programa școlară revizuită pentru clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2008

CUPRINS

Introducere	1
I. Repere psihopedagogice ale educației comunicării	3
1. Comunicarea	3
1.1. Semnificații ale conceptului	3
1.2. Modele ale comunicării	4
1.3. Formele comunicării	9
1.4. Elementele comunicării	11
1.5. Comunicarea lingvistică	13
2. Limbă-limbaj-vorbire	17
2.1. Limbajul	17
2.2. Relația gândire – limbaj	18
2.3. Limba	21
2.4. Vorbirea	22
3. Funcțiile limbajului	23
4. Forme ale limbajului	30
III. Formarea competenței de comunicare	33
1. Cadrul teoretic al competenței de comunicare	33
1.1. Componentele competenței de comunicare	34
1.2. Conceptul de competență școlară	40
2. Formarea competenței de comunicare în gimnaziu	42
3. Competența de comunicare în noile documente curriculare	48
3.1. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivelul fonetico- fonologic	54
3.2. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivelul lexico-semantic	55
3.3. Dezvoltarea competenței de comunicare la nivelul gramatical	57
4. Valori ale competenței de comunicare formate prin exercițiile de limbă	61
4.1. Metoda exercițiului. Delimitări teoretice	61
4.1.1. Condiții ale exercițiului	64
4.1.2. Funcțiile exercițiului	67
4.1.3. Criterii generale de clasificare a exercițiilor	69
4.2. Taxonomii ale exercițiilor de limbă	71
4.2.1. Exercițiile de limbă tradiționale	76
A. Exercițiile de recunoaștere	76
4.2.1.1. Exercițiile de interpretare	76
B. Exercițiile cu caracter creator	79
4.2.1.2. Exercițiile de intervenție	79
4.2.1.3. Exerciții de exemplificare	81
4.2.1.4. Compunerea gramaticală	82
4.2.1.5. Exercițiile ortografice și de punctuație	83
4.2.2. Exercițiile structurale	86
4.3. Caracterul ludic al exercițiilor de limbă	90
4.4. Evaluarea eficienței exercițiilor de limbă	92
III. Experiment pedagogic de dezvoltare a competențelor de	

comunicare	94
1. Diagnoza gândirii logice de tip grammatical a elevilor de gimnaziu	94
2. Propuneri ameliorative de dezvoltare a competențelor de comunicare	97
2.1 Ipoteza și obiectivele studiului.....	99
2.2 Metodologia utilizată.....	99
2.3. Eșantionul de lucru și etapele investigației.....	99
2.3.1. Etapa constatativă.....	100
2.3.2. Etapa experimental-ameliorativă.....	106
2.3.3. Etapa finală.....	106
Concluzii	115
Anexe	117
Bibliografie	122