

STUDII DE DIDACTICĂ

Nr. 10/2024

Coordonator:
Marinușa Constantin



Marinușă Constantin
(coordonator)

Studii de didactică

Nr. 10/2024

Colecția FILOLOGIE

Redactor: Laura NICOLESCU
Corectură și revizie generală: Marinușa CONSTANTIN
Culegere computerizată: Marinușa CONSTANTIN
Tehnoredactare: Constantin-Georgel STOICA
Coperta: Constantin-Georgel STOICA

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

ISSN 2971 – 9518

ISSN-L 2971 – 9518

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/2971 9518

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

Copyright © 2024
Editura Universitară
Editor: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021.315.32.47
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021.315.32.47 / 0745 200 718/ 0745 200 357
comenzi@editurauniversitara.ro
www.editurauniversitara.ro

Marinuşa Constantin
(coordonator)

Studii de didactică

Nr. 10/2024



EDITURA UNIVERSITARĂ
Bucureşti

CUPRINS

Cuvânt înainte / 7

I. INTERFERENȚE LITERARE

Marinușa CONSTANTIN

Doina Ruști în manualele școlare / 9

Ramona Cristina ARDELEANU (BIVOLAN)

Structuri lingvistice și compoziționale în teatrul pentru copii / 17

Daniela Petruța SIMESCU

Literatura populară – expresie a modului românesc de gândire / 30

II. TEHNICI DE ANALIZĂ A TEXTULUI LITERAR

Tatiana GHIȚĂ

Tehnică SWIH/KIPLING / 39

Anca IUGA

Hermeneutica și predarea-învățarea literaturii române / 47

III. STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI

Elena-Cristina SAVU

Eficientizarea procesului instructiv-educativ prin metodele moderne în predarea claselor lexico-gramaticale / 57

Denisa-Reli DINA

Categoria diatezei în gramaticile moderne ale limbii române / 69

Vasilica BADIU

*Grupul verbal și particularitățile sale în limbajul
dâmbovițenilor / 75*

Iuliana Cornelia BARBU MUTU

*Aspecte ale predării-învățării numeralului la ciclul
gimnazial / 90*

Nicoleta-Cristina GRĂJDAN

Activități de educare a limbajului preșcolarilor / 101

Simona-Maria MIHAI

Creativitatea în studiul limbii române / 105

Iuliana Roxana ONOFREI

*Îmbogățirea și nuanțarea vocabularului la elevii din ciclul
primar / 116*

Ana-Maria BUCUR

*Diacronia influenței franceze asupra limbii române
literare / 128*

CUVÂNT ÎNAINTE

Volumul de față reunește o parte din comunicările susținute în cadrul celei de-a XXIII-a ediții a Colocviului Internațional „Latinitate, Romanitate, Românită”, desfășurat sub egida Universității „Valahia” din Târgoviște. Studiile din prezenta lucrare abordează teme de actualitate din literatura română, din gramaticile academice românești, respectiv din didactica limbii și literaturii române.

În prima secțiune, *Interferențe literare*, subiectele tratate vizează, pe de o parte, valorile expresive și instructiv-educative din proza scurtă (*Colierul, Pădurea albastră și Platanos*) semnată de Doina Ruști, destinată manualelor școlare de gimnaziu, apoi particularitățile lingvistice și compoziționale în teatrul pentru copii (cu accent asupra unităților frazeologice), iar pe de altă parte, structurile arhetipale, precum *dublul, identitatea vs alteritatea*, reflectate în diverse genuri și specii populare românești.

În cea de-a doua secțiune, *Tehnici de analiză a textului literar*, sunt incluse articole în care sunt descrise metode și tehnici de interpretare a textului literar, codificate în literatura de specialitate mai nouă, și anume, *5W1H/KIPLING* și „*hermeneutica textului*”. Prima dintre acestea, validată și în alte domenii de activitate, propune o grilă de analiză a textului pornind de la 6 întrebări fundamentale – *What?, Where?, When?, Who?, Why?, How?* – , care conduc la interpretarea operei din mai multe perspective. A doua metodă implică, în procesul de aprofundare a cunoștințelor, stabilirea unor conexiuni între textul literar și textul nonliterar.

Ultima secțiune cuprinde studii consacrate particularităților subdialectale din limbajul elevilor dâmbovițeni (precum utilizarea formelor regionale ale cuvintelor), apoi mici studii asupra conceptelor fundamentale din gramaticile moderne (*diateza*, de exemplu), respectiv asupra aspectelor diacronice ale fenomenului influenței franceze în limba română. Cea mai mare parte din articolele incluse în a treia secțiune prezintă exemple de bune practici de predare a conținuturilor de limbă și comunicare prevăzute în

curriculum-ul școlar (diferite clase lexico-gramaticale, noțiuni de lexic, acte de vorbire etc.), aducând ca elemente de noutate activități de învățare structurate pe baza unor metode și procedee didactice interactive (*brainstorming-ul, harta conceptuală, cubul, RAI* etc.) și a aplicațiilor digitale.

Considerăm că prezenta lucrare este utilă în procesul de educare și de instruire, adresându-se atât cadrelor didactice și studenților care se pregătesc pentru o carieră în domeniul didactic-filologic, cât și cititorilor din marea masă a consumatorilor de cultură.

Marinușa CONSTANTIN

I. INTERFERENȚE LITERARE

DOINA RUȘTI ÎN MANUALELE ȘCOLARE

Lector univ. dr. Marinușa CONSTANTIN
Universitatea „Valahia” din Târgoviște/
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie
„Politehnica” București
marinusaconstantin@yahoo.com

Rezumat:

Beletristica, pe lângă funcția esențială de sensibilizare a cititorilor de toate vârstele, are rolul de a instrui și de a educa. În ceea ce privește textul literar scris pentru manual școlar, acesta respectă particularitățile genului didactic, caracterizându-se prin forța sugestivă care concentrează valorile înalte ale existenței umane – *binele, cinstea, frumosul, curajul, adevărul* ș.a.

Textele prozatoarei contemporane Doina Ruști (ea însăși autoare de manuale), create special pentru manualele școlare pentru ciclul gimnazial, reprezintă mostre ale mînuirii perfecte a forței creatoare a literaturii autentice.

Cuvinte-cheie:

Text literar, manual școlar, gen didactic, forță sugestivă, temă literară, personaj.

Un text literar este instructiv și educativ prin natura sa, nota particulară fiind dată de valoarea estetică pe care o include și o cultivă.

Când textul literar se bazează și pe o documentare riguroasă, provocarea crește, căci echilibrul între ficțiune și elemente din realitatea palpabilă este foarte instabil; totul depinde de forța creatoare a autorului.

Iar când un text este destinat manualului școlar, se pune întrebarea: *cum poate acesta să fie didactic fără să cadă în didacticism?* Altfel spus, *cum reușești să fii educator fără să fii cicălitor?*

Răspunsul care se impune este simplu: *trebuie să fii un scriitor bun.*

Doina Ruști practică toate trei tipurile de discurs menționate aici (pe lângă altele, firește – scenariul, eseul) și se pare că îi reușesc toate. Fără să ne hazardăm să afirmăm că unul este mai important ca altul, ne restrângem studiul de față la *genul didactic.*

Doina Ruști este prezentă în cel puțin două dintre noile manuale



școlare, elaborate după programa școlară în vigoare din 2017, care promovează dezvoltarea personală a elevilor într-un cadru sociocultural extins și abordarea conținuturilor în progresie tematică.

Corpusul de texte literare semnate de către D. Ruști este excerptat din următoarele manuale:

– *Manual de Limba și literatura română pentru clasa a VII-a, 2024*, realizat de Loredana Dorobăț, Lorelai Slavu, Geanina Oprea, București: Editura Litera¹;

– *Manual de Limba și literatura română pentru clasa a VIII-a, 2020*, elaborat de colectivul de autori format din Florentina Sâmișăian, Sofia Dobra, Monica Halaszi, Anca Davidoiu-Roman, Horia Corcheș, București: Editura Art Klett².

Desigur, acestora li se adaugă și ale texte-suport incluse în diverse auxiliare și ghiduri de Limba și literatura română, destinate pregătirii individuale ale elevilor pentru Evaluarea Națională. În acest caz, ne vom opri asupra prozei scurte *Colierul*, inclusă în volumul *Lecția de Limba și literatura română*, auxiliar pentru clasa VIII-a, 2020, realizat de Mihaela Daniela Cârstea, Alexandra Dragomirescu, Ileana Sanda, București: Editura Litera³.

¹ <https://edu.litera.ro/book.php?book=563>.

² <https://manualedigitaleart.ro/biblioteca/art-r8>.

³ https://e.issuu.com/embed.html?backgroundColor=%23ceb989&backgroundColorFullscreen=&d=llr_teorie_si_aplicatii_cls.8_70d3eafec5f2b2&u=editura_litera

Manualul pentru clasa a VII-a, tipărit la Grupul Editorial Litera, propune spre analiză a textului epic, conținut stipulat în curriculum, textul-suport *Pădurea albastră*, scris special pentru acesta – după cum se precizează în caseta de prezentare a prozatoarei Doina Ruști –, în unitatea de învățare 2, denumită metaforic *Punți între lumi*. Această proză scurtă abordează tema *lecturii*, asociată cu ideea *(auto)cunoașterii, a devenirii, a prieteniei și a responsabilității*, într-o manieră fantastică.

Lectura povestirii *Pădurea albastră* ne dezvăluie, ca într-un palimpsest, unde anume pot fi îmbinate armonios realul cu fantasticul, autoarea folosind numeroase simboluri ale *devenirii* și având ca elemente-cheie *cartea și pădurea-labirint*, care amintește de aventurile lui Alice – eroina lui Lewis Carroll.

Discursul narativ este concentrat în jurul câtorva personaje atipice – tânăra Atinia, apoi mătușa ei, Leo și familia Brânză (familie de rozacee) – într-o colectivitate în aparență obișnuită. Acțiunea pornește de la existența monotonă a Atiniei, care locuiește cu mătușa ei, o femeie în vârstă, căreia îi spune „tântica”. Mătușa îi vorbește des despre o carte foarte veche, fără a-i trezi interesul fetei față de acel obiect. Membrii familiei Brânză locuiesc la subsolul casei fetei și le vizitează adesea pe cele două proprietare.

De cele mai multe ori, tânăra preferă să alunge starea de monotonicitate privind pe fereastră. Astfel, se remarcă un prim simbol în firul epic – *fereastră*. Acest element arhitectural sugerează curiozitatea și receptivitatea fetei la nou.

Starea de apatie a Atiniei se schimbă numai atunci când vine în vizită în fiecare duminică după-amiază Leo. Acesta este un personaj care sparge tiparele: „*un tip cu scânteiuțe în priviri și gene umbrite de cețuri grele*”⁴, după cum afirmă protagonistul.

Lipsa detaliilor fizice despre Leo este compensată de arta comunicativă pe care acesta o deține. El este cel care, prin puterea *logosului*, o introduce pe Atinia în lumea magică a pădurii albastre, spațiu încă nedefinit. Asemenea unui ritual al povestirilor în ramă, Leo își asumă – de fiecare dată – rolul unui povestitor cu experiență și captează atenția auditoriului (în cazul de față, a Atiniei), printr-o întrebare aparent obișnuită, urmată de un răspuns pe măsură:

⁴ *Manual de Limba și literatura română, clasa a VII-a, 2024, p. 61.*

„ — Știi de unde vin eu acum, Atinia? Direct din pădurea albastră!”⁵

Întrebarea dobândește valențe magice, provocând-o pe Atinia să pătrundă, prin *vis*, în lumea reprezentată de *pădurea albastră*. Aici toposul, așa cum și-l imaginează fata, este cu totul neobișnuit.

Pe de o parte, peisajul este marcat de copaci cu o cromatică interesantă – un albastru ciudat, turcoaz, indigo –, ceea ce înseamnă că avem de-a face cu un topos al naturii vii. Li se adaugă mierlele cu voci uluitoare, care au puteri supranaturale, de fapt.

Pe de altă parte, în pădure trăiesc ființe nemaîntâlnite, care comunică în limbi enigmatice, pe care Atinia nu le recunoaște, și care beau o băutură preparată de „*marele djinn*”⁶.

În acest punct al povestirii, autoarea include elemente ale mitologiei arabe, invitându-și astfel cititorii de toate vârstele să parcurgă o călătorie a cunoașterii. *Djinnii* – ființe ambivalente – sunt aici promotoare ale valențelor comunicării, dat fiind că licoarea preparată din „*20 de ingrediente secrete*”⁷ are un rol inedit: de a-l face pe cel care o consumă să comunice cu ființele supranaturale.

În călătoria onirică, Atinia descoperă în pădurea albastră elemente comune lumii reale – un glob de cristal în care trăiește un greier. Acesta este, de fapt, un program IT care scrie romane.

După plecarea lui Leo, Atinia revine la rutina ei – starea de monotonie, discuțiile cu mătușa despre cartea veche, iar bătrâna – la neîncrederea ei declarată în Leo. Boala și moartea mătușii îi provoacă Atiniei o mare suferință, ceea ce îi accentuează interiorizarea și starea de izolare autoimpusă. Vizitele lui Leo încep să se rarească. Tânăra își amintește de cartea veche pe care bătrâna i-a lăsat-o moștenire, dar aflată în grija familiei Brânză. Toate acestea se schimbă odată cu noua vizită a lui Leo, care apare cu o mină tristă, spunând că are nevoie de bani. Astfel, fata, neînțelegând importanța cărții, i-o oferă lui Leo pentru a o vinde.

După acest episod, Leo dispare pentru câteva săptămâni, ceea ce îi trezește tinerei un sentiment de incertitudine, incapabilă să mai viseze. Lipsa veștilor despre Leo îi adâncește acesteia starea de îngrijorare și, în același timp, o face să își amintească de cartea moștenită. În acest context, apare o

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

barieră – Atinia nu reușește să comunice cu familia Brânză, deoarece nu îi consideră prieteni.

Atinia alege să facă o plimbare în parc. Traversează strada și vede un perete de sticlă pe care scrie *Pădurea albastră*. Pătrunde în încăpere, unde, spre mulțumirea ei inițială, îl vede pe Leo. Însă, după ce Leo o mângâie pe ureche, așa cum obișnuia la fiecare vizită, înțelege că ea a reprezentat pentru acesta doar o pisică. Dintr-odată, se declanșează memoria involuntară și îi revin în minte toate lecțiile mătușii ei despre viață, despre relațiile umane și despre conduită. De fapt, descoperă că familia Brânză – față de care nu era apropiată – este singura care o poate ajuta să obțină cartea pe care Leo i-o lăsase unei librărese.

La venirea iernii, Atinia primește ca prin minune cartea de la bătrânul Brânză. Cartea-moștenire, un manual despre autocunoaștere, în esență, este compusă din mai multe povești de viață. În acest fel, tânăra descoperă că pentru a deveni tu însuți trebuie să treci prin viața de inocent, de ticălos, de războinic, de hedonist, de cititor însetat, de artist-creator al lumii. În plus, află că, deși oamenii cred că *pădurea albastră* e un loc legendar, în realitate, reprezintă un nume atribuit diverselor spații comerciale – cafenele, cofetării, librării – sau chiar școlilor.



Povestirea *Pădurea albastră* transmite într-un mod creator un mesaj despre bine și rău, despre adevăr și minciună, despre prietenie și datorie.

În manualul de *Limba și literatura română pentru clasa a VIII-a*, publicat în 2020, la Editura Art Klett, în prima unitate tematică, intitulată sub forma unei interogații *Ce este prietenia?*, activitățile de învățare propuse sunt structurate pe baza prozei scurte *Platanos*, despre care aflăm că a fost scrisă special pentru acest manual, la cererea celor ce au alcătuit manualul, după cum ne dezvăluie autoarea textului, Doina Ruști, într-un interviu acordat în 2021, pentru platforma educațională *Școala9*.

„Am primit de la autorii manualului câteva indicații pe care trebuia să le respecte textul, precum tema sau numărul de cuvinte. A fost o

*experiență interesantă. Nu știam câți copii vor înțelege mesajul povestirii: că nu este bine să te blochezi în admirația pe care o ai față de cineva, pentru că nu te poți dezvolta, dacă nu ai o perspectivă mai largă. Mai pe șleau, la umbra unui copac nu pot crește decât buruieni.”*⁸

Ajustat din rațiunile mai sus-menționate, textul *Platanos* este o alegorie pe tema *prieteniei*, în care sunt codificate diverse forme și faze ale acesteia, precum *admirația*, *îndepărtarea*, *devotamentul* și *incompatibilitatea*, toate acestea având ca supraordinată *modelul*.

Personajele *Platanos*, *Sisinel*, *Vio* și *Năsosu*, întruchipate de plante care trăiesc într-o tabără aproape de un râu, experimentează, în contextul prieteniei extreme, procesul maturizării, care presupune construirea personalității în mod independent de model, și nu o contopire cu acesta.

De asemenea, un element-cheie din textul *Platanos* este prezentat de numele personajelor. Este de domeniul evidenței că analiza relației *nume – personaj literar* reflectă, înainte de toate, grade diferite de motivație a denominației. După cum afirmă Eugeniu Coșeriu, numele propriu este un semn lingvistic care fie are rol evocator, fie îndeplinește o funcție de desemnare:

*„...numele propriu nu denumește în același plan cu cel al numelor comune, care «clasifică» realitatea, ci reprezintă, în raport cu numele comune, o nominalizare secundă, individualizatoare și unificatoare: o nominalizare care nu este anterioară, ci posterioară nominalizării prin mijlocirea «universalilor». Într-adevăr, obiectul desemnat printr-un nume propriu este, în mod necesar, un obiect deja clasificat prin mijlocirea unui nume comun (Azorele sunt insule, Tibrul este un fluviu, Spania este o țară)”*⁹

În scurta narațiune *Platanos*, numele are funcția etichetării, întrucât reflectă particularități ale înfățișării fizice – *Năsosu* –, respectiv proveniența lor – *Platanos*, *Vio* și *Sisinel*.

În *Platanos*, regăsim și numeroase elemente de intertextualitate. De exemplu, experiența lui Rémi, protagonistul lui Hector Malot, relatată de *Platanos* – personajul pasionat de lectură –, este, de fapt, interfața *identității construite în diversitate*.

⁸ <https://www.scoala9.ro/scriitori-de-manual-doina-rusti--in-toate-cartile-mele-am-scris-cate-o/966>

⁹ Eugeniu Coșeriu, 2004, p. 284.

Prin lectura dirijată a textului *Platanos*, dispusă în mai multe etape, sunt urmărite educarea și cultivarea unor valori umane înalte, precum *respectul, toleranța, sinceritatea*.

În *Lecția de Limba și literatura română*, un auxiliar pentru clasa a VIII-a, tipărit la Editura Litera, în 2020, în unitatea de învățare 5, denumită dihotomic, *Modele și antimodele*, este inclus ca text-suport proza scurtă *Colierul*.

De data aceasta, problematica textului este construită în jurul axei hiperbolizării calităților unui erou și a conservării acestuia în memoria colectivă. Pe fondul luptelor dintre osmanlâi și valahi, narațiunea îl are în prim plan pe Sinan, care parcurge clasicul traseu de la preamărire la decădere. Descriș, inițial, ca un adolescent temător, mătușa lui Sinan îi prezice un viitor strălucit, îl motivează să plece la război și îi oferă un colier care se transformă în amuleta celui care avea să devină vizir.

Asistăm, din punctul nostru de vedere, la un episod concentrat din istorie medievală, în care realitatea atestată documentar, respectiv figura Marelui Vizir al Imperiului Otoman, precum și lupta de la Călugăreni (1595), se îmbină cu legenda – rătăcirea colierului, care atrage slăbirea forțelor lui Sinan în luptă, apoi calul fermecat sau pierderea dinților.

Pe scurt, textul *Colierul* reprezintă o metaforă despre modul în care ne construim încrederea în sine și succesul.

Pe de altă parte, Doina Ruști este ea însăși autoare de manuale. În perioada 2005-2007 au fost tipărite manuale de *Limba și literatura română* pentru ciclul liceal, precum și de *Literatură universală*, la Editurile Niculescu, respectiv Paralela 45. Acestea au fost realizate fie în calitate de unic autor, fie în colaborare.

Manualul de *Literatură universală pentru clasa a XI-a*, semnat de Doina Ruști și George Enache, la care am avut acces, prezintă o structură riguroasă, în cinci mari capitole, fiecare abordând câte o perioadă cultural-istorică: *Omul antic, Omul Evului Mediu, Omul renascentist, Omul clasic și Omul Luminilor*.

Redactat într-un limbaj adecvat vârstei, centrat pe elev, manualul îmbină echilibrat teoria cu aplicațiile practice. Acestea din urmă au caracter variat: exerciții de receptare (critică) a textului, exerciții de redactare ș.a. La sfârșitul fiecărui capitol sunt prevăzute studiile de caz, în care sunt abordate conținuturi punctuale, deduse din particularitățile fiecărei perioade culturale, însoțite de sugestii pentru analiza temei și de o bibliografie adecvată.

De asemenea, manualul cuprinde un grupaj de lecții de recapitulare și de evaluare, un glosar de termeni neologici și o listă de lecturi recomandate pentru clasa a XII-a, care își dovedesc utilitatea în procesul de învățare.

Observăm, așadar, la autoarea în discuție aici, implicarea în deplină cunoștință de cauză în actul didactic, tact pedagogic, har scriitoricesc. Doina Ruști a înțeles devreme că un text literar trebuie să ofere ceva fiecărei categorii de vârstă și că alcătuirea și interpretarea unui text didactic presupun curaj, dar și conștiință, luciditate. Un creator de beletristică se angajează într-o astfel de întreprindere numai când știe și i se confirmă că este un scriitor autentic.

Bibliografie

1. Surse

CÂRSTEA, Mihaela Daniela; DRAGOMIRESCU, Alexandra; SANDA, Ileana, 2020, *Leția de Limba și literatura română. Auxiliar pentru clasa VIII-a*, București: Editura Litera.

DOROBĂȚ, Loredana; SLAVU, Lorelai; OPREA, Geanina, 2024, *Manual de Limba și literatura română pentru clasa a VII-a*, București: Editura Litera.

SÂMIHĂIAN, Florentina; DOBRA, Sofia; HALASZI, Monica, DAVIDOIU-ROMAN, Anca; CORCHEȘ, Horia, 2020, *Manual de Limba și literatura română pentru clasa a VIII-a*, București: Editura Art Klett.

2. Referințe

COȘERIU, Eugeniu, 2004, *Teoria limbajului și lingvistica generală. Cinci studii*. Ediție în limba română de Nicolae Saramandu, București: Editura Enciclopedică.

3. Webografie

<https://www.scoala9.ro/scriitori-de-manual-doina-rusti--in-toate-cartile-mele-am-scris-cate-o/966>

<https://edu.litera.ro/book.php?book=563>

<https://manualedigitaleart.ro/biblioteca/art-r8>.

https://e.issuu.com/embed.html?backgroundColor=%23ceb989&background-color-fullscreen=&d=llr_teorie_si_aplicatii_cls.8_70d3eafec5f2b2&u=editura_litera

STRUCTURI LINGVISTICE ȘI COMPOZIȚIONALE ÎN TEATRUL PENTRU COPII

Ramona Cristina ARDELEANU (BIVOLAN)
bivolan_ramona_cristina@yahoo.com

Rezumat:

Copiii asimilează cu ușurință experiențe, comportamente și informații. Teatrul reușește, prin joc, să deschidă noi orizonturi tinerei generații, devenind un instrument de șlefuire a limbajului, de modelare a comportamentului și de conștientizare a valorilor morale ale societății.

Contactul permanent cu literatura dramatică, între alte genuri, este un mijloc eficient de învățare, elevii valorificând achizițiile lingvistice în cadrul actului artistic. Acumulările privind termenii literari folosiți în textul spectacolului se fac progresiv, elevii reușind să-și depășească barierele nivelului colocvial și să conștientizeze faptul că limbajul folosit în teatru trebuie să fie elevat și să ateste un anumit nivel de pregătire.

Tot prin intermediul teatrului, elevii se familiarizează cu structura textului dramatic.

Cuvinte-cheie:

Teatrul pentru copii, text dramatic, limbaj dramatic, spectacol, personaj.

1. Introducere

Elevul contemporan trăiește într-o societate plină de contradicții și de tensiuni, aflându-se, fără voia lui, într-o luptă neconștientizată. Pe de o parte, tehnologizarea extrem de rapidă îl ademenește într-o lume superficială și comodă, iar pe de altă parte, școala, ca spațiu privilegiat al cunoașterii, îi oferă cadrul potrivit să descopere valorile fundamentale ale existenței.

Curiozitatea copiilor nu are limite. Ei caută să experimenteze și să găsească explicații tuturor fenomenelor ce îi înconjoară. Principala întrebare devine astfel „De ce?”, iar dorința de a descoperi îi pune, uneori, în

dificultate pe adulți, aceștia întrebându-se dacă știu să răspundă la toate întrebările, într-un mod satisfăcător.

Teatrul își dorește să vină în completarea disciplinelor școlare și să creeze un moment de meditație în legătură cu lumea care îi înconjoară pe copii. Teatrul, în esență, se construiește prin ludic; de aceea, el este o modalitate atractivă de contact cu literatura și chiar cu viața reală.

Pe lângă comunicare, teatrul înseamnă descoperire și interacțiune. Prin joc, copiii se descoperă, cu calități și defecte, învață să se cunoască, să se accepte, să-și asume complexele, gestionându-le în mod eficient. Prin joc, pot fi eliminate barierele de comunicare cu cei din jur. Prins în mrejele jocului, copilul se debarasează de inhibiții, devine natural și-și pune în valoare puritatea sentimentelor. Teatrul construiește personalități libere, echilibrate și puternice, capabile să-și exprime un punct de vedere printr-un discurs coerent, bine argumentat.

Din alt punct de vedere, teatrul impune o colectivitate încheată, reușind să dezvolte spiritul de echipă. Copiii leagă prietenii și se sprijină reciproc pe parcursul actului artistic, făcând schimb de opinii valoroase.

Teatrul este un exercițiu de cultură, dar și de viață. El educă gustul pentru lectură și pentru frumos și construiește treaptă cu treaptă cultura unui popor.

Copilul, în candoarea sa, reușește să creeze o lume mai bună, înnobilită de cele mai pure sentimente. În mâinile unui copil, orice păpușă prinde viață și îi devine cel mai bun prieten, între cei doi având loc un transfer de sentimente.

Dintre competențele specifice și activitățile de învățare vizate putem aminti: reproducerea unor mesaje scurte, exerciții de dicție, intonație, jocuri de cuvinte, alcătuirea de mesaje, reproducerea unor mesaje. De asemenea, putem urmări și adaptarea mesajului la partener în situația de comunicare dialogată prin conversații pe diferite teme, jocuri de rol etc.

O altă competență ce se poate crea ar fi interpretarea expresivă după model, lucru ce se poate realiza prin memorizări și recitări de roluri, interpretare vocală, dramatizarea unor texte studiate, interpretarea unui rol în fața publicului, exprimând propriile gânduri și sentimente.

Comunicarea nonverbală și cea paraverbală sunt, de asemenea, aspecte vizate în cadrul actului artistic. Se pot propune teme pentru jocuri de rol accesibile copiilor, dialoguri improvizate cu mimica și gestică specifice

rolului, respectiv jocuri de exprimare a unor sentimente, de relatare a acțiuni sau de reprezentare a unor obiecte cu ajutorul gesturilor și al mimicii. Toate aceste lucruri au în vedere formarea acelor abilităților necesare interpretării unui rol.

Prin intermediul artei actorului, copiii se familiarizează cu regulile de organizare și desfășurare a spectacolelor de teatru. Dialogul cu actorii poate susține și încuraja participarea elevilor la astfel de activități. Cu alte cuvinte, putem spune că învățarea prin joc are ca scop dezvoltarea imaginației, a atenției, a spiritului de observație, a comunicării și a spontaneității. Teatrul pentru copii este o altfel de disciplină, complexă, un instrument de autocunoaștere, de valorizare a propriei persoane, de integrare și de șlefuire a individului social.

2. Locul genului dramatic între celelalte genuri literare

Călătorind pe lungul fir al timpului, putem afirma că dramaticul a aprins spiritul polemic al teoreticienilor mai mult decât orice alt domeniu al artelor. Text și reprezentare, cuvânt și mișcare scenică, timp scenic și timp reprezentat, teatrul sintetizează și contopește în sine o lume fascinantă, aducând artele pe aceeași scenă.

Dramaticul (alături de epic și de liric) reprezintă unul dintre elementele fundamentale ale literaturii, o formă naturală de exprimare artistică. Încă din perioada romantismului, se consideră că orice creație literară conține un element dramatic, culminând cu ideea că „*drama este o oglindă în care se oglindește natura*”¹, respectiv că „*scopul artei este aproape divin: a învia, dacă e vorba de istorie; a crea, dacă e vorba de poezie.*”²

Genul dramatic cuprinde totalitatea operelor literare scrise sub formă de dialog și/sau monolog, destinate reprezentării scenice, care reproduce fidel imaginea vieții trăite. După Lessing, este singura formă de artă având calitatea de a transforma semnele arbitrare ale limbajului în semne naturale. Pornind de la aceste afirmații, dramaticul nu se identifică cu teatralul, ci aparține în mod primordial textului literar, putând exista, după cum consideră unii autori, și în afara scenei.

¹ V. Hugo, 1968, p. 23.

² *Ibidem.*

Din perspectivă modernă, se consideră că cititorul trebuie să stăpânească niște tehnici ale lecturii pentru a escalada dificultățile în ceea ce privește înțelegerea textului unei piese de teatru. Odată înțeles textul piesei, satisfacțiile estetice nu vor întârzia să apară. A crea teatrul numai ca literatură este un lucru exagerat, apreciază unii teoreticieni, iar a-l privi numai din perspectiva spectacolului este, de asemenea, o atitudine nereală față de arta teatrului, față de esența și de mijloacele sale de expresie. Georges Jamati consideră că teatrul este cea mai concretă, completă dintre arte, deoarece el comunică prin muzică, cuvânt, lumină, culoare și mișcare.³

Ion Luca Caragiale, unul dintre primii teoreticieni români ai teatrului, îl consideră un gen în afara literaturii, o artă constructivă ce se inspiră din conflictele interumane, apărute din cauza caracterelor și defectelor oamenilor. În teatru, prin intermediul actorilor, lucrurile sunt înfățișate, nu spuse. Teatrul nu trebuie considerat un gen de literatură.⁴

Putem spune că teatrul a fost și este un domeniu artistic dinamic și atotcuprinzător, care, într-o manieră artistică, redă toate experiențele umane, fie ele individuale sau colective. El are capacitatea de a modela, la un nivel superior, mentalitatea oamenilor într-o mai mare măsură decât alte forme de exprimare artistică. În această direcție, Camil Petrescu menționa că, începând cu Renașterea, teatrul are o funcție socială, fiind întrecut doar de presă în acest sens⁵. Dramaturgul fixează în scris o lume imaginară sau una documentată, născându-se astfel opera dramatică. Aceasta poate deveni text dramatic (când se vizează punerea în scenă) sau literatură dramatică (când scopul său este acela de simplă lectură).⁶

Creația literară are proprietăți estetice, ceea ce înseamnă că are în vedere ilustrarea frumosului și modalitatea prin care acesta este receptat. Când vorbim despre piesa de teatru ne putem gândi la textul dramatic sau la spectacolul de teatru. Astfel, sensul se poate stabili numai în context.

Opera dramatică este alcătuită din părți de dimensiuni diferite, reprezentate de acte, scene, tablouri. La început și la sfârșit, poate fi marcată de prolog și de epilog. Foarte importante pentru înțelegerea textului sunt didascaliile (indicațiile scenice), acestea ajutând atât pe regizor, cât și pe

³ G. Jamatti, 1952, p. 127.

⁴ I.L. Caragiale, 1965, pp. 315–317

⁵ C. Petrescu, 1971, p. 75.

⁶ Th. Ciocșirescu, 2018, p. 52.

actor în procesul de punere în scenă. Ca modalități specifice de scriere a textului, identificăm dialogul, monologul și/sau aparteul. Dacă ne gândim la conținut, este important să evidențiem acțiunea care este construită astfel încât să atingă cote maxime în urma existenței unui conflict dramatic. Acest conflict este adesea soluționat prin deznodământ. Conflictul și acțiunea stabilesc încadrarea operei într-o specie dramatică. Un conflict grav, o acțiune excepțională și un deznodământ nefericit sunt specifice tragediei, un conflict superficial și un deznodământ fericit se întâlnesc în comedie, iar drama este marcată de un conflict puternic și de oscilarea între tristețe și veselie.

Textul dramatic este scris cu scopul de a fi reprezentat pe scenă. Dramaturgul comunică informații prin intermediul personajelor sale cu ajutorul limbajului dramatic, considerat mai convențional decât alte limbaje.⁷ Formele de organizare a limbajului dramatic sunt dialogul și monologul. Dialogul reprezintă forma principală de organizare a limbajului dramatic, din interacțiunea dintre personaje rezultând acțiunea. Replicile personajelor sunt construite cu ajutorul propozițiilor enunțiative, exclamative, interogative, imperative, unde cuvintele capătă valențe speciale, ilustrând ipostaze existențiale ca spaima, alienarea, eșecul, solitudinea, absurdul etc. Din punct de vedere stilistic, folosirea pauzelor și a semnelor specifice oralității susțin atât dialogul scenic, cât și monologul dramatic. Personajele ni se dezvăluie prin interacțiune, prin dialog, prin limbaj, dar și prin tonul confesiv folosit în cadrul monologului. Monologul devine un fel de dialog al personajului cu sine prin care își exprimă trăirile și dilemele existențiale.

Limbajul folosit în textul dramatic creează impresia de verosimil. Elementele nonverbale care se asociază celor verbale conferă dinamism spectacolului teatral.⁸

Discursul dramatic reprezintă actualizarea textului dramatic în cadrul unui spectacol. Cercetătorii avizați afirmă următoarele:

„Fără text dramatic nu putem vorbi de spectacolul de teatru ca mod de comunicare și de reprezentare a lumii existente în conștiința umană și reprezentată artistic pe scenă.”⁹

⁷ Manoliu, 2017, p. 172.

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

Mesajul piesei de teatru este transmis prin vocile personajelor, în spatele cărora se află vocea autorului. Personajele asimilează textul scris și îi dau viață prin intonație, flux verbal, tempo, intervenind uneori asupra acestuia conform deciziei regizorale. Textul scris ține de domeniul literaturii. Pentru a deveni text dramatic, piesă de teatru, trebuie să prezinte elemente specifice genului dramatic. Astfel, în cazul genului dramatic, autorul se exprimă prin intermediul personajelor. Dacă în cazul celorlalte genuri literare cuvântul este scris pentru a fi citit, în cazul genului dramatic acesta este scris pentru reprezentare, de aceea și modul de receptare este diferit. În timp ce textul literar este parcurs prin lectură individuală, deci se adresează văzului, textul dramatic se adresează atât văzului, cât și auzului, receptarea lui fiind colectivă, în sala de spectacol. Conținutul ideatic și emoțional al cuvintelor în cadrul textului dramatic, precum și valoarea lor de comunicare sunt diferite de cele ale cuvintelor folosite în comunicarea de zi cu zi.

În acest context, putem afirma că înțelegerea textului dramatic presupune și înțelegerea contextului social și a celui cognitiv, nefiind doar o înțelegere la nivelul textului luat ca atare. Prin intermediul textului dramatic intrăm în pielea personajelor, înțelegându-le lumea exterioară și pe cea interioară. Acesta ajunge diferit la fiecare spectator, adresându-se sensibilității și nivelului de înțelegere al fiecărui individ. Dialogul dramatic prezintă similitudini cu dialogul obișnuit, din viața reală. Modul de receptare a dialogului dramatic oferă perspective diferite spectatorilor, în funcție de nivelul lor de înțelegere.

Textul dramatic prezintă întâmplări și situații prin intermediul personajelor, prin comunicare la nivel lingvistic, iar dialogul dramatic creează iluzia de dialog real prin oralitatea stilului. De asemenea, intonația susține ideea de apropiere de realitate.

Odată cu modernismul, granițele dintre genurile literare au devenit mai fragile. Textul de teatru se aseamănă adesea cu povestea monologată sau cu poezia din perspectiva dezvoltării stărilor sau emoțiilor. În teatru, se poate chiar renunța la cuvinte, folosind limbaje alternative.

Textul dramatic poate fi folosit în diverse activități didactice pentru însușirea vocabularului, pentru folosirea corectă a intonației etc. Textul poate constitui un instrument pentru dezvoltarea unor abilități de citire-înțelegere ce presupune creativitate.

În lucrarea sa *Cuvântul în arta teatrului*, Thomas Ciocșirescu afirma că textul este doar o componentă a spectacolului care se află în relație de dependență cu celelalte elemente ale acestuia.¹⁰

3. Structuri lingvistice în teatru

Adesea suntem acuzați că, în superficialitatea noastră, distrugem noblețea și forța cuvintelor. Poate că nici nu realizăm că fiecare cuvânt are o încărcătură emoțională și poate transmite o anumită stare.

J. Grotowski, unul dintre marii regizori ai secolului al XX-lea, este de părere că mai important decât cuvintele este modul în care le folosim, le facem să transmită emoții și sentimente.¹¹ (Grotovski, 1998, p. 36).

Un alt regizor pedagog, P. Brook, afirma că este important ca un cuvânt să devină iradiant, să mustească de materie, să fie dens, compact, să se topească în gură și urechea să-l soarbă cu delicio.

În lingvistică, se remarcă două nume importante care au căutat să lămurească aspecte legate de limbaj: Ferdinand de Saussure și Eugen Coșeriu. O definiție a limbajului care depășește granițele lingvisticii este cea a lui Eugen Coșeriu:

*„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.”*¹²

Astfel, constatăm că și teatrul poate fi considerat un sistem ale cărui elemente componente se află în relație de dependență. Teatrul are ca scop transmiterea de emoții și de atitudini.

Dintre funcțiile limbajului, o putem aminti pe cea persuasivă dacă privim din perspectiva destinatarului. Indiferent de ideile pe care le transmite, oricât de simple ar fi, spectacolul este *„o fină sau brutală pledoarie și un proces constant de convingere a spectatorului”*¹³.

Funcția referențială este, de asemenea, prezentă în teatru, având ca factor constitutiv contextul. Spectacolul trebuie orientat către prezent, accentul căzând pe actualizare. Empatia joacă un rol important în teatru,

¹⁰ Th. Ciocșirescu, 2018, p. 55).

¹¹ J. Grotovski, 1998, p. 36.

¹² E. Coșeriu, 1999, p. 16).

¹³ Th. Ciocșirescu, 2018, p. 41).

fiind considerată „pilon al artei actorului”, cu rol important în relația dintre spectacol și spectator.

Funcția poetică poate fi evidențiată prin modul în care este transmis mesajul. Deși comunicarea în teatru este directă, ea, de fapt, utilizează coduri, mesajele putând fi de natură poetică.

Teatrul poate fi înțeles ca formă particulară de manifestare a limbajului, organizată după legi proprii, cu existență de sine stătătoare în cadrul limbii literare și a limbajului artistic. În cadrul acestui domeniu, dacă ne referim la text, un rol deosebit îl are relația dintre autor, operă și receptor.

Deși rolul de creator îl deține autorul, acesta își disimulează *vocea*, aflându-se în spatele vocii personajelor. Vocea sa se regăsește în didascalii (sub formă de text), dar poate fi regăsită și în felul în care este construit dialogul, prin mărcile reprezentării, influențând intonația și tempoul dialogului.

Specificul limbajului dramatic constă în simultaneitatea a două forme ale limbajului: oral și scris. Inițial, textul dramatic se baza pe comunicarea orală, păstrând pe parcurs elemente ale oralității. Odată cu scrierea textului, s-a avut în vedere ca acesta să poată fi rostit în fața publicului. Astfel, textul dramatic se deosebește de cel liric sau epic prin prezența mărcilor reprezentării (didascalii, dialog). Uneori, situațiile sunt construite astfel încât un enunț să aibă semnificații diferite pentru personaje și pentru receptor, lector sau spectator. Putem să afirmăm că dialogul dramatic are semnificație deplină doar pentru autor, fiind descifrat de personaje pentru care dialogul se supune legilor obișnuite. Textul dramatic, fiind scris pentru reprezentare, folosește un limbaj ce combină mai multe elemente cu scopul de a obține, în final, semnificațiile urmărite de către autor.

Deși limbajul dramatic se aseamănă cu cel colocvial, există o diferență ce constă în modul din organizare a dialogului, urmărindu-se valoarea lui estetică. Autorul folosește acele elemente care evidențiază valoarea stilistică și funcția poetică a dialogului.

4. Expresivitatea frazeologismelor în context dramatic

Un cuvânt își dezvăluie sensul doar în relație cu alte cuvinte. Bogăția sensurilor este susținută de context și de multitudinea de combinații de

cuvinte. Astfel, un cuvânt, în context, poate căpăta valori multiple, creând situații de limbaj surprinzătoare.

Contextul este o unitate lingvistică superioară ce însumează nucleee gramaticale, stilistice, istorice, psihologice și altele. Orice semn organizat în ansambluri (context) permite variația și evidențierea valorii lui semnificative. Poziția unui cuvânt, a unei construcții în text poate diminua, dar și revoluționa semnificația sub toate aspectele:

„Valorile stilistice ale unui mesaj se realizează în context, adică prin asocieri noi de cuvinte, unitățile lui sprijinindu-se și fortificându-se reciproc în contact unele cu altele. Raporturile cuvântului cu contextul, valorile noi pe care le dobândește în nucleul stilistic, vecinătățile lui prezintă valențe adesea neașteptate, salturi și sincope imprevizibile, pentru că resortul lor este imaginația.”¹⁴

Dialogul poate fi definit ca unul dintre planurile comunicării prin limbaj, fiind specific mai mult oralității. În comunicarea obișnuită, dialogul este impulsiv, necizelat, fără valoare estetică. În schimb, dialogul artistic este expresiv. Putem afirma că dialogul obișnuit stârnește emoții empirice, în timp ce cel artistic provoacă emoții estetice. În teatru, dialogul este singura modalitate de comunicare lingvistică.

Expresia frazeologică a fost utilizată de Vasile Alecsandri, I.L. Caragiale, Horia Lovinescu, Marin Sorescu, Cezar Petrescu. În majoritatea cazurilor, frazeologismele sunt utilizate în forma lor originară pentru a exprima sentimente, emoții, stări, pentru a ironiza, a satiriza etc.

5. Limbajul în teatrul pentru copii

Credem că principala trăsătură a limbajului teatral, în teatrul pentru copii, ar trebui să fie accesibilitatea și nu înțeleg prin asta folosirea unui vocabular limitat, ci a unuia care să dezvăluie o paletă largă de sensuri. Copiii trebuie să înțeleagă, conform nivelului lor, mesajul unui text dramatic și să fie capabili oricând să folosească *cuvântul* ca instrument de transmitere a unei emoții. Ghidați corespunzător, pot face cuvântul să sune pe sute de tonuri. Explicarea unor termeni este absolut necesară și nici nu putem cere copiilor să folosească limbajul unui adult, însă, de multe ori, exprimarea sentimentelor lor este mai pură, mai puțin influențată de factorii externi.

¹⁴Gh. Bulgăr, 1971, p. 169.

Oralitatea, specifică limbajului teatral, se realizează uneori natural și spontan, când te aștepți mai puțin. Copilul trebuie încurajat să se exprime liber, nelăsându-i impresia că îi supraveghezi fiecare mișcare. Încurajarea pe tot parcursul demersului didactic vine să susțină și să amplifice entuziasmul cu care copilul întâmpină diferitele situații și acțiuni imaginate.

Folosirea frazeologismelor, cu care aceștia sunt familiarizați prin intermediul basmelor, trebuie să fie însoțită de lămurirea anumitor aspecte vizate, căci o folosire incorectă a acestora ar putea atrage amuzamentul celorlalți și descurajarea copilului, creându-i o barieră psihologică. Limbajul copilului trebuie să însoțească fluxul gândirii și să exprime *curat*, fluent ideile pentru a induce intervenția spontană a interlocutorului.

Am observat o preferință a copiilor pentru improvizație, care este un exercițiu ce-i permite profesorului să aprecieze cantitativ și calitativ vocabularul unui elev. Elevii care citesc mult dobândesc abilitatea de a-și construi, fără ajutor, replicile. Bineînțeles, putem afirma că și comunicarea nonverbală și cea paraverbală sunt foarte importante, căci ele fac mai expresivă reprezentarea. Copilul, care nu are grija modului cum comunică verbal, este mai liber și în limbajul corpului și își modulează vocea astfel încât să exprime stări și sentimente diverse.

Valoarea unui tânăr actor este dată de modul în care creează enunțuri care să exprime profunzimea unor sentimente. Într-o lume în care se promovează de multe ori nonvaloarea, am constatat că, ghidați corespunzător, copiii sunt deschiși la inovație, la libertatea de exprimare.

După părerea noastră, un copil își dezvăluie cel mai bine abilitățile artistice în momentul în care este lăsat să-și creeze propriul mediu în care să se simtă liber. Uneori, textul poate reprezenta o constrângere prin însuși volumul lui. Trebuie să-i învățăm pe copii că important este conținutul, nu numărul paginilor, care uneori nu pot spune mare lucru dacă nu este înțeles mesajul.

6. Structura textului dramatic

Subiectul dramatic reprezintă o succesiune de evenimente care dezvoltă un conflict dramatic care se structurează pe momentele subiectului (de la expozițiune la deznodământ).

Intriga reprezintă elementul care duce la un anumit curs al evenimentelor sau care schimbă acest curs. El declanșează acțiunea în textul dramatic.

Construcția subiectului dramatic vizează conflictele, intriga, scena, indicii spațiali și temporali. Scena este o unitate de construcție care prezintă o singură întâmplare într-un cadru neschimbat. Se caracterizează prin unitatea și tensiunea acțiunii conținute.

Compoziția textului dramatic este următoarea:

- a. **Tabloul** reprezintă o unitate mai întinsă, aparținând dramaturgiei baroce sau moderne, în care pot apărea pauze temporale. Pot apărea elemente vizuale și istorice.
- b. **Actul** este o articulare a teatrului clasic ce presupune o slabă ruptură temporală, ce marchează o pauză a tuturor elementelor.
- c. **Scena** este o diviziune a acțiunii care prezintă o singură întâmplare în cadru neschimbat. La schimbarea scenei, pot fi modificate locul, timpul acțiunii și prezența personajelor.
- d. **Replica** se definește ca enunț rostit de un personaj în cadrul unui schimb verbal. Este un act de limbaj. Textul dramatic este construit ca un schimb de replici, exceptând monologul dramatic.
- e. **Didascaliiile** reprezintă intervenția autorului și conțin precizări privind jocul actorilor, locul și timpul acțiunii, gestica și vorbirea actorilor, trăsăturile actorilor etc.

7. Concluzii

Educația formală care se realizează în școală, într-un cadru bine organizat, este completată de educația nonformală, realizată în instituții ce facilitează activități centrate pe elev, diferite și atractive, și de educația informală, realizată prin activități cotidiene care oferă individului o anumită experiență de viață. Toate aceste tipuri de educație au ca scop formarea și dezvoltarea personalității omului modern.

Educația formală nu este suficientă, deoarece limitează creativitatea, poate transforma activitățile în rutină, cunoștințele transmise având un caracter informativ.

Educația nonformală este centrată pe elev, pe activități de învățare, elevii fiind implicați diferit, în funcție de particularitățile lor. Activitățile

desfășurate în cadru nonformal sunt diverse și atractive și dau posibilitatea individului să își selecteze domeniile de interes.

Educația informală este o componentă ce nu poate fi exclusă deoarece elevul este un individ social, care trăiește și se dezvoltă într-un anumit mediu, care-și lasă amprenta asupra lui.

În ultima vreme, se impune regândirea acestor forme de educație pentru ca sistemul educațional să genereze elevi deschiși și inovatori.

Profesorii sunt cei care îi pot ajuta pe elevi să se redescopere și să-și conștientizeze propria valoare. Arta dramatică poate fi un mijloc eficient de autodescoverire.

Învățământul modern, prin metodele și mijloacele folosite, poate stimula creativitatea și imaginația copiilor, care, fără să conștientizeze, fac achiziții la nivel lingvistic și emoțional.

Elevii trebuie stimulați să-și împărtășească opiniile, să facă schimb de idei și să-și argumenteze un punct de vedere într-un mod convingător.

Teatrul aduce copilul în contact cu literatura, dar îl poate pune și în situația de a-și valorifica propria experiență. Creativitatea nu cunoaște limite, de aceea subiectele nu sunt în pericol de a se epuiza.

Omul liber este cel care, cu puterea minții, poate străpunge orice barieră.

Misiunea profesorilor este aceea de a crea oameni liberi, capabili de a genera idei valoroase. Profesorul trebuie să trateze copilul ca pe un partener pe parcursul procesului instructiv-educativ. Creând situații diverse de instruire, dascălul va transforma instituția într-un loc prietenos, în care copilul se va desfășura fără constrângeri.

Bibliografie

BULGĂR, Gh., 1971, *Studii de stilistică și limbă literară*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

CARAGIALE, I.L., 1965, *Opere*, vol. IV, București: Editura pentru Literatură.

GROTOWSKI, Jerzy, 1998, *Spre un teatru sărac*, București: Editura Unitext.

CIOCȘIRESCU, T., 2018, *Cuvântul în arta teatrului*, București: UNATC Press.

COȘERIU, Eugen, 1999, *Introducere în lingvistică*, Cluj: Editura Echinox.

HUGO, Victor, 1968, *Cromwell*, Garnier- Flammarion.

JAMATI, Georges, 1952, *Théâtre et vie intérieure*, Flammarion.

PETRESCU, C., 1971, *Modalitatea estetică a teatrului*, București: Editura Enciclopedică Română.

MANOLIU, M.N., 2017, *Reevaluări ale discursului dramatic din perspectivă didactică*, *Meridian critic*, nr. 1 (vol. 28).
<https://www.meridiancritic.usv.ro>

LITERATURA POPULARĂ – EXPRESIE A MODULUI ROMÂNESC DE GÂNDIRE

Daniela Petruța SIMESCU
kiss_crisi@yahoo.com

Rezumat:

Literatura populară reprezintă cea mai profundă formă de oglindire a sufletului românesc, întrucât din ea răzbat tiparele ființiale, valorice și gnoseologice ale modului tradițional de gândire.

Fără să reflecte un punct de vedere individual, creația populară înglobează experiența de viață a unui popor, maniera de a gândi și de a ființa a acestuia într-un anumit spațiu geografic, cu toate frământările și năzuințele acestuia de bine, libertate, adevăr și frumos.

Cuvinte-cheie:

Oglindire a sufletului românesc, tipare ființiale, valorice și gnoseologice, experiența de viață a unui popor, spațiu geografic.

1. Preliminarii

Literatura populară reprezintă prima formă de structurare și de expresie artistică prin cuvânt.

Transformându-se și evoluând de la zonă la zonă, de la o epoca la alta, creația literară populară prezintă, potrivit codificărilor din literatura de specialitate, următoarele particularități:

- i) *Oralitatea* reprezintă trăsătura de bază a literaturii populare care constă în faptul că este creată, păstrată și transmisă prin viu grai.
- ii) *Caracterul anonim* derivă din oralitatea folclorului. Opera literară populară nu este impregnată de identitatea vreunui autor individual, însă poartă amprenta talentelor umane care au contribuit la devenirea ei. Anonimatul este o trăsătură a modului de gândire arhaic; colectivitatea fiind dezinteresată de autor, nu-l păstrează în conștiința ei;

- iii) *Caracterul colectiv* are în vedere particularitatea operei literare populare de a fi produsul artistic al unei conștiințe colective. Numai comunitatea asigură drept de transmitere în mai multe spații geografice a unui produs folcloric creat de un rapsod anonim.
- iv) *Caracterul tradițional* se referă la manifestarea, în cadrul literaturii folclorice, a unui sistem tipic de mijloace de expresie artistică, într-o multitudine nesfârșită de variante, tipuri de variante sau de opere folclorice noi.
- v) *Caracterul sincretic* vizează contribuția mai multor modalități de exprimare artistică (sau a mai multor arte) la cristalizarea unor opere folclorice: de exemplu, poezia (doina, balada) se cântă sau se scandează în ritmul jocului (strigăturile); colindele se cântă, dar se și reprezintă într-un spectacol în care obiectele, îmbrăcămintea și instrumentele tradiționale au semnificații exacte; formulele magice sau tămăduitoare (descânțece curative, vrăji, blesteme) presupun nu numai un text, ci și un ritual, o gestică cu valoare simbolică. Cu toate că povestirea de legende sau basme nu este legată neapărat de expunerea altor creații, ele pretind existența unei anumite atmosfere sau a unui cadru specific.

Literatura populară poate fi considerată cea mai profundă oglindire a sufletului românesc, întrucât din ea răzbat tiparele ființiale, valorice și gnoseologice specifice modului tradițional de gândire. Dorul, fără de care nu pot fi concepute creațiile folclorice, înglobează întreaga tensiune sufletească, cu nesfârșite accente de iubire, durere, jale, neliniște, bucurie.

*
* *

Într-un studiu asupra spiritualității sătești, apărut în 1937, Gheorghe Focșa¹, influențat de George Frazer, identifică trei tipuri de cunoaștere a realității:

- i) cunoașterea empirică/pozitivă – specifică observării și descoperirii rânduiei cosmice;
- ii) cunoașterea magică ce ar putea fi caracterizată prin:
 - prevalența elementelor emoționale și a imaginației;
 - lumea spiritelor;

¹ Cf. Gh. Focșa, 1937, pp. 200-211.

- contact cu forțele spirituale care facilitează apariția unui sistem autentic de acțiuni magice privite ca modalități de adaptare la ordinea cosmică preexistentă;

iii) cunoașterea religioasă/teologică care ar putea fi definită prin: existența lui Dumnezeu ca principiu al întregii Ființe și a demonilor; morală creștină.

Rolul imaginarului nu este acela de a suprima realul pentru a-l înlocui. Strategiile sale vizează controlul universului concret prin modelarea inerțiilor materiei sau prin compensare.

Creația populară românească este străbătută de la un capăt la altul de mai multe structuri arhetipale².

În cele ce urmează, descriem aceste structuri excerptate în literatura populară românească.

1. Conștiința unei realități transcendente, constituită sub influența sacralului

„Facerea lumii” sau „zidirea” a reprezentat una dintre cele mai sugestive reprezentări ale imaginarului popular, punctul de plecare constituindu-l textul scripturistic. Concepțiile populare referitoare la apariția și organizarea lumii se deprind din legendele etiologice. De exemplu, în legenda *Dumnezeu și Sarsailă*, atestată atât în Muntenia, cât și în Moldova, se spune că:

*„La începutu începuturilor, când nu era nici ceru cu stele și nici pământu cu ce se vede și mișcă pe el, peste tot era numai văzduh și întunerec beznă și nimic nu se vede. În văzduhu și în întunerecu ăsta, erau doi frați, care bâjbâiau de colo până colo, erau Dumnezeu și Sarsailă. Frați, frați erau ei, dar unu cu altul nu se aveau bine, pentru că pe cât era Dumnezeu de bun la suflet și drept, pe atât Sarsailă era rău la suflet, viclean și nedrept. (...) Dumnezeu mai avea și alt nume, îi zicea și „Milostivu”. Și Sarsailă mai avea și el și alte nume, că-i zicea: satana, diavolu și dracu.”*³

Într-o altă legendă, din Transilvania, se arată care este motivul căderii îngerilor:

² Lucian Boia, 2000, pp. 29-35.

³ *Dumnezeu și Sarsailă*, in: *Legende populare românești*, Editura Minerva, 1981, p. 89.

„Se zice că de când cu hăul, când lumea nu era plăsmuită, trăia și dracul în cer. Aici el slujea lui Dumnezeu, făcându-i cele de lipsă. Când l-a băgat Dumnezeu ca slujitor, i-a spus lui că până atunci îl va ține în împărăția sa cerească, până când va asculta de el și nu va călca în odaia a douăsprezecea din fundul cerului.(...) Dară de la o vreme i se ură Atotputernicului de hîu și hotără să plăsmuiască o lume mai frumoasă. În cele șapte zile cât a fost el pogorât din ceruri, căci într-o săptămână a făcut El lumea, nu doară că n-ar fi putut gata mai iute, dar bag seamă așa a crezut înțelepciunea sa potriveală mai bună, dracul să furișă în odaia din palatul dumnezeiesc, vrînd să vadă ce scumpătate va fi acolo, de l-a oprit Dumnezeu să calce în ea.”⁴

În creația populară românească, transcendentul este indisolubil legat de immanent, supranaturalul de natural și vizibilul de invizibil. În ansamblu, universul apare ca un organism viu, sacru și real. În basmele populare, acțiunea este plasată într-un timp fabulos, nedefinit, cu trimiteri în vremuri nebuloase, în planul ficțiunii. În acest sens, secvențele din incipit reflectă percepția asupra timpului și spațiului:

- „A fost odată ca niciodată; că, de n-ar fi, nu s-ar mai povesti; de când făcea ploșorul pere și răchita micșunele, pe când se băteau urșii în coade; de când se luau de gât lupii cu mieii de se sărutau înfrățindu-se, de când se potcovea puricele la un picior cu nouăzeci și nouă de oca de fier și s-aranca în slava cerului de ne aducea povești ...”⁵
- „O fost odată, când a fi fost...”⁶
- „A fost odată, ca niciodată, cică în vremurile de demult.”
- De când era vulpea cu coadă scurtă,/ Să trăiască cine ascultă;/ Și de când umbla Dumnezeu pe lume,/ Să trăiască cine spune.”⁷
- „A fost odată ca niciodată,/ Pe când era lupul cățel/ Și leul se făcuse miel,/ De se jucau copiii cu el.”⁸

⁴ *Ibidem*, p. 100.

⁵ *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*, în Petre Ispirescu, *Legende sau basmele românilor*, Editura Cartea Românească, București, 1988, p.7.

⁶ *Buruiana leacului*, în: *Legende populare românești*, Editura Minerva, București 1981, p. 372.

⁷ *Ibidem*, *Povestea busuiocului*, p. 214.

⁸ B. P. Hasdeu, 2008, p. 385.

- „A fost odată ca niciodată,/ Când se coceau ouăle în gheață/ Și noaptea se făcea de dimineață.”⁹.

Deși este recunoscut drept creatorul lumii, Dumnezeu apare în operele populare în mai multe ipostaze:

- i) Drept Creator unic, suprem;
- ii) Ființând deodată cu diavolul, cf. legenda atestată în Moldova,

Fluturile și viermele:

„Dintru-ntâi și-ntâi, era numei apă și întuneric. Pe apă plutea o grămăgioară de spumă, iar în spuma ceea era un vierme și un future. Fluturile a lepădat aripele și s-a făcut om, Dumnezeu, așa de frumos! Da din vierme s-a făcut altă dihanie, el, negru, cu coarne și coadă: Necuratul. Dumnezeu l-a trimis pe Necuratul în mare, să ceară o mână de pământ în numele său și tocmai a treia oară i s-a dat, când a cerut în numele lui Dumnezeu.”¹⁰

iii) Preexistând împreună cu diavolul, cf. legenda culeasă din zona Munteniei *Povestea cu Nefârtate:*

„La începutul începuturilor, când nu era nici lumină, nici apă, nici pământ și nici urmă de vietate, deavolul, care trăia pe atunci, era frate cu Dumnezeu și locuiau amândoi în văzduh, pe un tron făcut din spumă”¹¹

2. Dublul, moartea și viața de apoi

Această reprezentare oglindește convingerea țaranului român că trupul material este dublat de o parte independentă și imaterială.

În tiparele gândirii tradiționale și arhaice, lumea reală, de aici, are sens, durabilitate și consistență, atâta timp cât sistemul ei de referință nu se află la nivelul devenirii, ci al ființei, așa încât lucrurile au un rost al lor, normat de o nouă etică validată în timp.

Lumea omului trăitor într-o cultură tradițională, proiectată în creațiile literare sale, cuprinde la un loc atât lumea văzută – „de aici” –, cât și pe cea nevăzută, „de dincolo”. Cele două aspecte ale realității existând una în continuarea celeilalte, trecerea dintr-o parte în alta, fiind resimțită ca un fapt într-un tot necesar, firesc. În basm, trecerea de pe un tărâm pe

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Fluturile și viermele*, în: *Legende populare românești*, Editura Minerva, București 1981, p. 92.

¹¹ *Ibidem*, *Povestea cu Nefârtate*, p. 114.

celălalt se face firesc, în timp ce în legendă, aceasta se face prin perturbarea ordinii existente, prin forțarea legilor firești.

3. *Unitatea*

Această structură reflectă convingerea potrivit căreia lumea întreagă se supune unui principiu unificator.

Ovidiu Papadima arată că, pentru român, viziunea Cosmosului se află în consens cu sufletul lui, întrucât „*cosmosul folcloric nu e o certitudine geografică, ci una metafizică...*”, iar pe om „*îl preocupa adâncul și înaltul, viziunea mai mult a cerului și a subpământului, decât a Terrei*”¹², adică în mărime egală „*înălțimile cerului cu lumea sfinților și adâncul subpământului cu lumea morților*”¹³.

Total diferită de gândirea umană modernă, cugetarea tradițională preferă dimensiunea conjunctivă, în defavoarea celei disjunctive. În acest sens, ceea ce – de regulă, în accepțiunea actuală – este desfăcut, separat, rupt, spre a fi cunoscut (prin analiză), în cunoașterea tradițională este plasat în lumina relațiilor ce se instituie cu celelalte dimensiuni ale realității, ca parte al unui întreg.

Astfel, în unele creații lirice populare, stelele sunt rugate să vegheze asupra oamenilor, să participe la bucuriile, suferințele sau dorurile acestuia, în altele, elementele cosmice se solidarizează cu haiducii în lupta acestora împotriva celor care-i asupreau pe români:

De exemplu:

„*Codru sună, clocotește,/ Săracu inima-i crește,/ Cel bogat încremenește-/ Darie mi-l strâmtorește;/ Und- nu s-aștepta,-l păzește,/ Îl prinde și-l spovedește,/ Către pământ îl smuncește,/ Și de rele-l lecuiește;/ Și drumul ei îl strâmtorează,/ Și zilele mi-i scurtează(...)/ Că li-i drag așa de mult:/ De la frunza codrului,/ Pân-la casa omului,/ Și florile câmpului,/ Și stâncile muntelui*”

Moartea eroului este un eveniment la care participă întregul Cosmos:

„*Și de ce moarte-ai murit?/ De trăsnet când a trăsnit./ De jelit cin' te-a jelit?/ Păsările-au ciripit/ Pe mine când m-au jelit./ De-mpânzit, cine*

¹² Ovidiu Papadima, 2015, București, p. 47.

¹³ *Ibidem.*

te-a-mpânzit?/ Luna când a răsărit./ Lumânarea cin'ți-a pus?/ Soarele când a fost sus.”¹⁴

Elementele cosmice sunt parte integrantă a creației populare încă din epoca patriarhală, acestea reprezentând „intuițiile intelectuale și ideoplastice ale oricărei cugetări mitice, acordurile grave ale simfoniei etnomitologice, elaborarea concepției despre viață și lume”¹⁵.

4. Alteritatea – exprimată în relația « eu și ceilalți »

Identitatea se realizează prin armonizare cu rânduiala cosmică prin intermediul modelelor exemplare, prin acordarea eului la vibrațiile organismului arhetipal. Eroul tradițional – de basm, baladă, legendă, mit – este prin excelență generator de normă, măsură; fiecare membru al colectivității redescoperindu-se prin cel care aspiră către desăvârșire.

Protagoniștii basmelor populare românești sunt expresii ale anumitor valori, având o puternică încărcătură axiologică. Faptele eroilor au fost pentru membrii comunităților tradiționale și nu numai, repere de vitejie, curaj, perseverență, hotărâre, modestie, hărnicie, precum și de cinste, dreptate sau prietenie adevărată.

5. Actualizarea originilor puternic valorizate în comunitățile tradiționale prin intermediul miturilor

Acest proces creează o punte între trecut și prezent, actualizând și evocând permanent faptele decisive care au generat prezentul.

Mitul, un element esențial al civilizației umane, reprezintă o construcție imaginară, care vizează explorarea dimensiunii cosmice și sociale a existenței, pornind de la fundamentul axiologic al unei comunități în vederea menținerii coeziunii acestei, codificând pentru aceasta credințele și principiile morale.

În compoziția unui mit intră o tehnică a povestirii orale, un mister original, un adevăr aprioric. După cum apreciază Mircea Eliade:

„Mitul proclamă apariția unei noi situații cosmice sau a unui eveniment primordial. El este deci, mereu, povestea unei creații: se povestește cum s-a săvârșit ceva, cum a început să fie. Iată de ce mitul este

¹⁴ ***, 1967, *Flori alese din literatura populară*”, p. 232.

¹⁵ Romulus Vulcănescu, 1985, pp. 49-51.

*solidar cu ontologia; el nu vorbește decât despre realități, despre ceea ce s-a întâmplat cu adevărat. De ceea ce s-a manifestat pe de-a-ntregul.”*¹⁶

Mitologia populară plasează țăranul român între două planuri: unul local, istoric, concret, altul general. Plecând de la începutul timpului, de la modelul inițial, comunicarea se derulează prin intermediul unui ritual ciclic, dar și printr-o succesiune de fapte nerituale, contextuale. Destinatarul, părtaș la producerea și decodarea mitului, se află în situația de a identifica elementele mitice esențiale.

Onticul devine singura obsesie a omului arhaic. Prin identități de gândire și percepție, geneza mitică individuală poate fi acceptată de către comunitate.

Bibliografie

1. Corpus

***, *Flori alese din literatura populară*, vol. I, București: Editura pentru Literatură.

ISPIRESCU, Petre, 1988, *Legende sau basmele românilor*, București: Editura Cartea Românească.

***, 1981, *Legende populare românești*, Ediție critică și studiu introductiv de Tony Brill, București: Editura Minerva.

2. Referințe

BLAGA, Lucian, 1969, *Trilogia culturii. Orizont și stil*, București: Editura pentru Literatură Universală.

BOIA, Lucian, 2000, *Pentru o istorie a imaginarului*, București: Editura Humanitas.

CĂLINESCU, George, 1982, *Istoria literaturii române de la origini până astăzi*, București: Editura Minerva.

ELIADE, Mircea, 1992, *Sacrul și profanul*, București: Editura Humanitas.

FOCȘA, Gheorghe, 1937, „Aspectele spiritualității satești”, in: *Sociologie Românească*, Anul II, Nr. 5- 6 mai-iunie 1937.

HASDEU, B.P., *Folcloristica*, București: Editura Saeculum I.O.

¹⁶ Mircea Eliade, 1992, p. 89.

PAPADIMA, Ovidiu, 2015, *O viziune românească asupra lumii*, București: Editura Saeculum I.O.

VULCĂNESCU, Romulus, 1985, *Mitologie română*, București: Editura Academiei.

II. TEHNICI DE ANALIZĂ A TEXTULUI LITERAR

TEHNICA 5W1H/KIPLING

Tatiana GHIȚĂ
ghita_tatiana@yahoo.com

Rezumat:

Tehnica 5W1H/KIPLING facilitează accesul elevilor la înțelegerea unui text literar la prima vedere. Tehnica presupune formularea a șase întrebări care au ca obiectiv stârnirea interesului elevilor de ciclu gimnazial și liceal pentru lectură, prin formularea unor răspunsuri detaliate, originale, care pot crea o imagine de ansamblu a oricărui text literar.

Întrebările (*What?*, *Where?*, *When?*, *Who?*, *Why?* și *How?*) sunt, în esență, modalitatea prin care elevii reușesc să își satisfacă toate curiozitățile cu privire la textele studiate la clasă, prin conexiunile pe care le realizează cu ajutorul răspunsurilor pe care le formulează. Pe lângă identificarea emoțiilor și atitudinilor personajelor, tehnica vizează analiza aprofundată a textului literar, prin abordarea aparte utilizată în identificarea și rezolvarea problemelor.

Cuvinte-cheie:

Întrebare, analiză, decizie, comprehensiune, individualizare.

1. Descriere

În literatura de specialitate, tehnica *5W1H/Kipling* se poate utiliza atât la ciclul gimnazial, cât și la ciclul liceal, în lecții specifice pentru tiparul textual epic ori dramatic, fiind codificat drept:

„[...] o modalitate de declanșare a ideilor în jurul unei teme sau al unui concept supus analizei și dezbaterii, un acronim pentru șase întrebări formulate în limba engleză (*What?*, *Where?*, *When?*, *Who?*, *Why?* și *How?*).”¹

¹ C. Ilade, 2024, p. 371.

Esența tehnicii este dată de formularea consecventă a celor șase întrebări fundamentale, iar răspunsurile detaliate, specifice și originale la întrebările puse oferă o analiză mai completă a problemei, deschid oportunități suplimentare și permit formularea unor soluții și decizii mai bune.

5W1H reprezintă „*instrumentul de bază și punctul de plecare al tuturor abordărilor de rezolvare a problemelor*”², iar acest aspect o face să aibă aplicabilitate mare în multe domenii: comunicare, marketing, afaceri, educație etc.

1.1. Modalitate de implementare

Modalitatea de implementare la clasă folosind organizatorii grafici (Gillespie, Jenkins, 2019), descrisă de Ilade, presupune următorii pași:

1. Profesorul selectează textul sau conținutul informativ pentru a-l prezenta elevilor.
2. În prima parte a activității, profesorul explică modul cum vor utiliza organizatorul grafic ca instrument pentru identificarea elementelor-cheie din text.
3. Elevii completează organizatorul grafic scriind răspunsurile la cele șase întrebări.
4. Profesorul colectează și analizează organizatorii completați, surprinzând astfel modul și nivelul de înțelegere a conținutului de către elevi.

Această tehnică este utilă pentru profesori în a identifica o soluție pentru a impulsiona elevii să facă progrese în activitatea de lectură sau de învățare. Abordarea 5W1H îl ajută pe profesor să descopere interesele elevilor, să observe preocuparea pentru lectură și literație, să analizeze nivelul de comprehensiune, să găsească scenariul didactic, activitățile de învățare care vor fi utilizate pentru a sprijini învățarea. Autorii citați subliniază că:

*„răspunsul elevilor este foarte important și nu trebuie să trecem niciodată mai departe fără să-l aprofundăm și să aflăm de ce gândesc ei ceva sau ce anume știu mai bine.”*³

Tehnica se poate utiliza la gimnaziu, în liceu, chiar și la grădiniță,

² Andler, 2016, p. 58, *Apud* C. Ilade, 2024, p. 371.

³ Carroll, Alexander, 2016, p. 108, *Apud* Ilade, 2024, p. 372.

în poveștile pentru copii. De exemplu, cele care vizează diverse aspecte morale pot fi foarte bine abordate de educatoare prin intermediul acestor șase întrebări sau al unor variante adaptate, căci tehnica nu încurajează răspunsuri închise, de tipul „da” sau „nu”, ci încearcă să îi determine pe copii să dea răspunsuri complexe, de exemplu: „Cine este personajul principal al poveștii?”, „Ce a făcut el?”, „Unde se află?”, „Când se întâmplă?”, „De ce se întâmplă?”, „Cum a acționat?” etc.

Un exemplu de temă de actualitate la clasele mari poate fi fenomenul de *bullying* din școală, iar întrebările specifice, de multe ori adaptate, ajută diagnoza și identificarea cauzei și a soluției, fără a părea un monolog incomod sau o intruziune („Care sunt actorii implicați?”, „Cine este agresorul?”, „Cum se poate interveni în derularea acestui fenomen?”, „Ce face victima?”, „Ce mecanisme psihologice se află în spatele unui astfel de comportament?” etc.).

1.2. Avantaje

Specialiștii consideră ca avantaje utilizarea 5W1H în sesiunile de discuții, deoarece poate alimenta gândurile, creativitatea și imaginația, făcând învățarea mai interesantă și semnificativă pentru copii⁴. De asemenea, a pune și a răspunde la întrebări în timpul învățării facilitează o înțelegere mai profundă din partea elevilor, prin folosirea unor activități cognitive, cum ar fi concentrarea atenției, organizarea noului material și integrarea noilor informații cu cunoștințele existente⁵. În plus, tehnica poate fi utilizată și în procesul de luare a deciziilor și pentru a analiza oportunitățile. Din acest motiv, este utilizată o tehnică de management a calității în foarte multe domenii de activitate.

Ca practician, avantaje pot fi:

- i) proiectarea sarcinilor de învățare în vederea dezvoltării unor competențe vizate;
- ii) implicarea activă a elevilor în sarcinile propuse, adaptarea la nevoile de cunoaștere și la interesele elevilor din clasele conduse;
- iii) valorificarea experiențelor personale ale elevilor, cu relevanța pentru competențele vizate, integrarea noilor tehnologii în activitatea propusă.

⁴ Li, 2014, *Apud* Ilade, 2024, p. 372.

⁵ Palincsar & Brown, 1984; King, 1992, *Apud* Ilade, 2024, p. 372.

1.3. Limite

Autorul citat nu precizează limite, dar, ca profesori, putem considera că utilizarea tehnicii duce și la o limitare a activității didactice, prin implicarea parțială/inegală a fiecărui elev în completarea organizatorilor grafici sau prin crearea unor răspunsuri nerelevante, ezitante.

2. Prezentarea activității de învățare cu integrarea tehnicii 5W1H – exemple de bune practici

A. I. Receptarea textului *dramatic* – activitate de lectură

1. Clasa: a X-a

2. Tip de lecție: lecție de comunicare-însușire de cunoștințe

3. Competențe generale vizate:

1. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în receptarea și în producerea mesajelor în diferite situații de comunicare

2. Folosirea instrumentelor de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare

Competențe specifice vizate:

1.2. Receptarea adecvată a sensului/sensurilor unui mesaj transmis prin diferite tipuri de texte orale sau scrise,

2.2. Identificarea și analiza principalelor componente de structură și de limbaj specifice textului dramatic.

4. Obiective operaționale:

- să exprime opinii, idei, sentimente în contexte școlare, extrașcolare, profesionale, pe baza receptării unui mesaj transmis oral/scris;

- să identifice particularități ale compoziției textului dramatic, pe baza cunoștințelor anterioare;

5. Domeniu de conținut: I. Literatură. - 1. Receptarea textului literar

6. Conținuturi vizate:

- particularități ale construcției subiectului în textul dramatic;

- particularități ale compoziției textului dramatic; modalități de caracterizare a personajelor.

7. Text dramatic studiat: *O scrisoare pierdută*, de I. L. Caragiale

8. Moment/secvență lecție: *Prezentarea optimă a conținutului și dirijarea învățării*

9. Forme de organizare: frontal, individual

10. Resurse (materiale, online):

- PAMFIL, Alina, 2016, *Didactica literaturii. Reorientări*, București: Art, pp. 284-295;
- DEX/dexonline.ro;
- surse internet (link spectacol);
- volum de autor.

11. Timp alocat: 25 de minute

12. Integrarea tehnicii în scenariul didactic

Tehnica poate fi utilizată în lecția de limba și literatura română, mai ales la gimnaziu (clasa a șaptea și a opta) și la liceu (clasa a zecea și a douăsprezecea), în lecții de *comunicare-însușire de cunoștințe*, de *formare a deprinderilor și priceperilor sau mixtă*.

Am descris elemente din scenariul didactic în cadrul acestei *lecții de comunicare-însușire de cunoștințe*, pentru clasa a X-a, în etapa de *Prezentare optimă a conținutului și dirijarea învățării*-transmiterea noului conținut informațional prin diverse modalități. Se urmărește antrenarea elevilor în rezolvarea unor sarcini didactice variate, introduse gradual, în funcție de nivelul de dificultate, de componentele psihice implicate în procesul de învățare, prin activități diferențiate și individualizate, raportate la particularitățile psihologice devârstă și individuale.

Modalitatea de implementare a tehnicii, pe baza acestor repere, se poate prezenta astfel:

1. Profesorul propune lectura/vizionarea unui fragment din opera *O scrisoare pierdută*, de I.L. Caragiale, pe un suport ales de elevi:
<https://cartipdf.io/carteonline/ion-luca-caragiale-o-scrisoare-pierduta-pdf>
<https://www.tnb.ro/ro/o-scrisoare-pierduta-2021>
2. În prima parte a activității, profesorul oferă fișă/organizator grafic și explică sarcina de lucru, pe unul dintre conținuturile menționate. Elevii răspund, scris, la cele șase întrebări specifice tehnicii: *Ce?, De ce?, Cine?, Când?, Cum?, Unde?*.
 Tehnica se poate utiliza pentru obiectivele operaționale derivate din competențele 1.2. și 2.2.
3. Elevii completează organizatorul grafic.
4. Profesorul colectează, analizează organizatorii completați și inițiază o discuție cu elevii, pentru a vedea nivelul de interes

pentru specie și spectacol dramatic, iar concluziile vor fi folosite în documentele proiective, pentru tratarea diferențiată a elevilor și creșterea interesului pentru lectură și literație.

A.II.

Pe un alt conținut, tot la clasa a X-a, tehnica se poate utiliza pentru o activitate care vizează *modalități de caracterizare a personajelor*.

1. Pe modelul descris, pe competențe și obiective adaptate, întrebările dezvoltate pot fi:
 - *Ce* personaj ai alege pentru caracterizare/construcție?;
 - *De ce* ai ales personajul?;
 - *Cine* i se aseamănă/opune în operă sau în alte opere/contexte personale sau culturale?;
 - *Când* a reacționat personajul, în opinia ta, cel mai potrivit/nepotrivit?;
 - *Cum* îl poți încadra într-o tipologie, prin ce modalități și mijloace de caracterizare?;
 - *Unde* ai putea folosi informațiile, modalitățile și mijloacele? În subiect II sau III din model subiect de bacalaureat sau în alt tip de eseu?.

2. Elevii completează organizatorul grafic.

3. Profesorul colectează, analizează organizatorii completați și inițiază o discuție cu elevii, pentru a vedea nivelul de interes pentru specie și spectacol dramatic, iar concluziile vor fi folosite în documentele proiective, pentru tratarea diferențiată a elevilor și creșterea interesului pentru lectură și literație.

B. Receptarea textului epic – activitate de lectură

1. Clasa: a VI-a

2. Tip de lecție: lecție mixtă

3. Competența generală vizată:

2. Receptarea textului scris de diverse tipuri

Competența specifică vizată:

2.1. Corelarea informațiilor explicite și implicite din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale.

4. Obiective operaționale:

- să identifice asemănări și deosebiri între textul epic dat și un altul, aparținând aceluiași autor (diagrama Venn);

5. Domeniu de conținut: Lectură

6. Conținut vizat: *Strategii de comprehensiune: reprezentări mentale, integrarea informațiilor textului în propriul univers cognitiv și afectiv*

7. Text epic studiat: **Text negociat și Bùbico**, de I. L. Caragiale

8. Moment/secvență lecție: dirijarea învățării

9. Forme de organizare: frontal, individual

10. Resurse (materiale, online):

- Pamfil, Alina, 2016, *Didactica literaturii. Reorientări*, București: ART, pp. 284-295;

- surse internet (manual digital);

- Norel, Mariana, Bucurenciu, Petru, Dragu, Mihaela *et al.*, 2023, *Limba și literatura română: clasa a VI-a*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

11. Timp alocat: 25 de minute

12. Integrarea metodei în scenariul didactic

1. Profesorul propune elevilor lectura textului ales și textul-suport *Bùbico*, de I.L. Caragiale, pe volum de autor și prin utilizare varianta digitală a manualului.

2. Pe baza textului dat (în etapa de postlectură, după reluarea și reunirea semnificațiilor) și a unuia ales prin negociere cu clasa, profesorul va solicita elevilor să identifice emoții, sentimente și atitudini exprimate, prin 5W1H/Kipling.

Profesorul oferă elevilor un organizator grafic, explică sarcina de lucru ce vizează conținutul menționat și fixează timpul de lucru al elevilor, individual, 15 minute. Elevii răspund la întrebările *Ce?*, *De ce?*, *Cine?*, *Când?*, *Cum?*, *Unde?*. Întrebările pot varia în funcție de textul ales, important e ca elevii să poată stabili asemănări și deosebiri:

- **Ce** ai fi simțit dacă ai fost chiar tu stăpânul lui Bùbico?;
- **De ce** crezi că bărbatul din tren nu îl agreează pe Bùbico?;
- **Cine** este, de fapt, călătorul?;
- **Când** consideri că personajul masculin a avut o atitudine nepotrivită?;

- **Unde** este prima oprire a trenului?.

3. Elevii completează organizatorul grafic.

4. Profesorul analizează răspunsurile elevilor și inițiază o discuție cu aceștia, pentru a vedea nivelul de empatie față de situația creată în tren și față de situația din textul negociat. Profesorul realizează conexiunea cu tipurile de itemi de la Evaluarea Națională (clasa a VI-a), în cadrul căreia elevii sunt solicitați să identifice idei, afirmații, sentimente, emoții pe baza unui text la prima vedere.

Tehnica *5WIH* este utilă în hermeneutica textului narativ sau dramatic, la gimnaziu sau în liceu, prin orientarea elevilor spre coordonatele textului, atât structurale, cât și afective. Printr-un demers care provoacă observarea și exprimarea, referitor la un text literar, din acțiunea profesor-elev vor câștiga ambele părți: profesorul va obține un cititor educat pentru lectură, iar elevul va ști să analizeze un text în ansamblu, dar și în detaliu. Dincolo de programe și examene, ambele părți vor avea de câștigat pentru viața personală și profesională.

Bibliografie

1. Surse

NOREL, Mariana; BUCURENCIU, Petru; DRAGU, Mihaela *et al.*, 2023, *Limba și literatura română: clasa a VI-a*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

2. Referințe

PAMFIL, Alina, 2016, *Didactica literaturii. Reorientări*, București: ART.

ILADE, Ciprian Corneliu, 2024, „Tehnica *5WIH/Kliping*”, in: Pânișoară, Ion-Ovidiu (coord.), 2024, *Enciclopedia metodelor de învățământ*, Ediția a II-a, adăugită, Iași: Polirom, pp. 371-372.

3. Webografie

<https://cartipdf.io/carteonline/ion-luca-caragiale-o-scrisoare-pierduta-pdf>

<https://www.tnb.ro/ro/o-scrisoare-pierduta-2021>

HERMENEUTICA ȘI PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LITERATURII ROMÂNE

Anca IUGA
ancateleanu@yahoo.com

Rezumat:

„*Hermeneutica textului*” își propune să realizeze conexiuni între textele literare sau nonliterare studiate la clasă și în viața de zi cu zi a elevilor. Acestea au la bază identificarea de situații pe care elevii de liceu sau de gimnaziu le întâmpină din punct de vedere emoțional și/sau social.

Cu scopul de a-i apropia pe elevi de lectură, „hermeneutica textului” presupune câteva etape de urmărit în procesul de rezolvare a tuturor nevoilor pe care elevii le pot avea, precum: identificarea unei probleme, identificarea textelor relevante, validarea textului, analiza datelor și dialectică comună.

Toate cele cinci etape au în vedere alegerea unui text potrivit pentru colectivul clasei, analizarea și argumentarea ideilor care pot fi extrase din textul ales, pentru ca, în final, elevii să poată regăsi aspecte comune între text și viața personală.

Cuvinte-cheie:

Hermeneutică, literatură, identificare, receptare, analiză, argumentare.

1. Descriere

Metoda „*hermeneutica textului*” poate fi aplicată cu precădere la nivelul liceal, iar conținuturile educaționale abordate se pot adapta în funcție de profilul clasei. La nivel gimnazial, textele-suport pot fi alese în vederea accentuării relației dintre literatură și viața elevilor:

Hermenetica¹ textului, codificată drept metodă de predare-învățare a literaturii române, implică etape care se modelează după un algoritm posibil, aplicabil individual ori/și în grupuri mici:

i) Identificarea unei probleme stabilite conform bibliografiei pe subiect.

Se poate desfășura în diferite moduri: fie prin adresarea de întrebări, fie prin simpla identificare a situației de investigat.

ii) Identificarea textelor relevante (în funcție de stadiul empiric)

Sunt căutate și/ori propuse spre studiu cele mai relevante texte – dincolo de resursele bibliografice clasice, pot fi utilizate motoare de căutare pentru resurse de studiu *online*.

iii) Validarea textului

În această etapă este derivat setul de întrebări interne ale celui care studiază o anumită problematică privind cantitatea și calitatea textelor adecvate pentru interpretările asociate problemei explorate. Are lor așa-numita „critică internă” a resurselor de studiu.

iv) Analiza datelor

Etapă respectivă vizează identificarea în textele selectate/recomandate a unor *patternuri* de înțelegere, analiza lor cantitativă și calitativă și generarea unor interpretări justificabile. Subiectiv, elevul/studentul stabilește propriile limite și alege numărul eșantioanelor de studiat.

v) Dialectică comună

În această etapă se urmărește realizarea relațiilor dintre noile interpretări cu cele preexistente. O interpretare individuală sau la nivelul grupului, într-o investigație, nu se încheie în acest punct, ci se deschide către cadrul explicativ-științific și metodologic extins al problematicii explorate, într-o manieră existențială.²

2. Modalitate de implementare

Scenariul implementării analizei textului implică următoarele faze:

¹ „Atunci când vorbim despre hermeneutică unii autori o numesc „știința interpretării”, iar alții preferă să-i spună « arta interpretării ». Cei mai mulți consideră că hermeneutică este mai curând tehnică sau, în sens extins, o metodă de studiu și de cercetare. Inițial, hermeneutică a fost utilizată în teologie cu scopul de a facilita procesul de interpretare a Sfințelor Scripturi.” Diana Csorba, 2024, p. 180.

² *Ibidem*.

a. Introducerea

Se prezintă o problemă la nivel teoretic ori faptic și punctele de vedere exprimate despre aceasta până în prezent.

b. Cuprinsul:

- analiza și argumentarea ideilor (se pot utiliza analize ramificate – hărți mentale sau conceptuale);

- anticiparea posibilelor contraargumente: construcția unei noi argumentări pe baza celor anterior constatate și a noilor semnificații

c. Încheierea

- elaborarea concluziilor în forma unor modele rezolutive de tip aplicativ ori a unor rapoarte/eseuri explicative la nivel teoretic;

- lansarea unor noi liste de întrebări și probleme de studiu.

❖ **Avantaje**

Metoda „Hermeneutica textului” prezintă avantaje în ceea ce privește interpretarea oricărui tip de text, pentru că oferă elevilor libertatea de a argumenta, motiva, exemplifica puncte de vedere pe baza textului, realizând conexiuni cu viața cotidiană.

De asemenea, elevii își pot crea propriul stil de interpretare și de înțelegere a textului.

❖ **Limite**

Aplicarea acestei metode ar putea fi neimplicarea în mod unitar a elevilor, în cazul în care tehnica este integrată într-o activitate care are ca formă de organizare grupul.

II. Prezentarea unei activități de învățare cu integrarea metodei *hermeneutica* textului

A. Receptarea textului dramatic – activitate de postlectură

1. **Clasa:** a IX-a

2. **Tip de lecție:** recapitulare și sistematizare a cunoștințelor

3. **Competența generală vizată:**

2. Folosirea modalităților de analiză tematică, structurală și stilistică în receptarea diferitelor texte literare și nonliterare

Competența specifică vizată:

2.6 aplicarea conceptelor de specialitate în analiza și discutarea textelor literare studiate

4. Obiectiv operațional:

- să aplice diverse strategii de interpretare și de analiză a textelor literare pentru înțelegerea temei și a viziunii despre lume din textul dramatic.

5. Domeniu de conținut

6. Conținut vizat: genuri literare (epic, liric, **dramatic**)

7. Text dramatic studiat: Ficțiune literară, text-suport: *O noapte furtunoasă*, I. L. Caragiale (fragmente)

8. Moment/secvență lecție: dirijarea recapitulării și sistematizării

9. Forme de organizare a activității: frontal, individual, în grup

10. Resurse (materiale, online):

- Pamfil, Alina „Didactica literaturii. Reorientări”, 2016, București: ART, pp. 284-295;

- volumul de autor – selecție de fragmente;

- referințe critice (selecție de fragmente din Titu Maiorescu – *Comediile d-lui Caragiale*);

- dramatizare (spectacol teatral);

- surse internet.

11. Timp alocat: 20 minute

12. Integrarea metodei în scenariul didactic

1. Profesorul propune elevilor spre lectură, individual, un fragment de text dramatic, extras din *O noapte furtunoasă*, de I. L. Caragiale, reprezentativ pentru tema *familiei*, la clasa a IX-a, după ce aceștia au vizionat piesa de teatru.

2. Profesorul adresează un set de întrebări elevilor pentru a realiza primul pas în demersul metodei, și anume, identificarea unei probleme, de exemplu:

- *Ce înseamnă onoare?*;

- *Ar trebui să avem încredere totală în persoana dragă nouă?*;

- *Ați face orice pentru a vă apăra onoarea?*

Elevii dau răspunsuri la întrebările adresate de profesor.

Posibile răspunsuri:

Onoarea este o caracteristică a unui om cu valori morale bine definite.

Încrederea ar trebui acordată tuturor oamenilor, cu atât mai mult persoanei dragi nouă. În același timp, ar fi bine să păstrăm mereu și o rezervă.

Aș face orice este moral pentru a-mi apăra onoarea și promisiunile făcute. etc.

3. Profesorul împarte colectivul în două grupe și invită un elev reprezentant al fiecărei grupe să tragă la sorți una dintre cele două teme: *onoarea și rațiunea vs instinctul și sentimentul*. Profesorul oferă câteva minute de gândire elevilor, pentru a pregăti argumente și contraargumente, pentru anticiparea posibilelor idei ale celeilalte echipe. În acest mod, prin dezbateri, se realizează etapa a doua a metodei de interpretare a textului dramatic *O noapte furtunoasă*, de I. L. Caragiale.

4. Activitatea elevilor

După ce extrag biletul, elevii reprezentanți revin în grupă și au la dispoziție câteva minute să reflecteze asupra temei primite, pentru a formula argumente și contraargumente. Elevii desfășoară dezbateri atribuind argumente și contraargumente ideilor pe care le expun colegii lor asupra celor două teme de discuție date, *onoarea și rațiunea vs. instinctul și sentimentul*.

5. Profesorul îndeamnă elevii să emită concluzii referitoare la interpretarea celor două teme ale discuției, prin trimitere la modalitățile de caracterizare pentru personajele Jupân Dumitrache, Chiriac și Veta.

6. Elevii emit concluzii referitoare la comportamentul personajelor din text, pornind de la dezbateri desfășurate anterior. Astfel, elevii sunt îndrumați de către profesor să caracterizeze personajele textului, Jupân Dumitrache, Chiriac și Veta, prin asocierea comportamentelor cu o trăsătură definitorie.

B. Receptarea textului epic- activitate de lectură

1. Clasa a VII-a

2. Tip de lecție: recapitulare și sistematizare a cunoștințelor

3. Competența generală vizată:

2. Receptarea textului scris de diverse tipuri

Competența specifică vizată:

2.4. Dezvoltarea competenței de lectură prin diversificarea activităților consacrate cărții

4. Obiectiv operațional:

- să recunoască abilitățile de comunicare dintre personaje, exprimându-și opinia despre rolul pe care îl are prietenia/lectura bazată pe texte ce au ca subiect prietenia, în viața lor.

5. Domeniu de conținut: Lectură

6. Conținut vizat: Textul epic. Narativul literar

7. Text epic studiat: *Micul Prinț*, Antoine de Saint-Exupéry, Ed. Regis, 2014

8. Moment/secvență lecție: dirijarea învățării

9. Forme de organizare: frontal, individual, în perechi

10. Resurse (materiale, online):

- Ilie, Emanuela, 2020 *Didactica literaturii române. Fundamente teoretico-aplicative*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Polirom, pp. 269-315.
- Pamfil, Alina, 2016, *Didactica literaturii. Reorientări*, 2016, București: ART, pp. 284-295.
- Fragmente de text, *Micul Prinț*, de Antoine de Saint-Exupéry.

11. Timp alocat: 25 de minute

12. Integrarea metodei în scenariul didactic

Elevii au avut de citit, individual, următorul fragment de text din *Micul Prinț*, de Antoine de Saint-Exupéry:

„— Bună ziua, zise vulpea.

— Bună ziua, răspunse cuviincios micul prinț întorcându-se, dar nu văzu pe nimeni.

— Sunt aici, zise glasul, sub măr...

— Cine ești tu? zise micul prinț. Ești tare frumoasă...

— Sunt o vulpe, zise vulpea.

— Vino să te joci cu mine, o pofti micul prinț. Sunt atât de trist...

— Nu pot să mă joc cu tine, zise vulpea. Nu sunt îmblânzită.

— A! Iartă-mă, rosti micul prinț. Dar după un timp de gândire adăugă: — Ce înseamnă „a îmblânzi“? [...] — Înseamnă „a-ți crea legături“...

— A-ți crea legături?

— Desigur, zise vulpea. Tu nu ești deocamdată pentru mine decât un băiețuș, aidoma cu o sută de mii de alți băiețuși. Iar eu nu am nevoie de tine. Și nici tu n-ai nevoie de mine. Eu nu sunt pentru tine decât o vulpe, aidoma cu o sută de mii de vulpi. Dar dacă tu mă împlânzești, vom avea nevoie unul de altul. Tu vei fi, pentru mine, fără seamăn în lume. Eu voi fi pentru tine fără seamăn în lume...

— Încep să înțeleg, zise micul prinț. E undeva o floare... mi se pare că m-a împlânzit... [...].

Vulpea însă se întoarse la gândurile ei:

— Viața mea e veșnic aceeași. Eu vânez găinile, pe mine mă vânează oamenii. Toate găinile se aseamănă între ele și toți oamenii se aseamănă între ei. Așa că mă cam plictisesc. Dar dacă tu mă împlânzești, viața mi se va însenina. Voi cunoaște sunetul unor pași deosebiți de-ai tuturorora. Pașii altora mă fac să intru sub pământ. Ai tăi mă vor chema din vizuină, ca o melodie. Și-apoi, privește! Vezi tu, acolo, lanurile acelea de grâu? Eu nu mănânc pâine. Mie grâul nu mi-e de folos. Lanurile de grâu mie nu-mi trezesc nicio amintire. Și asta-i trist! Tu însă ai părul de culoarea aurului. Va fi, de aceea, minunat când mă vei fi împlânzit! Grâul, auriu și el, îmi va aminti de tine. Și-mi va fi nespus de dragă murmurarea vântului prin grâu... Vulpea tăcu și se uită îndelung la micul prinț.

— Te rog... împlânzește-mă, zise apoi.

— Bucuros aș vrea, răspunse micul prinț, numai că nu prea am timp. Am de căutat prieteni și o mulțime de lucruri de cunoscut.

— Nu cunoaștem decât ceea ce împlânzim, zise vulpea. Oamenii nu mai au timp să cunoască nimic. Cumpără lucruri de gata, de la neguțători. Cum însă nu există neguțători de prieteni, oamenii nu mai au prieteni. Dacă vrei cu adevărat să ai un prieten, împlânzește-mă!

— Ce trebuie să fac? zise micul prinț.

— Trebuie să ai foarte multă răbdare, răspunse vulpea. La început, te vei așeza ceva mai departe de mine, uite-așa, în iarbă. Eu te voi privi cu coada ochiului, iar tu nu vei zice nimic. Graiul e izvor de neînțelegeri. Însă vei putea, pe zi ce trece, să te așezi din ce în ce mai aproape de mine...

A doua zi, micul prinț veni din nou.

— Ar fi fost mai bine dacă veneai și astăzi la aceeași oră, zise vulpea. Dacă tu, de pildă, vii la ora patru după-amiază, eu încă de la ora trei voi începe să fiu fericită. Și cu cât va trece timpul, cu-atât mai fericită

mă voi simți. La ora patru, mă va cuprinde un frământ și o neliniște: voi descoperi cât prețuiește fericirea! [...]

Și-așa micul prinț împlânzi vulpea. Iar când ora despărțirii fu aproape:

— Vai! zise vulpea... Am să plâng.

— Din vina ta, zise micul prinț, eu nicidecum nu-ți voiam răul, ci numai tu ai vrut să te-mblânzesc... [...] Și-atunci nu dobândești nimic din asta! — Ba dobândesc, zise vulpea, datorită culorii grâului. Apoi adăugă:

— Du-te să mai vezi o dată trandafirii. Vei descoperi că floarea ta nu are-n lume seamăn. Întoarce-te apoi la mine, să-ți iei rămas-bun, iar eu îți voi dărui o taină. Micul prinț se duse să mai vadă o dată trandafirii.

— Voi nu semănați întru nimic cu floarea mea, voi încă nu sunteți nimic, le spuse el. Pe voi nimeni nu v-a împlânzit, precum nici voi n-ați împlânzit pe nimeni. Sunteți așa cum era și vulpea mea. Nu era decât o vulpe, aidoma cu altele o sută de mii. Eu însă mi-am făcut din ea un prieten, iar ea acum nu are în lume seamăn. Și florile se rușinară.

— Sunteți frumoase, dar sunteți deșarte, le mai spuse el. Nimeni n-ar avea de ce să moară pentru voi. Floarea mea, firește, un trecător de rând ar crede că e asemeni vouă. Ea însă singură e mai de preț decât voi toate laolaltă, fiindcă pe ea am udat-o cu stropitoarea, fiindcă pe ea am adăpostit-o sub clopotul de sticlă. Fiindcă pe ea am acoperit-o cu paravanul. Fiindcă pentru ea am ucis omizile. Fiindcă pe ea am ascultat-o cum se plângea ori cum se lăuda, ori câteodată chiar și cum tăcea. Fiindcă ea e floarea mea. Și se duse înapoi la vulpe.

— Rămâi cu bine, zise el...

— Te du cu bine, zise vulpea. Iată care-i taina mea. E foarte simplă: Limpede nu vezi decât cu inima. Ochii nu pot să pătrundă-n miezul lucrurilor.

— Ochii nu pot să pătrundă-n miezul lucrurilor, spuse după dânsa micul prinț, ca să țină minte. — Numai timpul împărțit cu floarea ta face ca floarea ta să fie atât de prețioasă. [...]

Devii răspunzător de-a pururi pentru ceea ce ai împlânzit. Tu ești răspunzător pentru floarea ta.

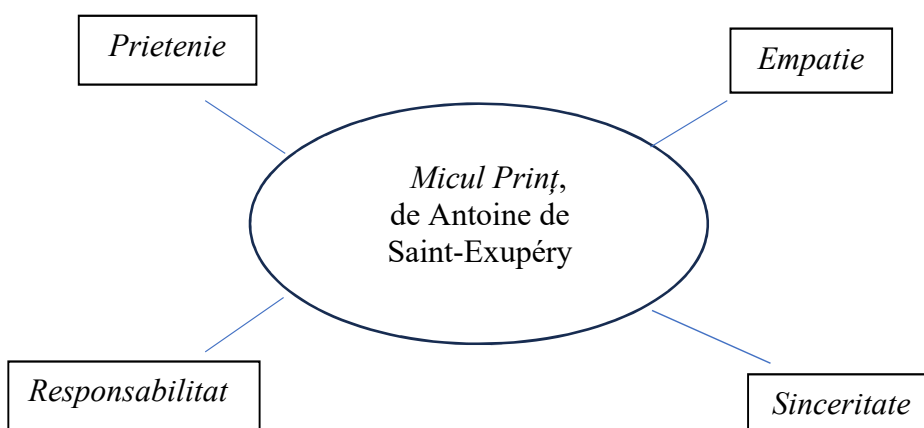
— Eu sunt răspunzător de floarea mea... spuse după dânsa micul prinț, ca să țină minte.”

Pe baza textului, având ca scop recunoașterea abilităților de comunicare dintre personaje, profesorul solicită elevii să răspundă la următoarele întrebări care susțin prima etapă a metodei aplicate în secvența de învățare propusă de noi:

- Cine participă la acțiune?;
- Ce dorește vulpea de la Micul Prinț?;
- Care este atitudinea Micului Prinț de la începutul textului?;
- Pentru ce este el responsabil?;
- Ce încearcă vulpea să îi transmită Micului Prinț?;
- Care este valoarea morală pe care o poți desprinde din fragmentul dat?.

A doua etapă a metodei constă în *analiza și argumentarea ideilor*. Astfel, profesorul sugerează elevilor să lucreze în perechi și să creeze o hartă conceptuală care să conțină cele mai importante valori/atitudini existente în textul-suport.

De exemplu:



Schema 1. Harta conceptuală – Micul Prinț, de Antoine de Saint-Exupéry

După ce elevii notează, pe caiete, harta conceptuală a valorilor și atitudinilor relevante ale personajelor textului, profesorul îi invită să argumenteze alegerile pe care le-au luat prin exprimarea opiniei față de rolul pe care îl are prietenia în viața lor.

Fiecare pereche prezintă harta conceptuală pe care a realizat-o și își exprimă punctul de vedere referitor la prietenie, așa cum reiese din textul-suport, făcând trimitere la viața reală, personală.

*

*

*

Metoda „Hermeneutica textului” are un impact major în ceea ce privește corelarea textelor literare cu viața de zi cu zi a elevilor prin realizarea conexiunilor multiple pe care aceștia le pot realiza, cu ajutorul profesorilor. Această metodă apropie elevii atât de lectură, cât și pe unii față de ceilalți, prin intermediul modalităților de lucru (în grup, în perechi), prin împărtășirea unor experiențe comune care au la bază textul literar. Fiecare text-suport presupune identificarea unor atitudini, valori care urmează a fi analizate și explicate, ceea ce facilitează modul în care viziunea despre lume a textului se reflectă în viața elevilor.

Bibliografie

1. Surse

SAINT-EXUPÉRY de, Antoine, 2014, *Micul Prinț*, București: Ed. Regis.

2. Referințe

CSORBA, Diana, 2024, in: Ovidiu Pânișoară (coord.), *Enciclopedia metodelor de învățământ*, ediția a II-a, Iași: Polirom, pp.180-183.

ILIE, Emanuela, 2020 *Didactica literaturii române. Fundamente teoretico-aplicative*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită, Iași: Polirom.

PAMFIL, Alina, 2016, *Didactica literaturii. Reorientări*, 2016, București: ART.

III. STRATEGII DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBAJULUI

EFICIENTIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV PRIN METODELE MODERNE ÎN PREDAREA CLASELOR LEXICO-GRAMATICALE

Elena-Cristina SAVU
cristina.savu@marktwainschool.ro

Rezumat:

Profesorul de limba și literatura română trebuie să fie deschis spre schimbare, deoarece în fiecare an apar provocări și el trebuie să găsească noi metode prin care să le insufle elevilor interesul și dragostea pentru studiul limbii române.

Acesta trebuie să fie la curent cu toate schimbările din gramatica modernă, din *Programă*, să folosească metode moderne de predare și de evaluare, să se perfecționeze continuu și să le ofere elevilor tot suportul necesar.

El trebuie să fie un îndrumător, un deschizător de drumuri pentru elevii săi, care vor descoperi și vor asimila noțiunile teoretice în ciclul gimnazial, conform conținuturilor din *curriculum*, utilizând terminologia actuală.

Cuvinte-cheie:

Clase lexico-gramaticale, strategii didactice, metode moderne, digitalizare, gramatica modernă.

1. Introducere

Studierea limbii române în școală este esențială, după cum este stipulat în *Programa de Limba și literatura română* pentru clasele a V-a – a

VIII-a, în vigoare, această disciplină având un rol deosebit de important în formarea unor deprinderi cognitive ale elevilor. Aceștia acumulează noțiunile fundamentale la prevăzute la nivel gimnazial, studiul limbii române dezvoltându-le capacitatea de comunicare „*utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea și receptarea mesajelor orale sau scrise*”¹, de exprimare, de gândire, de analiză și multe alte abilități necesare pe toată perioada vieții.

Elevii își însușesc exprimarea corectă și coerentă în limba maternă, să înțeleagă și să producă mesaje orale și scrise, în diverse situații de comunicare, să aibă o gândire autonomă, reflexivă și critică, în raport cu mesajul receptat. Astfel, studiul limbii române le asigură elevilor formarea unor competențe de care ei au nevoie în toate domeniile de activitate. De asemenea, este foarte important ca ei să conștientizeze ce impact are limbajul asupra celorlalți și să recunoască rolul limbii române pentru dezvoltarea personală și pentru îmbogățirea orizontului cultural.

Cercetătorii au demonstrat de-a lungul timpului că învățarea este un proces activ și cooperant și au întărit ideea că elevul nu mai este un simplu destinatar al actului de predare, ci acesta trebuie să fie implicat direct în propriul scenariu de învățare. El trebuie să învețe prin descoperire și să își creeze propriile strategii prin care să asimileze informațiile.

Profesorul de limba și literatura română trebuie să le dezvolte elevilor diferite priceperi și deprinderi prin metodele clasice sau moderne utilizate în predarea conținuturilor, dar în același timp, acesta trebuie să le însufle și dorința de a învăța și de a participa cu entuziasm în cadrul orelor, la activitățile propuse. De aceea, se recomandă ca, în demersul didactic, să fie utilizate metode interactive care să le atragă atenția elevilor pentru a asigura succesul actului didactic.

Deoarece elevii sunt tot mai atrași de tehnologia educațională, de spațiul virtual, de activități ludice, de activități competitive și cooperante, de aplicațiile IT, profesorul trebuie să îmbine metodele clasice cu cele moderne, să țină cont de nivelul fiecărei clase de elevi și de resursele materiale. Elevii pot să acceseze aplicațiile cu telefonul, cu laptopul sau cu ajutorul tablei inteligente. De exemplu, elevii au o predilecție pentru aplicația *Kahoot!* care fi folosită cu succes în cadrul orelor, întrucât le

¹ ***, 2017, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru clasele V-VIII*, p. 3.

dezvoltă spiritul de competiție, viteza de reacție și capacitatea de a da un răspuns bun, într-un timp relativ scurt. De asemenea, am remarcat dorința și entuziasmul lor pentru aplicații precum *WorldWall*, *Educaplay*, *Twinkl*, dar și dorința de a realiza proiecte în *Canva* și *Prezi*.

Proiectarea didactică la limba și literatura română este foarte importantă pentru o activitate didactică optimă, care să atingă obiectivele propuse de către profesor. El are posibilitatea să își aleagă metodele, mijloacele didactice și formele de organizare a activității care îi vor asigura rezultatele procesului de învățământ, transmiterea de cunoștințe, formarea de priceperi și deprinderi în cadrul lecțiilor.

Dat fiind că, de-a lungul timpului, au fost codificate noi interpretări în sistemul morfologic românesc, curriculum pentru nivelul gimnazial a fost schimbată în anul 2017. Noua programă îndeamnă la reflecție și permite o rediscutare a obiectivelor gramaticii școlare. Gramatica școlară actualizată este o preocupare general-europeană, din perspectiva unificării terminologiei sistemului lingvistic. Astfel, până la finalul ciclului gimnazial, elevii trebuie să înțeleagă, să asimileze și să utilizeze corect terminologia utilizată în definirea claselor lexico-gramaticale care urmărește formarea unor deprinderi ce vizează corectitudinea exprimării în acord cu norma.

Clasele lexico-gramaticale au un rol elementar în procesul de predare a limbii române la nivel gimnazial, deoarece în fiecare an de studiu, începând cu clasa a V-a, elevii acumulează treptat noțiuni teoretice despre acestea. Este esențial ca elevii să învețe noțiunile predate, folosind denumirile actuale, prezente în programa școlară și în noile gramatici școlare, care propun o viziune bazată pe învățarea progresivă a elementelor gramaticale, împărțite pe fiecare an de studiu.

Metodele tradiționale pun accentul pe însușirea conținutului, sunt centrate pe activitatea profesorului, au un caracter formal, iar relația profesor-elev este autocratică. În schimb, metodele moderne au în vedere dezvoltarea personalității elevilor, sunt flexibile, încurajează învățarea și capacitatea de autoevaluare a elevilor, iar relația profesor-elev este una democratică, bazată pe respect și colaborare.

Metodele moderne utilizate în predarea categoriilor lexico-gramaticale sunt variate și vizează diverse verigi din demersul didactic, cum ar fi momentul de „dezgheț”, actualizarea cunoștințelor, obținerea performanței și consolidarea cunoștințelor. Utilizate împreună cu metodele

tradiționale, cresc gradul de eficiență, deoarece elevii sunt mult mai atenți, entuziasmați și rețin mai bine noțiunile teoretice atunci profesorul îmbină cele două tipuri de metode.

Considerăm că, pentru obținerea unor rezultate foarte bune, este necesară îmbinarea metodelor tradiționale, care au rezultate garantate (*expunerea, conversația, exercițiul, demonstrația* etc.) cu cele moderne (*brainstormingul, brainwriting, metoda cubului, metoda ciorchinei, jocul didactic* etc.), care sunt antrenante, destind atmosfera, încurajează colaborarea, lucrul în perechi, în echipe și sunt pe placul elevilor.

2. Aplicații didactice

Brainstormingul („*asaltul de idei*”) este o metodă interactivă care facilitează căutarea și identificarea celei mai bune soluții a unei probleme, prin producerea unui număr mare de idei/soluții din partea participanților.

Profesorul trebuie să îi motiveze pe elevi să comunice și să emită cât mai multe idei, fără teama de a greși sau de a fi criticați, de aceea evaluarea răspunsurilor va fi amânată.

Această metodă are numeroase avantaje:

- obținerea unui număr mare de răspunsuri, într-un timp relativ scurt;
- participarea activă a unui număr mare de elevi;
- creează posibilitatea contagiunii ideilor;
- răspunsul unui elev poate provoca asociații și combinații pentru emiterea unui nou demers cognitiv-inovativ;
- dezvoltă spontaneitatea, creativitatea elevilor, cooperarea și abilitățile de lucru în echipă;
- elimină blocajele, datorită faptului că nu există o evaluare imediată.

Dezavantajele acestei metode sunt:

- oferă multe soluții, dar nu întotdeauna acestea sunt și corecte;
- unii elevi ar putea să fie superficiali și să nu se implice în producerea răspunsurilor;
- în funcție de durată, ar putea să fie o metodă solicitantă atât pentru elevi, cât și pentru profesor.

O altă variantă a brainstormingului mult mai utilă pentru orele de gramatică este *brainstormingul personal*, recomandat în pedagogia

occidentală. Sandra Hybels și Richard L. Weaver precizează în *Communicating Effectively* că această metodă poate fi aplicată și în lipsa unui grup, de către fiecare persoană în parte, ca activitate individuală:

„[...] stând relaxat în scaun, cu o hârtie și un instrument de scris...gândindu-te la ceva de care ești interesat și scriind totul imediat ce îți vine în minte. Nu încerca să dezvolti, să construiești ideile - în fapt nici nu te gândești asupra lor. Lucrează repede și fă o listă, cât este posibil de lungă”.²

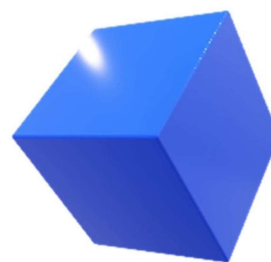
Am aplicat metoda *brainstormingului personal* de mai multe ori în timpul orelor sub formă de concurs sau sub formă unui joc numit *Valiza*.

De exemplu, la clasa a V-a, într-o lecție de actualizare a cunoștințelor, la captarea atenției, le-am propus elevilor să noteze timp de trei minute cât mai multe substantive care ar putea avea loc într-o valiză și care încep cu o anumită literă. Un elev spune alfabetul în gând, iar elevul din dreapta lui, *stop*. Primul elev spune litera la care s-a oprit și era pornit cronometrul. Elevul care scrie cele mai multe substantive câștigă.

În cadrul lecției despre verb, le-am dat bilețele elevilor să noteze dorințele pe care le au și care ar vrea să se îndeplinească în acest an. După ce aceștia au notat dorințele, ei au lipit bilețele pe tablă și le-am citit răspunsurile. Fiecare elev a venit la tablă și a subliniat verbele utilizate în enunțuri, astfel ei au observat că au folosit verbe în formularea tuturor răspunsurilor.

Metoda ciorchinelui este o metodă utilizată des în timpul orelor de română. Prin intermediul acestei metode, elevii sunt încurajați să-și valorifice cunoștințele anterioare, să creeze asocieri și să producă răspunsuri. Implică o activitate în patru etape:

1. lansarea temei de discuție;
2. explicarea sarcinii;
3. realizarea ciorchinelui prin valorificarea experienței și a achizițiilor personale;
4. reflecția asupra temei.



Am aplicat această metodă la clasa a VII-a, când am actualizat informațiile despre modurile și timpurile verbului. Le-am prezentat cuvântul-cheie și am notat în centrul tablei titlul: *Verbul*. Le-am

² Sandra Hybels, Richard L. Weaver, 1986, p. 257.

explicat ce metodă vom aplica și ce reguli presupune această metodă. Le-am precizat că vom nota toate noțiunile teoretice cunoscute despre verb în formele corespunzătoare, creând conexiuni între acestea prin linii, alcătuind astfel o figură asemănătoare unui ciorchine.

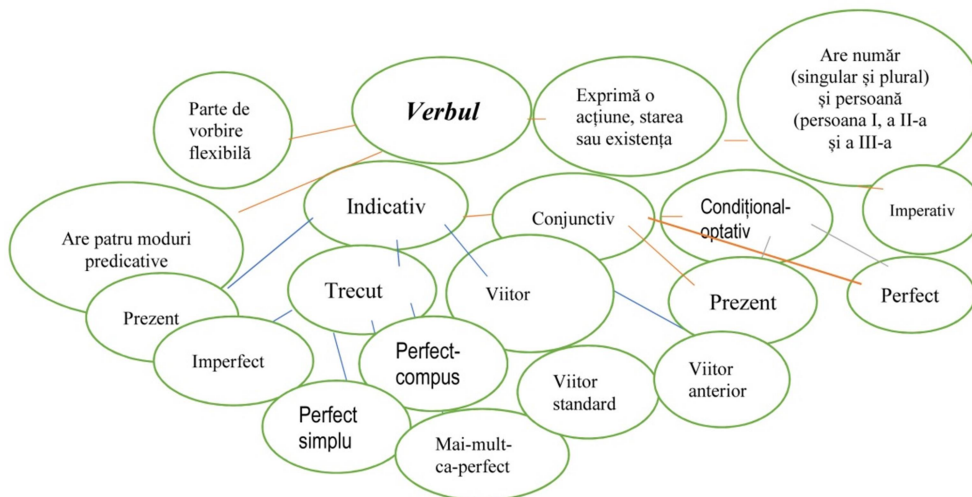


Figura 1. Ciorchinele – aplicație Verbul, clasa a VII-a

Ultima etapă acestei metode a fost cea de reflecție asupra ideilor produse și stabilirea de conexiuni între categoriile gramaticale ale verbului.

Metoda cubului este o metodă interactivă, care constă în analiza unui concept/a unei noțiuni sau a unei teme, prin rezolvarea cerințelor notate pe cele șase fațete ale cubului. Prin rezolvarea exercițiilor care vizează diferite abordări ale temei, metoda le dezvoltă elevilor mai multe categorii de cunoștințe:

fațeta 1 dezvoltă cunoștințele referitoare la capacitatea de identificare, denumire, descriere și memorizare;

- **fațetele 2 și 3** dezvoltă cunoștințele intelectuale și implică operații de înțelegere, de comparare, de ordonare, de clasificare;
- **fațeta 4** stimulează cunoștințele raționale și presupune abilități de analiză și de sinteză;
- **fațetele 5 și 6** încurajează elevii să emită judecăți, să construiască argumente pro și contra și să ia decizii.

Elevii trebuie să răspundă la următoarele întrebări:

1. *Describe* – Cum arată?
2. *Compară* – Cu ce se aseamănă și cu ce se diferențiază?

3. *Asociază* – La ce te face să te gândești?
4. *Analizează* – Din ce e făcut?
5. *Aplică* – Cum poate fi folosit?
6. *Argumentează pro sau contra* – E bun sau rău? De ce?.

Am aplicat metoda *cubului* la substantiv într-o lecție de consolidare a cunoștințelor, la clasa a V-a, după cum urmează:

Am împărțit clasa în grupe de 4-6 elevi. Fiecare grupă a rostogolit cubul și le-am oferit fișele de lucru cu sarcinile, în funcție de numărul fiecărei grupe.

Grupa 1 a primit patru imagini cu obiecte și a primit următoarea sarcină de lucru:

Descrieți, în câte un enunț, fiecare imagine primită, subliniați substantivele utilizate și precizați ce denumesc substantivele respective (de exemplu: obiecte, ființe, fenomene ale naturii etc.)

Grupa 2 a primit următoarea sarcină de lucru:

Compară substantivele de mai jos și taie cu o linie intrusul din fiecare serie. Precizează care este diferența dintre cele două tipuri de substantive.

- a) casă, câine, floare, Andrei, clasă;
- b) Brașov, fată, ninsoare, inimă;
- c) tablou, copil, Dâmbovița, mamă;
- d) România, țară, mâini, desen.

Grupa 3 a avut următoarea cerință:

Asociază substantivele din coloana A cu informațiile corespunzătoare din coloana B:

| <i>A</i> | <i>B</i> |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| 1. mașină numărul singular | a) substantiv comun, genul masculin, |
| 2. băieți numărul plural | b) substantiv comun, genul neutru, |
| 3. bluze numărul singular | c) substantiv comun, genul feminin, |
| 4. telefoane numărul plural | d) substantiv comun, genul feminin, |
| 5. copac numărul plural | e) substantiv comun, genul masculin, |

Grupa 4 a avut următoarea cerință:

Analizați substantivele din enunțurile următoare:

- a) *Trandafirii roșii îmi plac foarte mult.*
- b) *Pe aleea din curte se plimbă câinele și pisica.*
- c) *Ninsoarea s-a topit și prin copaci sunt rândunele.*

Grupa 5 a primit următoarea cerință:

Alcătuieți enunțuri în care să existe:

- *Un substantiv propriu;*
- *Un substantiv comun, genul neutru, numărul plural;*
- *Un substantiv comun, genul feminin, numărul singular;*
- *Un substantiv comun, genul masculin, numărul plural.*

Grupa 6 a avut următoarea cerință:

Argumentați dacă este important să vorbiți corect, fără dezacorduri și să folosiți formele corecte ale substantivelor la numărul plural.

Metoda cubului are numeroase avantaje: dezvoltă colaborarea, implică toți elevii clasei, se obțin diverse răspunsuri, în funcție de cerința fiecărei grupe și le dezvoltă elevilor mai multe abilități. Dezavantajul metodei este acela că unii elevi ar putea să nu se implice la fel de mult ca ceilalți.

Jocul didactic a devenit în ultima perioadă o metodă didactică foarte utilizată în timpul orelor, deoarece rezultatele ei sunt evidente și este îndrăgită atât de elevii claselor primare, cât și de elevii claselor gimnaziale. Jocurile se desfășoară după anumite reguli acceptate de către toți participanții. Deși este o activitate care îi distrează pe copii, ea este un adevărat instrument educativ și didactic. Metoda poate fi folosită cu succes în partea de început a lecției, la captarea atenției sau la obținerea performanței și în cadrul evaluării formative. În timpul orelor, am folosit numeroase jocuri pentru a-i face pe elevi să fie activi, atenți și să asimileze mai ușor informațiile predate.

La clasa a V-a, pentru a consolida informațiile predate în timpul orei, am realizat un joc didactic în Power Point cu întrebări. Le-am explicat elevilor modul de rezolvare a sarcinilor. Fiecare pagină din prezentarea *Power Point* conținea câte o întrebare și trei variante de răspuns. Dacă elevii răspundeau corect, apărea un clovn care era fericit și le zâmbea copiilor, dacă aceștia răspundeau greșit la întrebarea adresată de către profesor, clovnul apărea plângând și elevii se întorceau la întrebare și încercau să

răspundă corect. Activitatea a fost frontală și elevii au fost foarte încântați de utilizarea acestei metode.



Imaginea 1. Jocul didactic – aplicație Substantivul, clasa a V-a.

La clasa a VII-a, am utilizat jocul didactic *Săculețul cu surprize*, asociat cu *metoda RAI (Răspunde-Aruncă-Întrebă)*, în etapa de actualizare a cunoștințelor despre pronume. Le-am explicat elevilor în ce costau cele două metode și ce au de făcut. În interiorul unui săculeț, am pus bilețele cu întrebări și în interiorul unei cutii de cadou, am pus recompense. Am aruncat mingea spre un elev și l-am rugat să extragă un bilețel din săculeț. Dacă acesta știa să răspundă la întrebare, primea o recompensă și arunca mingea spre un alt elev ales de el. Dacă nu știa să răspundă, mingea se întorcea la mine și eu aruncam mingea și adresam întrebarea unui alt elev.

Prin intermediul celor două metode, am actualizat noțiunile predate, elevii au fost activi și entuziasmați să participe și să dea răspunsuri bune.

Am realizat un alt joc didactic în cadrul unei lecții despre numeral, într-o lecție de *transmitere de cunoștințe*, la clasa a VII-a. Le-am explicat regulile jocului și cum vor proceda. Un elev spunea un număr de la 1-15 și în funcție de numărul ales primea o pagină unde era scris un enunț. Acesta trebuia să stabilească dacă enunțul era adevărat sau fals și trebuia să lipească pagina pe o foaie de flipchart în coloana corespunzătoare. Foaia de flipchart era împărțită în două coloane: *informații adevărate* și *informații false*. Întrebările au vizat și valorile numeralului și au cuprins itemi obiectivi.

La clasa a VII-a, după ce am terminat de predat toate tipurile de pronume, am realizat un joc în grupe. Am împărțit clasa în grupe (4-6 elevi) și am pus pe fiecare bancă un coșuleț și mai multe bile. Pe rând, le-am pus

elevilor mai multe întrebări din tipurile de pronume. Dacă aceștia identificau tipul, își puneau o minge în coș. Dacă nu ghiceau, echipa care spunea *Bingo!* putea să răspundă la întrebare și să câștige punctul. La final, elevii au numărat bilele și grupa care a avut cele mai multe bile în coș a câștigat.

La clasa a VI-a, în etapa de captarea atenției, în cadrul lecției de actualizare a cunoștințelor despre adjectiv, am realizat jocul *Bingo!* Fiecare elev a primit câte o fișă care conținea un tabel. Elevul trebuia să meargă prin clasă și să găsească 10 elevi care să scrie câte un adjectiv, care să reprezinte o trăsătură fizică sau morală a elevului care deține tabelul și să primească și semnăturile colegilor în dreptul trăsăturilor. Elevul care strângea toate adjectivele și toate semnăturile trebuia să verifice și să strige *Bingo!*. Elevul care avea toate adjectivele și toate semnăturile câștiga.

În activitatea didactică din ultimii ani, am remarcat un aspect pozitiv, și anume, apariția manualele școlare digitale. Acestea conțin foarte multe materiale interactive, precum filmulețe, imagini, linkuri pentru filme, videoclipuri, melodii, informații suplimentare, exerciții interactive, jocuri care facilitează inserarea lor în diverse activități de învățare (Vezi imaginile extrase din varianta digitală a Manualului de Limba și literatura română, clasa a V-a).

Manualele digitale sunt pe placul elevilor, ținând cont de preferințele lor pentru aplicațiile digitale. Un alt avantaj al manualelor digitale este faptul că acestea pot fi accesate din orice loc, chiar dacă elevul își uită manualul tipărit acasă sau la școală, el își poate realiza cu ușurință tema.

Alege, pentru fiecare enunț dat, forma corectă a verbului la modul conjunctiv, timpul prezent.

- Adina ar dori o umbrelă, fiindcă a început ploaia.
- Aș fi bucuros picturile cu tematică autumnală.
- Dorești un premiu la concursul de matematică?
- Nu vrei adevărul despre această situație?
- Te rog frumos puțin acest dicționar!

VERIFICĂ

3. Prințesa care dintr-o dată a mâncat o vârtă conține numai verbe la trecut.

Amplas

Plasează cuvintele în dreptul cutiei corespunzătoare.

0:00 / 0:00

| | | | |
|--------------|-------------|---------|---------|
| alerga | ascundeti | cănti | căutau |
| voiu cumpăra | a dorii | ve face | lau |
| voși ploaia | voi povesti | găti | văusora |

Trecut Present Viitor

VERIFICĂ

Ajutor ?

▶ 0:00 / 0:00

Selectează dacă verbele din enunțurile de mai jos sunt folosite corect sau incorect la modul indicativ, timpul prezent.

Cizmele lui bocăne ritmic pe asfaltul ud.

Andra ciocăne cu sfială la ușă.

Copiii crează un joc nou.

Învățăutul lecției precedă scrierea temei.

Mihai îi succedă Irinei la catalog.

*

*

*

3. Concluzii

Proiectarea didactică este foarte importantă pentru atingerea obiectivelor și profesorul de limba română este cel care decide ce strategii didactice folosește. El trebuie să îmbine metodele tradiționale cu cele moderne, să folosească aplicații digitale pentru a eficientiza procesul instructiv-educativ și pentru a-i face pe elevi să învețe prin descoperire, să conștientizeze importanța studiului și să aplice în viața de zi cu zi informațiile asimilate.

Deși predarea noțiunilor despre clasele lexico-gramaticale presupune un demers didactic riguros și amplu, folosind metodele moderne, elevii pot fi provocați să participe activ în procesul de învățare, deoarece strategiile educaționale enumerate mai sus sunt mai apropiate de modul în care aceștia înțeleg lumea. Astfel, profesorul de limba și literatura română trebuie să conștientizeze că este necesar să transforme dispozitivele electronice în instrumente didactice, adaptând modalitățile clasice de predare la nevoia acestora de a se conecta permanent cu lumea digitalizată.

Bibliografie

1. Surse

***, 2017, *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele V-VIII*, Ministerul Educației, București.

2. Referințe

CERGHIT, Ioan, 2006, *Metode de învățământ*, Iași: Editura Polirom.

CUCOȘ, Constantin, 2006, *Pedagogie*, Iași: Editura Polirom.

HYBELS, Sandra, WEAVER, Richard, 1986, *Communicating Effectively*, New York: Editura Random House.

ILIE, Emanuela, 2008, *Didactica limbii și literaturii române*, Iași: Editura Polirom.

PANĂ DINDELEGAN, Gabriela (coord.), 2019, *Gramatica limbii române pentru gimnaziu*, Editura Univers Enciclopedic.

PARFENE, Constantin, 1999, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași: Editura Polirom.

CATEGORIA DIATEZEI ÎN GRAMATICILE MODERNE ALE LIMBII ROMÂNE

Denisa-Reli DINA
dinadenis_76@yahoo.com

Rezumat:

În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm doar câteva aspecte care vizează schimbările de viziune ale colectivelor de gramaticieni din cele mai recente generații, cu privire la analiza structurii morfologice a limbii române. Punctual, avem în vedere categoria lexico-gramaticală a diatezei verbului, tratată aici doar din anumite puncte de vedere. Ceea ce se vede este suficient însă pentru a înțelege cât de mult a evoluat maniera de abordare teoretică și practic-analitică a sistemului limbii române, în ultimele decenii.

Cuvinte-cheie:

Limba română, gramatici moderne, categoria gramaticală a diatezei.

Printre schimbările de viziune pe care le impun gramaticile actuale cu privire la analiza sistemului limbii române, aceea care vizează morfologia verbului este foarte pregnantă și foarte amplă. Ca și altădată¹, precizăm că prin „gramatici moderne” ale limbii române înțelegem atât tratatele academice propriu-zise, cât și lucrările cu valoare de „instrument de lucru”, adică sintezele pentru procesul didactic, pe de o parte, și dicționarele de specialitate, pe de altă parte. Mai exact, sistematizarea pe care încercăm să o facem aici se întemeiază pe următoarele lucrări științifice – descriptive și normative –, în bună măsură:

1. Valeria Guțu Romalo, (coord.), 2005/2010, *Gramatica limbii române*. Vol. I. *Cuvântul* (GALR), București: Editura Academiei Române.

¹ Cf. studiul nostru anterior, Denisa-Reli DINA, „Statutul participiului în gramaticile moderne ale limbii române”, în: Marinușa Constantin (coord.), *Studii de didactică*, nr. 9/2023, pp. 63-70.

2. Gabriela Pană Dindelegan (coord.), 2010/2016, *Gramatica de bază a limbii române* (GBLR), București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

3. Gabriela Pană Dindelegan (coord.), 2019, *Gramatica limbii române – pentru gimnaziu* (GLRG), București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

4. Gabriela Pană Dindelegan (coord.), 2023, *Dicționar de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe*, București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

Noutățile în interpretarea faptelor de limbă se impun prin raportare la vechea *Gramatică a limbii române*, din 1958/1966 (1968), realizată de colective coordonate de Academician Al. Graur și perpetuată în practica analizei gramaticale de Mioara Avram, autoarea cunoscutei lucrări *Gramatica pentru toți*, 2001², București: Humanitas și coordonatoarea, mulți ani, a secției de profil de la Institutul de Lingvistică al Academiei Române. În opoziție cu acestea, așadar, colectivul mare și mult întinerit, implicat în realizarea GALR (2000), a aprobat o primă grilă nouă de definire, clasificare și interpretare a claselor și categoriilor gramaticale, în cazul morfologiei, a enunțurilor și structurilor frazei, în cazul sintaxei. Perspectivele semantică, pragmatică, discursivă au fost mult extinse și, în consecință, o serie de concepte au fost modificate, ca statut morfosintactic și ca valori pragmatico-discursive. Din acel colectiv mare al GALR s-a desprins unul mai restrâns, coordonat de Academician Gabriela Pană Dindelegan, care a realizat, după cum se vede din enumerarea de mai sus, ultimele trei din cele patru lucrări numite de specialiști „moderne”. Specificul lor constă și în faptul că sunt mai pronunțat aplicative, printr-o simplificare a explicațiilor teoretice și prin adaptare la cerințele practice de utilizare a informației în procesul instructiv-educativ sau în analizele concrete pe texte de toate tipurile.

Revenind la problematica verbului, reluăm ideea că era normal ca cele mai multe aspecte discutabile să fie suscitade de acesta, de vreme ce este clasa gramaticală cea mai bogat reprezentată în plan morfologic, prin categoriile gramaticale care o caracterizează și prin valorile logico-sintactice și pragmatico-discursive pe care le impune în vorbire și în scriere.

În cele ce urmează, ne vom opri asupra uneia dintre categoriile gramaticale specifice verbului, respectiv *diateza*.

Definită drept o categorie gramaticală morfologică, sintactică și pragmatică, diateza afectează atât structura verbului, cât și structura propoziției din care acesta face parte, prin relaționarea specifică pe care o exprimă între Verb, Subiect, Agent și, în multe cazuri, Complement-Pacient. GBLR și DTG precizează că, în plan pragmatic, schimbările de relație între cei trei termeni, Verb – Agent – Pacient reflectă deplasări ale focusului:

„[...] *deci a interesului comunicativ de la Agentul-subiect (diateza activă) spre Pacientul-subiect (diateza pasivă), spre acțiunea însăși, fără referire la Agent și Pacient (diateza impersonală), spre Agent și Pacient (subiect și obiect), în același tip (diateza reflexivă.*” (DTL, s.v. *diateză*).

Dar în GBLR această ultimă parte a definiției este formulată în alți termeni:

„*spre procesul însuși, fără referință la actanți/argumente (diateza impersonală).*” (GBLR, p. 480).

Este de mirare, căci GBLR precedă cu ceva ani DTG, iar colectivul de redactare este cam același, dar faptul rămâne valabil: ***diateza reflexivă nu mai este menționată*** în enumerarea posibilităților de relaționare verb-subiect-complement.

Aceasta este, în fapt, marea schimbare în conceperea tipologiei diatezelor în subsistemul verbal românesc: ***dispariția diatezei reflexive și apariția „diatezei impersonale”***. Și nu este vorba doar despre o schimbare terminologică.

De fapt, încă din anul 2000, de la apariția GALR, se vorbea despre reorganizarea structurii sintactice (adică a ierarhiei sintactice, ceea ce înseamnă ierarhie tematică) prin reorganizări opozabile de tip activ/pasiv (cu varianta reflexiv-pasiv) și activ/impersonal.

Să remarcăm aici două particularități ale organizării sintactice impuse de opozițiile după criteriul diatezei verbale:

a) diateza activă este considerată „termenul nemarcat”, respectiv forma uzuală, reperul la care se raportează celelalte diateze;

b) reflexivul nu mai apare decât ca o nuanțare a unui anumit tip de pasiv, acela în care subiectul are o determinare necunoscută (de exemplu, „*se realizează*”).

Exemplele date în GALR sunt următoarele:

(1) „*Ion (îl) apără pe Gheorghe.* (activ)

vs

Gheorghe este apărat de Ion. (pasiv).

(2) *Echipa bucureșteană construiește podul.* (activ)

vs

Podul se construiește de către echipa bucureșteană. (pasiv, în variantă reflexiv-pasivă)

(3) *Ion mănâncă mult., Ion vine târziu., Ion trăiește bine., El procedează corect.* (activ)

vs

Se mănâncă mult., Se vine târziu., Se trăiește bine., Se procedează corect. (impersonal)” (GALR, I, p. 480)

În continuare, toate aceste lucrări explică particularitățile respectivei categorii gramaticale a verbului, cu o primă precizare privind *modalitățile foarte diferite de interpretare* a acesteia în bibliografia de specialitate pe plan internațional.

Teoreticienii delimitează un număr diferit de diateze, în expunerile lor, apoi le atribuie arii diferite de manifestare în comportamentul verbului din fiecare limbă, precum și semnificații diferite în plan logico-semantic și pragmatic-discursiv.

Universal valabile ar rămâne în discuție următoarele trăsături:

a) manifestarea predominant sintactică (prin reorganizarea rolurilor pe care le îndeplinesc părțile principale și secundare de propoziție – Subiectul – Verbul-Predicat – eventual, Complementul).

b) mărci formale proprii, care sunt analitice, de obicei, adică sunt exterioare formei de bază a verbului.

c) manifestările de la o subcategorie a diatezei la alta sunt foarte mari; de fapt, aceste diferențe se remarcă la diateza pasivă și la cea impersonală, prin raportare la diateza activă; aici apare pentru prima dată explicarea scoaterii reflexivului în afara categoriei diatezei: ***acesta nu impune o reierarhizare sintactică a construcției active.***

d) exceptarea unor largi subcategorii de verbe de la participarea la opozițiile acestei categorii gramaticale; astfel, se încadrează aici

- verbele intrinsec impersonale (*plouă, fulgeră, se înserează* etc.);
- verbele obligatoriu reflexive (*se întristează*);
- verbele copulative (*a fi, a deveni*);
- verbele cu subiect nonanimat (*Vântul bate*) etc.

În niciuna dintre aceste subgrupe, verbul nu comportă schimbări în privința diatezei (GALR, I, p. 481).

GALR este prima gramatică modernă a limbii române în care se dau detalii cu privire la „poziția reflexivului”.

„Eliminarea reflexivului dintre valorile de diateze are următoarele explicații:

a) eterogenitatea sintactică a reflexivului în limba română – cu trimitere la vol. II. cap. *Construcții reflexive și construcții reciproce*.

b) niciuna dintre ipostazele reflexivului, exceptând reflexivul pasiv și reflexivul impersonal (ultimul ca realizări ale celorlalte diateze), nu îndeplinește caracteristicile definitorii ale categoriei diatezei.” (GALR, I, p. 481).

Autoarele acestui mare capitol din GALR, consacrat verbului² detaliază în continuare aceste „absențe” din structura reflexivului ca diateză posibilă:

- Există o categorie de verbe a căror marcă de reflexivitate este obligatorie, în sensul că respectivul clitic *se* apare ca un formant structural al verbului sau al locuțiunii verbale în cauză, fără să opună o opoziție față de activ și fără să impună o reorganizare a enunțului (pentru detalii, trimiterea se face la vol. II, cap. *Construcții reflexive* & 1.2.2.1. și & 2.1.2.4., dar și la vol. I, cap. *Clase sintactice și sintactico-semantice*, & 45).

- Chiar și construcțiile de reflexiv propriu-zis, de tipul (*Ion*) *se apără* (*pe sine*), adică acelea rezultate dintr-un proces de pronominalizare nu participă la vreo modificare a ierarhiei sintactice. Ele au funcția sintactică de complement direct sau indirect, indiferent dacă sunt pronume reflexive sau pronume personale, în forma scurtă, ceea ce impune, uneori, o modificare de topică în enunț, dar nu contribuie cu nimic la reorganizarea structurii active a enunțului inițial.

² Verbul ocupă 251 din cele 712 pagini ale GALR, I, capitolul fiind redactat de Gabriela Pană Dindelegan, Rodica Zafiu și Dana Manea.

Or, în această situație, ele nu pot construi mărci ale unei diateze de sine stătătoare. Singurele în care pot să apară cu acest rol sunt acelea ale pasivului-reflexiv și impersonal.

Toată problematica diatezelor este reluată în GALR, în volumul al II-lea, *Enunțul*, iar în celelalte lucrări, în partea consacrată grupurilor sintactice, deoarece toate au drept perspectivă de analiză a structurii limbii specificul pragmatic-enunțiativ al grupurilor verbale.

Bibliografie

AVRAM, Mioara, 2001², *Gramatica pentru toți*, București: Editura Humanitas.

GRAUR, Alexandru (coord.), 1963/1968, *Gramatica limbii române*, vol. I, II, București: Editura Academiei RSR.

GUȚU ROMALO, Valeria (coord.), 2005/2010, *Gramatica limbii române*. Vol. I. *Cuvântul*, București: Editura Academiei române (GALR).

PANĂ DINDELEGAN, Gabriela (coord.), 2010/2016, *Gramatica de bază a limbii române* (GBLR), București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

PANĂ DINDELEGAN, Gabriela (coord.), 2019, *Gramatica limbii române – pentru gimnaziu* (GLRG), București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

PANĂ DINDELEGAN, Gabriela (coord.), 2023, *Dicționar de termeni gramaticali și concepte lingvistice conexe*, București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

GRUPUL VERBAL ȘI PARTICULARITĂȚILE SALE ÎN LIMBAJUL DÂMBOVIȚENILOR

Vasilica BADIU
vasilicabadiu81@gmail.com

Rezumat:

Graiul muntenesc este vorbit în jumătatea de sud a țării, cu excepția părții de sud-vest, în Muntenia, în Oltenia, în Dobrogea și în partea de sud-est a Transilvaniei, în satele cu populație românească de pe Valea Timocului, în nord-vestul Bulgariei și în nord-estul Serbiei.

Din punct de vedere morfologic, la nivelul grupului verbal, cel mai întâlnit element dialectal din limbajul dâmbovițenilor este omonimia desinențelor care marchează opozițiile de număr și persoană din paradigma verbală (3 sg./3 pl., de tipul *el merge/#ei merge; el mergea/#ei mergea*), folosindu-se des verbul la persoana a III-a, singular, în loc de plural. Se remarcă utilizarea frecventă a verbului *a zice*, în locul sinonimului său, *a spune*, „adaptarea” unor verbe, impersonale ca formă și unipersonale prin conținut, identificarea unor forme specifice de realizare a imperativului, modificări de conjugare în exprimarea liberă. De asemenea, folosirea incorectă a semiadverbelor *doar, decât, numai, cam* și transformarea incorectă a unor adverbe de mod în adjective sau atribuirea gradelor de comparație, acolo unde nu este cazul, reprezintă alte aspecte ale particularităților graiului muntenesc.

Cuvinte-cheie:

Grai, subdialect muntenesc, paradigmă, grup verbal, verb, adverb adaptare.

Limba română este o unitate în diversitate, prezentând deosebiri generate de varietatea socială și de momentul vorbirii. Astfel, omul comunică folosind particularități specifice zonei sale geografice, gradului său de pregătire, tipului de muncă prestată, vârstei sale, relațiilor cu centrul inovator, de pildă orașul sau capitala, cu populații de altă limbă și, în fine, în funcție de starea sa dintr-un anumit moment (calm, nervozitate, grabă etc).

Conceptul de „*limbă română*” poate fi definit: atât ca limbă română actuală vorbită în România și în ținuturile limitrofe, cât și ca limbă română istorică, o continuatoare a latinei aduse de romani în nodul și în sudul Dunării, numită protoromână, străromână sau română comună (primitivă). Primul este conceptul folosit în mod curent ca „*limbă română din Dacia*” sau „*dacoromâna*”, iar al doilea este termenul științific, lingvistic, numit, de obicei, „*străromâna*”, termen creat de Sextil Pușcariu după modelul *urrumanisch*. Matilda Caragiu Marioțeanu afirma:

„*în istoria recentă a lingvisticii românești această etapă de comunitate a fost anulată de unii lingviști, din fericire puțini, susținători ai ideii false a transformării limbii latine orientale, de la început, în cinci limbi distincte: dacoromâna, istroromâna, aromâna, meglenoromâna și așa-zisa «limbă moldovenească».*”¹

Deturnându-se interpretarea evoluției firești a latinei dunărene și punându-se pe același plan variantele dunărene cu cele nord-dunărene din interiorul dacoromânei, se încerca găsirea unui suport teoretic, chiar fals, pentru legalizarea științifică a „*limbii moldovenești*”.

Graiul muntenesc este vorbit în jumătatea de sud a țării, cu excepția părții de sud-vest, în Muntenia (județele Argeș, Teleorman, Dâmbovița, Prahova, Giurgiu, Călărași, Ialomița, Buzău și Brăila), în Oltenia (în județele Olt, Dolj, Vâlcea, Gorj, Mehedinți), în Dobrogea și în partea de sud-est a Transilvaniei (în special județele Sibiu și Brașov), în satele cu populație românească de pe Valea Timocului, în nord-vestul Bulgariei și în nord-estul Serbiei. Zone de tranziție spre graiul moldovean se formează în partea de nord-est a Munteniei, în nordul Dobrogei, spre graiurile ardelenesti din zona centrală în sud-estul Transilvaniei și la extremitatea nordică a Munteniei, spre graiurile bănățene în nord-vestul și nordul Olteniei.

În lucrarea de față, vom prezenta câteva particularități ale limbajului elevilor dâmbovițeni, referitoare la grupul verbal. Acestea vizează nivelul fonetic, morfosintactic și semantico-lexical.

La nivel fonetic, se remarcă faptul că formele verbului *a fi* (*e, este, era, eram, erați*) se pronunță cu *ie* inițial datorită preiotării:

Noi #ieram acasă când ne-ati sunat.

¹ Matilda Caragiu Marioțeanu, Ștefan Giosu, Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, Romulus Todoran, 1977, p. 78.

El #ie vinovat. etc.

Fenomenul respectiv se extinde, în mod eronat, și la verbe neologice, precum *a egaliza*, *a energiza*, *a enerva*, *erupe* și la substantive, deopotrivă.

Vreau să #iegalizez iecuația. (Vreau să egalizez ecuația.)

Simt că aerul curat mă #ienergizează. (Simt că aerul corect mă energizează.)

M-am #ienervat când am auzit că spune minciuni. (M-am enervat când am auzit că spune minciuni.)

Vulcanul #ierupe odată la câțiva ani. (Vulcanul erupe odată la câțiva ani)

Atmosfera s-a #ielectrizat imediat. (Atmosfera s-a electrizat imediat.)

La unele verbe împrumutate din limba franceză, *-a* de la infinitiv este precedat de *e*: *a crea*, *a agreea*, *a procrea*. Această terminație e neobișnuită pentru limba română, fiind deprinși ca între două vocale să se dezvolte un sunet de tranziție. În limba română, există verbe de conjugarea I care se termină în diftongul ascendent *-ia*, precum *a încheia*, *a încheia*. Asemenea forme reprezintă motivul pentru care verbele menționate anterior sunt pronunțate: *a #creia*, *a #agreeia*, *a #procreia*. Astfel, se manifestă o tendință frecventă de evitare a hiatului în româna actuală, și anume, *epenteza* (adăugarea unui sunet semivocalic în fața celei de-a doua vocale, pronunțându-se ca diftong – *cre-ⁱa*), cu implicații morfologice.

Se știe că verbul *a fi* este folosit în formele scurte *i/ s*, de altfel, devenite componente într-o structură fixă, cf. *Ce-i cu... ?*, de exemplu: *Ce-i cu astea?*, *Ce-i cu ei?*, identificate în limbajul elevilor, în enunțuri precum: *#Ce-s cu astea?*, *#Ce-s cu ei?*.

Din punct de vedere morfosintactic, la nivelul grupului verbal, cel mai întâlnit element dialectal din limbajul dâmbovițenilor este dezacordul, considerat element specific al Munteniei. Astfel, se folosește foarte des forma verbală la persoana a III-a, singular, în locul celei de numărul plural.

De exemplu:

#Ei scrie tot ce le trece prin cap. („scriu”);

#Ei nu știe ce se va întâmpla. („știu”);

#Ei crede că e o surpriză. („cred”).

Unele verbe, impersonale ca formă și unipersonale prin conținut, sunt „adaptate” de elevi în vorbirea curentă:

#*Trebuiau* să spună tot ce știau.

#Tu *trebuiai* să pleci imediat.

#*Erau* să cadă în prăpastie.

#*Eram* să alunec.

Astfel, pornind de la enunțul *Îmi mai #trebuie multe elemente de detaliu.*, se știe că la modul indicativ, timpul prezent, verbul a trebui are forma unică „*trebuie*”. Elevii folosesc forma „*trebuie*”, considerând, probabil, că acest verb trebuie acordat cu subiectul propoziției „elemente” și că verbul se conjugă cu sufixul *-esc*. Eroarea se poate explica prin influența formei de conjunctiv a verbului, marcată cu sufixul menționat: *S-ar putea să ne trebuiască multe detalii.*

În acest context, am identificat exemple similare:

#Vă voi arăta niște lucruri care *trebuie* puse la punct.

#Temele *trebuie* controlate zilnic.

#Câte acte ne mai *trebuie*?

Când conjugăm verbe ca *a bănu* sau *a copia*, paradigma acestora, la modurile indicativ și conjunctiv prezent, persoanele I, a II-a singular și a III-a singular și plural, implică prezența sufixelor *-esc* și *-ez*: *eu/ei bănuiesc, tu bănuiești, el bănuiește, eu să bănuiesc, tu să bănuiești, el să bănuiască*, respectiv *eu copiez, nu #copii, tu copiezi, nu #copii, el copiază, nu #copie*.

De asemenea, în exprimarea elevilor am identificat enunțuri precum:

A început să o *#copie* pe mama ei. (*să copieze*)

#*Bănu* că nu știi nimic din ce s-a întâmplat. (*Bănuiesc*)

Nu vreau *#să copii* tot. (*să copiez*)

De asemenea, am remarcat ca unii elevi utilizează forme incorecte la indicativ prezent. Dintre acestea, amintim:

El #se înspăimântează de o adiere. (corect se *însăimântă*).

Canalul #se comutează de la buton. (corect se *comută*).

Mușchii #se contractează. (corect se *contractă*).

Portarul #degajă mingea imediat. (corect se *degajează*).

În limbajul elevilor se identifică forme specifice de realizare a imperativului. Astfel, intenții imperative precum *Desenează imediat schița!* sau *Pleacă acum de aici!* sunt exprimate utilizându-se indicativul prezentul: *Desenezi imediat schița!* sau *Pleci acum de aici!*, indicativul viitor: *Ai să*

desenezi imediat schița! sau *Ai să pleci acum de aici!* sau conjunctiv prezent: *Să desenezi imediat schița!* sau *Să pleci acum de aici!*

În ceea ce privește utilizarea conjunctivului prezent cu sens de imperativ, Dumitru Irimia și Mioara Avram menționau rolul acestui în exprimarea imperativului. Astfel, Dumitru Irimia, afirma că acesta exprimă o:

„[...] *duritate poruncii, cu manifestarea indignării sau a unei stări de accentuată nemulțumire a subiectului vorbitor provocată de interlocutor sau de o a treia persoană, obiect al comunicării lingvistice: să-mi spui imediat unde ai fost până acum! Tu să taci! Să plece amândoi imediat!*”².

Spre deosebire de acesta, Mioara Avram menționează, în *Gramatica pentru toți* că:

„*Timpul prezent cunoaște cel puțin o întrebuintare în plus (față de conjunctiv perfect), limitată la propozițiile principale, anume cea cu valoare de imperativ: Să pleci imediat! Sau numai apropiată de aceasta: Să plecăm de aici!*”³

Din punct de vedere semantico-lexical, față de alte zone ale țării, se remarcă utilizarea frecventă a verbului *a zice*, în locul sinonimului său, *a spune*:

De exemplu:

Vreți să vi-i zic acum?;

Vă voi zice o poveste. etc.

Se remarcă o serie de perechi de verbe cu diferențe de sens, pe care elevii nu le stăpânesc îndeajuns, pentru a le folosi corect. De pildă, verbele *a acorda*, *a turna*, *a absolvi* marchează sensurile specializate în contexte precum:

Echipa îți acordă premiul de 100 de lei. („îți dă”);

El acordă subiectul cu predicatul („face acordul gramatical”);

El își acordează vioara. (pentru instrumente muzicale);

Băiatul toarnă apă în pahar. (pentru lichide);

Regizorul turnează filmul de o lună. (pentru filme, videoclipuri);

Judecătorul îl absolvă de vină. („a scuti de pedeapsă”);

El absolveste în curând gimnaziul. („a finaliza”).

² Dumitru Irimia, 1999, p. 97.

³ Mioara Avram, 2001, p. 207.

După cum se știe, modul imperativ exprimă o acțiune realizabilă, prezentată ca poruncită sau sub forma unui:

(i) ordin: *Du-te afară!*;

(ii) unui îndemn sau a unei rugăminți: *Nu mă uita!*;

(iii) amenințări: *Supără-mă, supără-mă!*.

La persoana a II-a singular, forma afirmativă diferă, uneori, de cea negativă, care se aseamănă cu infinitivul: *Desenează!, Nu desena!, Citește!, Nu citi!, Fii!, Nu fi!, Fă!, Nu face!*. Uneori, elevii folosesc pentru exprimarea formei negative, aceeași structura pe care o utilizează la forma afirmativă:

#Nu fă asta!, corect Nu face asta!;

#Nu mai zi de-astea!, corect Nu mai zice de-astea!;

#Nu te du acolo!, corect Nu te duce acolo!;

Treaba asta cu cititul #n-o mai zi a doua oară!, corect n-o mai zice.

La modul gerunziu, unele verbe sunt pronunțate de elevi în mod eronat: # *creind* pentru *creând*, # *plound* pentru *pluând*, # *ploind* pentru *pluând*, # *ucizând* pentru *ucigând*, # *purcegând* pentru *purcezând*, # *rămâind* pentru *rămânând*, # *spuind* pentru *spunând*, # *viind* pentru *venind*, # *țiind* pentru *ținând*, # *luund* pentru *luând*.

În ceea ce privește timpurile verbale, o altă categorie gramaticală, elevii au tendința de a folosi prezentul indicativ, cu valoare de viitor, introducând în mesaj un grad ridicat de certitudine:

Mâine plec în tabără. (voi pleca)

De mâine vin la școală. (voi veni)

Azi după-amiază îmi scriu tema. (îmi voi scrie)

Perfectul compus, însă, situează uneori acțiunea verbului în prezentul comunicării verbale, la începutul sau la terminarea unui dialog, care caracterizează, mai ales, verbele de mișcare. *V-am salutat. Am plecat.* Folosit la perfectul compus, persoana I, în enunțuri pozitive, verbul *a tăcea* marchează prezența unei componente afective în structura mesajului: *Gata, am tăcut, ce mai vrei?!*, dar poate surprinde și o perspectivă temporală prezent-viitor: *Am tăcut.*, adică „*Din acest moment nu mai scot/ nu voi mai scoate niciun cuvânt.*”

La modul indicativ, timpul imperfect, forma corectă a verbului *a voi* este fără „r”. Formele care au consoana *r* apar prin contaminare cu verbul sinonim *a vrea*, conjugat astfel: *eu vream, tu vrei, el vrea*. De cele mai

multe ori, în limbajul elevilor, sunt folosite formele greșite *vroiam, vroiai, vroia, vroiați, vroiau*, în locul celor corecte: *voiam, voiai, voia, voiați, voiau*. În limba română, la imperfect, se folosește verbul *a voi*, iar la prezent, verbul *a vrea*: *vreau, vrei, vrea*. Formele verbului „a voi” de la prezent, *voiesc, voiești, voiește*, sunt considerate învechite.

#*Vroiam să vă spun că nu știu.*

#*Vroiai să mă suni?*

Ce #vreiai să afli?

#*Vroia să te roage ceva.*

Frecvent, terminațiile modului indicativ, timpul mai-mult-ca-perfect, persoana a II-a singular, suferă modificări în exprimarea elevilor, având desinența *-i*, nu *-și*, cum este corect:

#*Făcusei tema când te-am sunat. (Făcuseși)*

#*Luasei cartea de la bibliotecă de săptămâna trecută? (Luaseși)*

#*Când te-a ascultat nu scrisesei caracterizarea. (scriseseseși)*

#*Crezusei că nu a mai venit nimeni la întâlnire. (crezuseși)*

În exprimarea timpului viitor, se remarcă o preferință a elevilor care provin din mediul rural pentru utilizarea formelor populare:

O veni mâine și Maria.

Am să aduc tot ce e necesar mâine, pentru că o să ajung mai devreme.

Nu știu când te-oi mai vedea.

Unele verbe de conjugarea a doua, a treia și a patra au la prezentul indicativ și la conjunctiv perfect forme eronate precum: *crez* pentru *cred*, *scot* pentru *scot*, *pui* pentru *pun*, *viu* pentru *vin*, *să crează* pentru *să creadă*, *să puie* pentru *să pună*, *să vie* pentru *să vină*.

Multe verbe care provin din latină nu conțineau vocala *i*, dar au fost influențate de celelalte și consoana lor a suferit schimbări: *crez, pui, deschiz, vânz, spui*, nefiind identificabile prin etimonul latin. La conjunctiv prezent se folosesc în mod eronat forme precum:

Ar vrea #să aivă mulți bani. (să aibă)

Nu vrea #să crează că e adevărat și o să piarză pariul. (să creadă... să piardă)

Ar vrea #să aibe mulți bani. (să aibă)

Nu vrea #să deie explicații. (să dea)

Nu vrea #să spuie tot ce știe. (să spună)

#Să pieie din fața ochilor mei, imediat! (să piară)
#Nu vrea să înghiță nimic, fiind bolnav. (să înghită)
Alte forme cunosc diverse modificări fonetice.

De exemplu, *să dăscui* este folosit pentru *să descui*, *să mă dăspart* pentru *să mă despart*, *să dăschid* sau *să dăschiz* pentru *să deschid*, iar *să mă dăzbrac* îl înlocuiește pe *să mă dezbrac*.

Unele verbe suferă modificări de conjugare în exprimarea liberă a tinerilor. O schimbare de conjugare frecventă este trecerea de la conjugarea a II-a la conjugarea a III-a, la modul condițional-optativ:

#I-ar place să știi mai mult.
Dacă #ar tace, poate ar fi mai bine.
Prețurile #vor scade de la mijlocul lunii viitoare.
Dacă nu e atent, copilul va #cade.

La nivel morfologic, pronumele reflexiv *se* domină auxiliarul *a fi* pentru a construi diateza pasivă. Identificăm, adesea, în limbajul elevilor această formă de pasiv, prezentă, în general, la persoana a III-a sau la persoana a II-a:

Ești tare deștept, dar nu te cauți!
Ia du-te să te cauți la un doctor!⁴

Elevii folosesc pronumele reflexiv numai la persoana a III-a ca instrument al nedeterminării, însoțind verbele intransitive:

Aici nu *se* mai fumează!
Nu *se* moare din asta!

Verbele reflexive *a se apuca* și *a se pune* sunt folosite cu sensul de *a începe*.

Elevii utilizează frecvența acestor verbe. Printre acestea, enumerăm:

S-a apucat de treabă.
Nu te-ai apucat nici acum de scris?
S-a pus pe treabă.
S-a pus pe citit.

Verbul *a se trezi* își pierde sensul de *a se deștepta* și dobândește un nou sens în Muntenia, în asocieră cu substantive care denumesc băuturi:

Sucul *s-a trezit*. (= Și-a pierdut gustul)

⁴ „[...] aceeași concentrare caracterizează și unele structuri ale diatezei reflexive, care se îndepărtează însă de reflexivul obiectiv, în care pronumele să fie doar ipostaza de obiect a subiectului: *Se crede mare și tare. Se dă mare.*” Dumitru Irimia, 1999, 91.

De asemenea, verbul *a lua*, când devine reflexiv are sensul de *a i se lua*. În exprimarea liberă, verbul cunoaște și forma *#a i se loa*: *Mi s-a #loat să îți explic*.

Întrebuințat nepronominial, în limbajul popular, verbul *a se gândi* intră în sinonimie cu verbele *a socoti* sau *a crede*: *Gândești că e bine ce spun?*, fiind folosit și în operele literare, având un rol expresiv. Ion Luca Caragiale, scriitor muntean, utilizează enunțul interogativ „*Gândeai c-am murit, neică?*”⁵ în nuvela psihologică *În vreme de război*, pentru a reda visele cârciumarului Stavrache, în care i se arăta, obsesiv, fratele Iancu. Fără pronumele reflexiv, verbele marchează o schimbare a direcției de interes a subiectului vorbitor spre obiectul acțiunii verbale:

Nu are ce încălța.

Își piaptână foarte rar părul.

Îmbracă ceva mai gros!

Folosite fără pronume reflexiv, unele verbe la imperativ surprind o atitudine de indignare, o stare tensionată: *Mișcă!* sau *Mișcă de aici!* *Ferește!*, verb care implică și o reacție imediată din partea destinatarului.

Locuțiunile verbale constituie și ele un element „de inovație” în limbajul elevilor. Aceștia spun: *Nu-și are rost să pleci*, în loc de *nu-și are rostul*. George Coandă identifică în lucrarea sa, *Istoria Aninoasei*, o serie de expresii și locuțiuni verbale, dintre care, ne-au atras atenția câteva regăsite în exprimările elevilor care au luat parte la chestionarul aplicat de noi:

- *A avea niște draci* = a fi nervos, a se supăra
- *A avea bani gărlă* = a fi foarte bogat
- *A fi putred de bogat* = a avea mulți bani
- *A fi putred* = a fi bolnav
- *A fi ceva putred în Danemarca* = a fi ceva în neregulă
- *A întoarce banii cu lopata* = a avea mulți bani
- *A da în primire* = a muri
- *A-și spune oful* = a mărturisi
- *A mânca bureți nebuni* = a o lua razna, a fabula, a spune baliverne, a face lucruri inexplicabile.
- *A avea minte de copil* = a fi pueril, a face gesturi puerile⁶

⁵ I.L. Caragiale, 1985, p. 45.

⁶ George Coandă, 2012, p. 43.

- *Pă azi să faci ce faci, pă mâine să nu lași!*, similar proverbului *Nu lăsa pe mâine, ce poți face azi!*
- *A i se lua de ceva/ de cineva* = a se plictisi,
- *A nu mai avea chef* = a se plictisi
- *A lăsa de pârloagă* = a lăsa un teren nelucrat
- *A da cuiva pe cârcă* = a bate
- *A avea un melic* = a avea un obicei prost de care nu se poate descotorosi
- *A face terci pe cineva* = a bate măr.

Pentru a exprima forma negativă a verbelor, elevii stăpânesc, în general, regulile gramaticale. La majoritatea modurilor, cu excepția imperativului, forma negativă se realizează prin adăugarea unui element negativ la formele pozitive. Pentru modurile personale și infinitiv, negația este *nu*, cu varianta *n-* în fața unei vocale: *nu spune, nu spusese, nu aș spune, n-am spus* etc, intercalat între o marcă exterioară și forma propriu zisă: *să nu spui, a nu spune*.

Referitor la formele verbale nepersonale, Constantin Dominte afirmă următoarele:

„[...] *alomorful morfologic cu realizare morfematică, în cazul în speță prefixală, ne, al negației verbale propriu-zise, participă la construirea formelor verbale negative ale modurilor nepredicative*”⁷.

La formele verbale nepersonale de participiu, supin și gerunziu, forma negativă se realizează cu ajutorul prefixului *ne-*: *neștiut, de neștiut, neștiind*. Între prefixul *ne-* și forma verbală se poate întâlni semiadverbul mai: *nemaiștiind, nemaivăzut*, iar între adverbul negativ *nu* și forma verbală, por apărea forme neaccentuate ale pronumelor și câteva adverbe: *mai, tot, prea. Nu-l văd. Nu mi-e prea bine. Nu mai știu nimic*.

La persoana a II-a singular, imperativul forma pozitivă, este similar cu forma de indicativ prezent, rareori cu aceeași persoană. La majoritatea verbelor, persoana a II-a singular a imperativului pozitiv este egală cu forma de persoana a III-a singular, la indicativ prezent, deosebindu-se doar prin intonație: *Adună!, Desenează!, Începe! Scoate! Vâră! Iubește!*. În cazul verbelor regulate cu forme speciale de imperativ pozitiv, elevii folosesc și variante neliterare: *adă! < adu!, pieri! < piei!, stăi! < stai!, sări! < sari!*. Deși

⁷ Constantin Dominte, 2003, p. 62.

la forma negativă, imperativul se formează la persoana a II-a singular prin adăugarea negației nu la infinitiv: *Nu face!*, *Nu duce!*, *Nu desena!*, *Nu veni!* *Nu zice!*, aceștia utilizează accidental: *Nu fă!*, *Nu du!*, *Nu desenează!*, *Nu zi!*

În exprimarea curentă, elevii dâmbovițeni utilizează adverbe cu particule finale precum:

acum > acuma, aici > aicea, alături > alătura, asemenea > asemeni, adineaori > adineaora, alături > alătura, nicăieri > nicăierea, pretutindeni > pretutindenea.

Deși se știe că întrebuintarea unor adverbe depinde de aspectul pozitiv sau negativ al construcțiilor în care apar, elevii nu aplică această regulă. Dacă adverbului de aproximație *cam* îi corespunde adverbul *prea*, în construcțiile negative: *Mi-e cam bine. Nu prea mi-e bine., Cam bea. Nu prea bea.,* elevii îl folosesc pe *cam*, alături de negație: *Nu cam bea.* De asemenea, adverbilor restrictive *numai* și *doar* le corespunde adverbul *decât*, în construcțiile negative: *Am numai o fată. Am doar o fată. Nu am decât o fată.*

O particularitate a limbajului muntenesc este utilizarea adverbului *decât* în construcții pozitive, element întâlnit frecvent în exprimarea elevilor noștri: *Am decât o fată. Vreau decât o carte. Știu decât o poezie. Am citit decât zece pagini.* Rareori, adverbul face parte din pleonasm precum: *Nu știu decât numai o poezie.*

Mioara Avram semnală că adverbul, parte de vorbire neflexibilă, căreia nu i se atribuie categoria gramaticală a cazului, este confundat cu adjectivul, parte de vorbire din care provine, prin conversiune:

„[...] deși adverbele reprezintă o parte de vorbire fără forme de gen și de număr, unii vorbitori le atribuie asemenea forme prin confuzie cu adjectivele omonime; această greșeală se produce numai în prezența în context a unui cuvânt cu altă formă decât cea de masculin-neutru singular.”⁸

Întâlnit în cazul adverbilor care determină adjectivele, inclusiv pe cele substantivizate sau alte părți de vorbire cu valoare adjectivală la numărul plural, atât în cazul adverbilor care precedă direct adjectivele, cât și în cazul structurilor cu prepoziția *de*, fenomenul este frecvent observat în limbajul elevilor dâmbovițeni:

⁸ Mioara Avram, 2001, p. 261.

#*proaspeți sosiți*, în loc de *proaspăt sosiți*;
#*noi născuți*, în loc de *nou-născuți*;
#*câți mai numeroși*, în loc de *cât mai numeroși*;
#*câți mai mulți*, în loc de *cât mai mulți*;
#*ușori ridicoli*, în loc de *ușor ridicoli*;
#*totali nevinovați*, în loc de *total nevinovați*;
#*destui de mulți*, în loc de *destul de mulți*;
#*câți de mulți*, în loc de *cât de mulți*;
#*excesivi de scumpi*, în loc de *excesiv de scumpi*.

Situația poate apărea și dacă în construcții există substantive sau pronume, urmate de un adverb și de o formă verbală nepersonală de supin:

Ele sunt #grele de înțeles.

Compunerile sunt #ușoare de realizat.

În cazul unor adverbe monosilabice de frecvență mare precum *mai*, *cam*, *prea*, *și*, *tot*, elevii întâmpină probleme în topica acestora. Acestea, dacă sunt determinante ale unui verb, stau în fața lui: *Cam știe. Mai vrea.* sau pot disloca formele verbale compuse: *A cam băut. Ar tot scrie.* și îmbinările alcătuite din negație: *Nu prea vrea.* sau pronume neaccentuate și un verb: *Le cam bea. Se cam cunoaște. Ne tot cere.* Elevii nu respectă normele limbii literare, formulând enunțuri precum: *Mai îl chem. Mai a venit. Cam s-a dus. Tot ne cere. Cam le bea. Cam se cunoaște.*

Adverbul de mod *mai* ajunge să exprime singur superlativul: Încet te *mai* miști, măi! Acest adverb are topică fixă față de verb, stând imediat înaintea acestuia (îl *mai observ*) sau între auxiliar și verbul de conjugat (*te-am mai văzut undeva*). Dacă mai există și alte elemente care stau de regulă lângă verb, de exemplu pronume personale sau reflexive neaccentuate în cazul acuzativ (*ne vedem mâine*) sau în dativ (*îmi e foame*) ori negația *nu* (*nu vine*), adverbul *mai* intervine între aceste elemente și verb, stând cel mai aproape de acesta: *ne mai vedem mâine, îmi mai e foame, nu mai vine.*

Cât privește adverbul *acolo*, Dumitru Irimia afirmă următoarele:

„[...] probabil datorită caracterului său pronominal, precum și mării lui frecvențe, ajunge să se întrebuințeze în afara raportului semantic, specific, cu planul ontologic, dezvoltând sensuri preponderent afective. Este expresie a unei aproximări concesive din partea subiectului vorbitor, în legătură cu interlocutorul, a unei atitudini de indiferență, de neangajare a

propriei ființe în dezvoltarea unei acțiuni: Fă și tu, acolo, ceva, să nu zică lumea că iei bani degeaba.”⁹

Același sens, este păstrat și în limbajul elevilor: Spune și tu, *acolo*, ceva! Am să dau și eu, *acolo*, cât voi putea.

În varianta aferezată *colo*, când face parte din structuri fixe, capătă sensuri noi: *cât colo* exprimă indignarea, cf. *Te trântesc cât colo!*, sintagma *când colo* sugerează surpriza desfășurării evenimentelor în sens contrar așteptărilor: *Eu îi așteptam și ei, când colo, nici nu plecaseră.*

Unele locuțiuni adverbiale pot surprinde metaforic superlativul intensității: *Râde cu gura până la urechi.*, *Se prăpădește de râs.*, *A fugit mâncând pământul.*

Ca și în cazul adjectivelor, adverbele care nu au grade de comparație, o categorie gramaticală specifică acestei clase lexico-gramaticale¹⁰, sunt întâlnite în construcțiile elevilor la diferite grade de comparație:

#De ce te simți mai superior?, pentru *De ce te simți superior?*;

#Cel mai optim avantaj este acesta., pentru *Avantajul optim este acesta.*

Bibliografie

1. Surse

BĂNCILĂ, Ion, 2008, *Monografia comunei Bucșani – 555 ani de la atestarea documentară*, Târgoviște: Editura Bibliotheca,

CARAGIALE, Ion Luca, 1985, *Nuvele, povestiri*, București: Editura Minerva.

COANDĂ, George; NIȚULESCU, Gabriela; VOICU, Constantin, 2012, *Istoria Aninoasei*, Editura Bibliotheca, Târgoviște.

⁹ Dumitru Irimia, 1999, p. 97.

¹⁰ Referitor la gradele de comparație, Mioara Avram afirmă următoarele:

„[...] pe lângă greșelile comune cu cele discutate la adjectiv în legătură cu existența, formarea și întrebuințarea gradelor de comparație, o greșeală specifică pentru adverb se întâlnește la superlativul relativ de inferioritate și de superioritate, al cărui articol apare acordat – în mod nejustificat - în gen și număr cu subiectul propoziției: *Ea a răspuns cea mai bine; Ei au jucat cei mai bine*, în locul invariabilului *cel mai bine*. Mioara Avram, 2001, p. 259.

ISMAIL, Mircea, *Doicești, pagini de monografie*, 2009, București: Editura Bren.

MANOLESCU, Constantin, *Plai domnesc*, 2003, Ediția a II-a, Târgoviște: Editura Bibliotheca.

2. Dicționare

***, 1998, *Dicționarul explicativ al limbii române (DEX)*, Ediția a II-a, București: Editura Univers Enciclopedic.

***, 2022, *Dicționarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române (DOOM³)*, Ediția a III-a, revizuită și adăugită, București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

3. Referințe

***, 2010, *Ești COOL și dacă vorbești corect*, București: Editura Univers Enciclopedic Gold.

AVRAM, Mioara, 2001, *Gramatica pentru toți*, București: Editura Humanitas.

CARAGIU MARIOȚEANU, Matilda, 1995, *Limba română și varietățile ei locale*, București: Editura Academiei.

CARAGIU MARIOȚEANU, Matilda; GIOSU, Ștefan; IONESCU RUXĂNDIOIU, Liliana; TODORAN, Romulus, 1977, *Dialectologie română*, Editura Didactică și pedagogică, București.

DOMINTE, Constantin, 2003, *Negația în limba română*, București: Editura Fundației România de mâine.

GRAUR, Alexandru; WALD, Lucia, 1977, *Scurtă istorie a lingvisticii*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

GUȚU ROMALO, Valeria (coord.), 2008, *Gramatica limbii române*, I, *Cuvântul*, București: Editura Academiei Române.

GUȚU ROMALO, Valeria, *Corectitudine și greșeală*, 1972, București: Editura Științifică.

IRIMIA, Dumitru, *Introducere în stilistică*, 1999, Iași: Editura Polirom.

***, 1995, *Limba română și varietățile ei locale*, București: Editura Academiei.

PHILIPPIDE, Alexandru, *Opere alese*, 1984, București: Editura Academiei.

ZUGUN, Petru, *Lexicologia limbii române*, 2000, Iași: Editura Tehnopress.

4. Sitografie

https://www.cjd.ro/resurse/judetul_dambovita.

ASPECTE ALE PREDĂRII-ÎNVĂȚĂRII NUMERALULUI LA CICLUL GIMNAZIAL

Iuliana Cornelia BARBU MUTU
mutuiuliana@yahoo.com

Rezumat:

Noțiunile gramaticale apar în programa de gimnaziu, la domeniul de conținut elemente de construcție a comunicării și se urmărește dezvoltarea competenței generale 4. *Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise*, căreia, pentru fiecare an de studiu, îi sunt subordonate competențe specifice cu exemple de învățare, pentru ca elevul să-și urmărească propria învățare.

Numeralul se studiază, conform programei în vigoare, în clasa a V-a (tipurile de numeral și aspectele normative) și în clasa a VII-a (posibilitățile combinatorii ale numeralului). Manualele școlare actuale pentru clasa a V-a propun diverse activități de însușire a noțiunilor despre *numeral*. Activitățile sunt graduale, unele pleacă de la ideea de număr, pentru a fi ușor de recunoscut, după care se observă și se explorează relațiile la nivelul contextului. Exercițiile propuse asigură transferul noilor achiziții în contexte cât mai diverse, așa cum menționează curriculum. Cele mai atractive sunt exercițiile multimedia, au caracter ludic, interactiv și se îmbină cu metodele tradiționale, se pot utiliza în orele de predare-învățare-evaluare, fiind ușor de accesat.

Cuvinte-cheie:

Gramatică, programă, elev, numeral, manual, exerciții.

În studierea limbii române, procesul de formare al noțiunilor gramaticale și crearea posibilităților de a opera cu ele reprezintă factori importanți, deoarece elevii trebuie „să dobândească, treptat, capacitatea de a se orienta cu claritate în cercetarea faptelor de limbă, de a descoperi trăsăturile lor esențiale, pentru a putea ajunge la înțelegerea structurii limbii”¹.

¹ Vistian Goia, 2002, p. 35.

În formarea noțiunilor gramaticale, în literatura de specialitate sunt codificate patru faze sau niveluri ale învățării:

a) după modelul R. M. Gagné:

- faza de receptare;
- faza de însușire;
- faza de stocare;
- faza de actualizare.

b) după modelul H. Klausmeier:

- nivelul concret;
- nivelul identității;
- nivelul clasificator;
- nivelul formal.

Particularizând aceste faze la domeniul limbii, se disting următoarele secvențe ale procesului învățării:

- familiarizarea conștientă a elevului cu fenomenul gramatical dat, având caracter intuitiv;

- faza analizei și distingerii planului gramatical de cel logic, caracter analitic;

- etapele însușirii regulilor și definițiilor gramaticale, caracter sintetic;

- faza fixării și operării superioare cu noțiunile de limbă însușite, caracter operațional.

Cu alte cuvinte, însușirea noțiunilor gramaticale implică, într-o primă fază, atenția, cu scopul dezvoltării capacității observației, apoi gândirea cu operațiile ei, de analiză, sinteză și generalizare, iar, ulterior, fixarea în memorie a noțiunilor învățate.

Programa actuală pune accentul pe formarea unor competențe de comunicare, bazate pe cunoștințele lingvistice acumulate, centrată pe elev, care descoperă modul de funcționare a limbii și care aplică în contexte diverse regulile descoperite. Studiul tradițional a limbii era centrat pe dobândirea de cunoștințe, învățare deductivă, plecând de la teorie spre aplicații, activitatea didactică bazată pe profesor care oferea explicații teoretice și exemple.

În programa de gimnaziu a disciplinei *Limba și literatura română*, noțiunile de gramatică aparțin domeniului de conținut *elemente de construcție a comunicării*, dezvoltând componenta lingvistică care are în vedere uzul corect, conștient și eficient al limbii. Accentul se pune pe

formarea unor competențe de comunicare, bazate pe cunoștințele lingvistice dobândite. Studiul limbii urmărește să dezvolte competența generală 4:

*„Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise”.*²

Programa propune pentru fiecare competență specifică exemple de activități de învățare prin care elevii își pot monitoriza propria învățare, iar profesorului îi permite *„să-și manifeste creativitatea, eliminând abordările excesiv teoretizante și asigurând flexibilitatea și eficiența în procesul de formare a competențelor-cheie, prin raportare permanentă la elementele reprezentative ale culturii românești și universale”*³.

Programa urmărește ca abordarea conținuturilor să se realizeze în progresie tematică. Sunt propuse următoarele teme pentru fiecare an de studiu:

- ❖ *Eu și universul meu familiar* (clasa a V-a);
- ❖ *Eu și lumea din jurul meu* (clasa a VI-a);
- ❖ *Orizonturile lumii și cunoașterii* (clasa a VII-a);
- ❖ *Reflecții asupra lumii* (clasa a VIII-a).

Conform conținuturilor, numeralul se studiază în clasele a V-a și a VII-a. În clasa a V-a, se studiază tipurile de numeral (cardinal și ordinal) și aspectele normative, iar în clasa a VII-a, se studiază posibilitățile combinatorii ale numeralului.

Manualul școlar este un instrument de lucru pentru elevi și o resursă didactică pentru profesor, trebuie să urmeze îndeaproape programa școlară pentru ca elevii să atingă obiectivul intermediar de formare și dezvoltare a competențelor-cheie vizate pentru construirea profilului absolventului de gimnaziu:

*„Manualul școlar reprezintă un document oficial de politică a educației, care asigură concretizarea programei școlare într-o formă care vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționalizabile, în special, din perspectiva elevului/studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecții/cursuri, seminarii; secvențe de învățare etc.”*⁴

² Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, 2017, p. 4.

³ *Ibidem*, p. 26.

⁴ Dicționar de termeni pedagogici, 1998, p. 300.

Emanuela Ilie, plecând de la ideea că „este o carte a elevului, nu a profesorului”, apreciază că manualul trebuie „scris într-o formulare inteligibilă, dar în spiritul științei pe care o abordează, adică respectând rigorile disciplinei științifice”.⁵

De-a lungul timpului, pedagogii au identificat câteva funcții pe care manualul trebuie să le îndeplinească pentru elevi:

- i) transmiterea de cunoștințe funcționale prin metode active;
- ii) formarea și dezvoltarea de capacități;
- iii) consolidarea achizițiilor;
- iv) evaluarea;
- v) integrarea achizițiilor;
- vi) informarea;
- vii) educația socială și culturală.

De cealaltă parte, funcțiile pe care ar trebui să le îndeplinească manualul pentru cadrul didactic sunt complementarea celor pentru elevi:

- i) informarea științifică generală;
- ii) formarea în domeniul didacticii disciplinei;
- iii) sprijinul în pregătirea și desfășurarea lecțiilor;
- iv) sprijinul în evaluarea achizițiilor elevilor.

*

*

*

În continuare, expunem analiza activităților de învățare propuse de manualele în vigoare care vizează formarea și achiziția noțiunilor despre numeral la clasa a V-a:

- Cătălina Popa *et al.*, 2022, *Limba și literatura română pentru clasa a V-a*, București: Editura Intuitext;

- Marilena Pavelescu *et al.*, 2022, *Limba și literatura română pentru clasa a V-a*, București: Editura Litera;

- Florentina Sâmișăian, Sofia Dobra, Monica Halaszi, Anca Davidoiu-Roman, Horia Corcheș, 2022, *Limba și literatura română pentru clasa a V-a*, București: Editura Art Klett;

- Daniel Cristea-Enache (coord.), 2022, *Limba și literatura română pentru clasa a V-a*, București: CD Press.

În majoritatea manualelor, activitățile încep cu descoperirea cuvintelor care trimit la ideea de număr prin îndemne precum: *Descoperă!*,

⁵ Emanuela Ilie, 2020, p. 30.


Observă! sau *Explorează!* (Imaginea 1). Aceste secțiuni urmăresc, prin diferite tipuri de exerciții, identificarea cuvintelor care exprimă numere, scrierea unor numere ca răspuns la întrebări, respectiv utilizarea formelor specifice numeralului în diverse contexte.

Asemenea exerciții sunt utilizate în practica didactică în secvența de captare a atenției și de transfer spre noul conținut, denumite în unele dintre manualele analizate de noi: „*Pentru început*” sau „*Citim*” (Imaginea 2).

Descoperă!


- Completează începutul următorului chestionar pentru ora de consiliere și orientare:
a) Cum te numești? e) Care este adresa ta?
b) Câți ani ai? f) La ce școală înveți?
c) Pe ce dată ești născut? g) În ce clasă ești?
d) Câți frați sau câte surori ai? h) În ce bancă stai?
- Ce exprimă numerele din răspunsurile tale?
- Scrive pe un carton colorat două situații din viața de zi cu zi în care folosești numere.

Imaginea 1. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022, București: Intuitext, p. 142.

 **Explorează!**

- Desenează trei ceasuri în care acele să marcheze câte o dată fundamentală din viața ta pe care o vei preciza.
Model: Anul 2016, 25 decembrie, ora 14, s-a născut sora mea mai mică.
- Privește imaginea alăturată și spune ce termeni din câmpul lexical al timpului se pot identifica în textele de la pagina 108.
- Consultă un dicționar de sinonime și înlocuiește adjectivul *singur*, repetat în fragmentul **A**, cu altul potrivit.

Imaginea 2. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022, București: Litera, p. 111.

 **Pentru început** _____

Completează următoarele titluri sau expresii din basme: *Balaurul cel cu ... capete; Cei ... purceluși*, „cizmele de ... poște”; ... *feți cu stea în frunte; Cele ... fete de împărat și palatul fermecat; Ali-Baba și cei ... de hoți*; „peste ... țări și ... mări”; „s-a dus, s-a dus, s-a dus, ... zile și ... nopți”.

Imaginea 3. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022, București: Art Klett, p. 158.

În manualul de *Limba și literatura română*, tipărit la Editura CD Press, sub coordonarea lui Daniel Cristea-Enache, lecțiile despre numeral încep cu un scurt dialog despre *numeral*, urmat de o anecdotă și de etimologia cuvântului *număr*. După aceea, este inserată expunerea teoretică a noțiunilor de bază despre numeral, prevăzute în programă. În cazul acesta, elevii descoperă numeralul plecând de la teorie spre exerciții, ceea ce înseamnă că demersul este deductiv, nu inductiv cum implică abordarea comunicativă stipulată în programa din 2017 (Imaginea 4).

— Gigel, care este numeralul din enunțul: „Două mașini s-au ciocnit în intersecție.”?

— Doamna, eu eram acasă, nu le-am văzut plăcuțele de înmatriculare.

Unu, doi, trei! Din cele mai vechi timpuri, oamenii au simțit nevoia de a număra sau de a ordona obiectele din jurul lor. Astfel, a apărut noțiunea de numeral.

Istoria cuvintelor. Termenul **numeral** din limba română vine din cuvântul latin *numeralis* care înseamnă *referitor la număr*.

Numeralesle sunt cuvinte care arată numărul sau ordinea obiectelor prin numărare.

Numeralul cardinal indică numărul obiectelor și poate fi:

- simplu: *unu/una, doi/două, trei, patru, cinci, șase, șapte, opt, nouă, zece*
- compus: *unsprezece, doisprezece/douăsprezece, treisprezece, paisprezece, cincisprezece, șaisprezece, șaptesprezece, optsprezece, nouăsprezece, douăzeci, treizeci, patruzeci, cincizeci, șalzece, șaptezeci, optzeci, nouăzeci, două sute, două mii, două milioane*

Numeralul ordinal indică ordinea obiectelor prin numărare și poate fi:

- simplu: *primul/prima, întâiul/întâia*
- compus: *al doilea/a doua, al treilea/a treia, al patrulea/a patra*

În funcție de **gen**, numeralesle pot fi:

- variabile: *doi băieți/două fete, doisprezece lei/douăsprezece ore, primul elev/prima elevă, al doilea atlet/a doua atletă etc.*
- invariabile: *douăzeci de băieți/de fete.*

Normă și abatere

1. DOOM acceptă atât forma *clasa întâi*, cât și forma *clasa întâia*.

2. Pentru a scrie data folosim fie doar cifre arabe (de exemplu: 8.12.2022), fie atât cifre arabe, cât și romane (de exemplu: 8.XII.2022).

3. Pentru prima zi a lunii se folosește în vorbire numeralul ordinal *întâi* (1.IV.2022 se citește *întâi a patra două mii douăzeci și doi*), nu *unu a patra două mii douăzeci și doi*.

⚡ În SUA se folosește formatul de dată *lună-zi-an*, iar în Europa formatul *zi-lună-an*. Standardul internațional recomandă scrierea datei în format *an-lună-zi* pentru a evita confuziile.

4. Pentru scrierea numeralelor ordinale, poți folosi:

- doar litere (*al doilea copil, clasa a unsprezecea*)
- litere și cifre romane sau doar cifre romane (*al II-lea copil, clasa a XI-a, secolul al XXI-lea, secolul XXI*)
- cifre arabe (în general pentru numeralesle mari; de exemplu: *al 40-lea candidat, al 300-lea elev*)

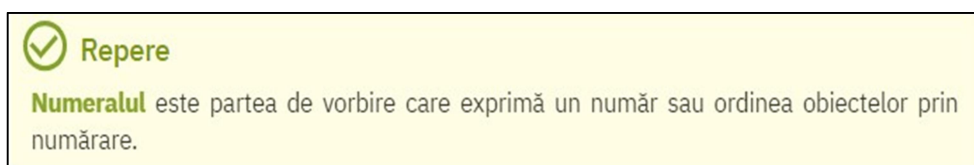
5. După numeralesle egale sau mai mari de *douăzeci* se adaugă prepoziția *de* și substantivul (de exemplu: *o sută de puncte*).

6. Observații asupra utilizării unor forme ale numeralului:

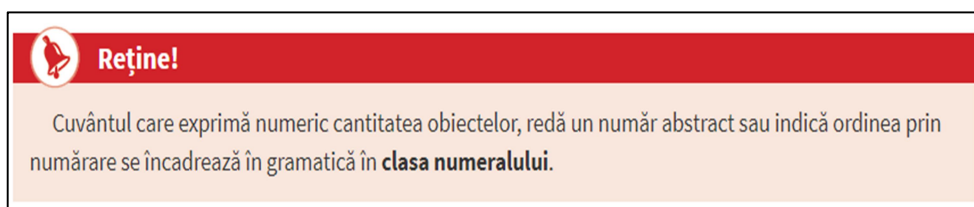
| Limba standard | Limba non-standard |
|------------------------------|-------------------------------|
| doisprezece, douăsprezece | doișpe, douășpe |
| treisprezece | treișpe |
| paisprezece | paișpe, patrusprezece |
| cincisprezece | cinșpe |
| al zecelea, a zecea | al zecilea, a zecia |
| al o sutălea, a două sută | al o sutelea, a două sutea |
| al o mielea, a mia | a miea |

Imaginea 4. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022, București: CD Press, p. 112.

După observarea dirijată a acestor noțiuni, elev parcurg etapa de învățare prin descoperire a aspectelor definitorii ale numeralului, le enunță și le discută împreună. În manualul tipărit la CD Press, informațiile sunt expuse la rubrici distincte, denumite *Repere*, *Reține!* sau *Important*.



Imaginea 5. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022, București: Art Klett, p. 158.



Imaginea 6. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022, București: Litera, p. 111.

În demersul nostru comparativ, am constatat că unele manuale se abat de la conținuturile prevăzute în programa școlară în vigoare, iar noțiunile, expuse în secvențele propuse ca sinteze teoretice a celor descoperite la început, nu respectă principiul gradualității achizițiilor.

De exemplu, în manualul de *Limba și literatura română*, editat de Intuitext, sunt prezentate, alături de conținuturile specifice clasei a v-a (tipurile de numeral și aspecte normative), valorile morfologice ale acestei clase lexico-gramaticale, stipulate de pentru clasa a VII-a, când sunt studiate posibilitățile combinatorii ale numeralului.

Colectivul de autoare ale manualului abordează valorile morfologice ale numeralului în raport cu rolurile pe care le îndeplinește în enunț, și anume, subiectul și atributul, funcții sintactice studiate în clasa a V-a, însă nu sunt menționate în conținuturile de parcurs pentru clasa respectivă.

✓ Numerele **cardinale** pot avea:

a) Valoare **adjectivală**, când se acordă cu substantivul regent, indiferent dacă sunt asociate sau nu cu prepoziția de: *Doi bătrâni se plimbă pe alee. În clasă sunt douăzeci și doi de copii.*
Când are valoare **adjectivală**, numeralul are funcția sintactică de **atribut**: *În grădină sunt doi tei.*

b) Valoare **pronominală**, când înlocuiesc un substantiv: *Trei au venit. Mă gândeam la trei dintre ei.*
Când arată cine face acțiunea, numeralul cardinal cu valoare **pronominală** are funcția sintactică de **subiect**.

c) Valoare **substantivală**:

- când apar în texte de matematică: *Doi înmulțit cu doi fac patru.*
- când nu se acordă în gen cu substantivul pe care îl însoțesc: *Așteaptă autobuzul 102. Stă în sectorul 2.*

Locuiește la etajul 2. A ajuns la pagina 92. În acest caz, numeralul cardinal are funcția sintactică de **atribut**.

✓ Numerele de la 20 în sus sunt despărțite de substantivele care le însoțesc de prepoziția **de**:
Am cumpărat douăzeci de creioane. Îmi trebuie o sută de lei.

Active Wind
Go to Settings to ad

Imaginea 7. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022,
București: Intuitext, p. 142.

Exercițiile au rolul de fixare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor, de exprimare corectă, orală sau scrisă, și de recunoaștere și analiză a noțiunilor gramaticale însușite anterior:

„Este bine ca elevii să lucreze exerciții cât mai diverse, nu doar pentru a evita monotonia, ci și pentru a observa un fapt de limbă din perspective diverse.”⁶

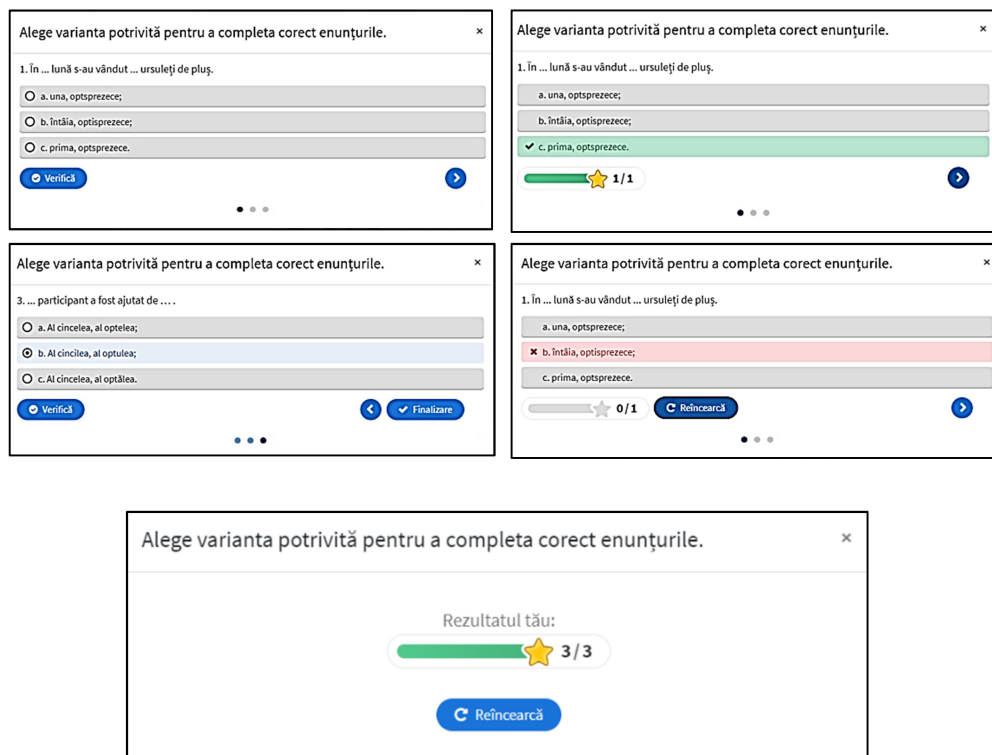
Manualele actuale, prin caracterul digital, prezintă o multitudine de exerciții multimedia, care au rol ludic, interactiv și combat monotonia creată de metodele tradiționale. Un aspect important al acestor activități este că evaluarea este imediată. Aceste exerciții digitale sunt reprezentate de iconițe specifice:



Exercițiile se pot, se pot utiliza în orele de predare-învățare-evaluare sau ca teme pentru acasă.

În imaginile extrase din manualul editat de Booklet, exercițiul de recunoaștere a variantei corecte se rezolvă prin alegerea cercului dinaintea răspunsului, după fiecare alegere se poate verifica răspunsul sau poți merge mai departe și verificarea se realizează la final, accesând iconițele corespunzătoare. Dacă răspunsul este greșit, îți dă șansa să reîncerci.

⁶ *Ibidem.*



Imaginea 8. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, varianta digitală, 2022, București: Booklet, p. 131.

Evaluarea noțiunilor despre numeral se poate realiza prin aceste tipuri de exerciții sau printr-o evaluare sumativă, care se află la finalul unității. Manualul de la editura Art Klett, propune un *Minitest*, care apare doar în varianta digitală, accesând iconița *Minitest*. Această evaluare propune cinci cerințe, pe baza unui fragment extras din textul literar *Vrăjitoarele*, Roald Dahl, traducere realizată de Adrian Oțoiu. Am remarcat că testul respectiv nu este însoțit de baremul de evaluare și notare, specificându-se doar punctajul pentru fiecare item.

MINITEST

Limba română L9-L10

Timp de lucru: 10 minute
Se acordă 10 puncte din oficiu.

Citește fragmentul următor. Rezolvă apoi cerințele.

„– Ai văzut-o [pe fetița] mișcându-se în tablou, mamă-mare?

– Nu, nimeni n-a văzut asta. Oriunde se afla, afară, dând de mâncare la rațe, sau înăuntru, privind pe fereastră, era întotdeauna nemișcată, o simplă imagine pictată în ulei. Totul era cât se poate de ciudat, spuse bunica. Foarte, foarte ciudat. Și, ce era și mai ciudat, de-a lungul anilor, a început să-și schimbe vârsta în tablou. După zece ani, fetița devenise o adevărată tânără. După treizeci de ani, era matură. Apoi, deodată, la cincizeci și patru de ani după acea întâmplare, a dispărut cu totul din tablou.

– Vrei să spui că a murit? am întrebat eu.

– Cine știe? îmi răspunse bunica. În lumea vrăjitoarelor se întâmplă multe lucruri ciudate.

– Mi-ai povestit despre doi copii, am zis eu. Ce s-a întâmplat cu al treilea?

– A treia a fost micuța Birgit Svenson. Locuia chiar peste drum de noi. Într-o bună zi au început să-i crească pene pe tot corpul. Peste o lună, se prefăcuse într-un pui de găină, mare și alb. Părinții au ținut-o într-un țarc din grădină, ani de zile. A făcut chiar și câteva ouă.”

Roald Dahl, *Vrăjitoarele*,
traducere de Adrian Oțoiu

I Precizează în care dintre secvențe cuvântul o este numeral cardinal:
15 puncte

a „ai văzut-o...”;

b „peste o lună”;

c „părinții au ținut-o...”;

d „într-o bună zi”.

II Grupează, în numerele cardinale și numerele ordinale, cuvintele următoare: *zece, al treilea, treizeci, cincizeci și patru, a treia, doi*.

30 de puncte

III Indică, dintre numerele de mai jos, care sunt simple și care sunt compuse.

10 puncte

a *zece*; b *treizeci*; c *cincizeci și patru*; d *doi*; e *o*.

IV Notează din ce elemente sunt formate numerele date.

20 de puncte

a al treilea –

b a treia –

V Alcătuieste o propoziție în care numeralul corespunzător numărului 2 să însoțească un substantiv de genul feminin.

15 puncte

Imaginea 9. Extras din *Limba și literatura română: clasa a V-a*, 2022,
București: Art Klett, p. 161.

În evaluarea competenței lingvistice trebuie să se țină cont de obiectivele operaționale fixate de profesor în cadrul orelor de predare-învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. Surse

***, 2017, *Programa școlară pentru disciplina limba și literatura română*, clasele a V-a – a VIII-a, București.

2. Referințe

AVRAM, Mioara, 2001, *Gramatica pentru toți*, București: Editura Humanitas.

CRISTEA, Sorin, 1998, *Dicționar de termeni pedagogici*, București: Editura didactică și Pedagogică.

GOIA, Vistian, 2002, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca: Editura Dacia.

ILIE, Emanuela, 2020, *Didactica limbii și literaturii române*, Iași: Editura Polirom.

NEGREȚ-DOBRIDOR, Ion, 2001, *Prelegeri pedagogice*, Iași: Editura Polirom.

SÂMIHĂIAN, Florentina, 2014, *O didactică a limbii și literaturii române*, București: Editura Art.

3. Sitografie

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20romana/Qk9PS0xFVA/>

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20romana/QVJUIEtMRVRU/#book/0-help>

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20romana/Q09SSU5UIExPROITVEID/>

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20romana/R1JVUCBFREIUT1JJQUwg/>

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20romana/SU5UVUIURVhU/>

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20Va/Limba%20si%20literatura%20romana/Q0QgUFJFU1M/>

CREATIVITATEA ÎN STUDIUL LIMBII ROMÂNE

Simona-Maria MIHAI
simmarmih2007@yahoo.com

Rezumat:

Pentru o învățare eficientă, pusă sub semnul activizării elevilor, se impune implementarea metodelor moderne de predare într-o proporție majoritară, neexcluzând metodele și procedeele tradiționale cum ar fi: comunicarea, conversația, analiza lingvistică, fonetică, morfologică, lexicală, sintactică, ortografică, a punctuației, precum și stilistică, învățarea prin exerciții etc., însă rolul covârșitor va fi preluat de *brainstorming*, metoda *mozaic*, *bulgărele de zăpadă*, *harta conceptuală*, *turul galeriei* etc.

Profesorul devine un mediator, iar lecțiile – experiențe de învățare, prin stimularea imaginației și creativității elevilor care, în acest mod, dezvoltă capacitatea de adaptabilitate și competitivitate. Pentru aceasta, este vizată, ca o supraordinată, stimularea componentelor creativității, anume, ingeniozitatea, spontaneitatea, flexibilitatea, noutatea, prin diverse aplicații interesante și atractive pentru elevi.

Cuvinte-cheie:

Creativitate, elev, predare, învățare, competență, performanță, metodă, flexibilitate, comunicare.

Ca și celelalte metode și tehnici, grupate sub denumirea de metode active, cele ale gândirii creative cultivă prioritar formarea și dezvoltarea gândirii divergente, definită prin producția de soluții multiple pentru aceeași problemă.

Elevii trebuie învățați să gândească critic, creativ, constructiv, eficient. Ei nu trebuie să se simtă stingheri, să le fie teamă de reacția celor din jur față de părerile lor, ci trebuie să aibă încredere în puterea lor de analiză, de reflecție.

În cadrul orelor de limba și literatura română, creativitatea ar trebui cultivată prin excelență, doar că programa evaluării finale impune

„îndoctrinarea” elevilor cu același gen de exerciții, cu memorarea rezumatelor, caracterizărilor și argumentărilor pentru obținerea rezultatului dorit, în detrimentul creativității, ingeniozității. Prin urmare, în cadrul unor ore, este necesar să fie pusă în valoare dezvoltarea personală a elevilor (capacitatea de utilizare maximă, eficientă a cunoștințelor și a propriei experiențe).

Având în vedere importanța limbii și literaturii române ca obiect de studiu, dar și importanța acesteia în activitatea umană, considerăm că este necesar să ne ocupăm, în mod special, de câteva aspecte legate de dezvoltarea capacităților creative ale elevilor în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. Aceste aspecte se referă, în special, la un set de strategii didactice adecvate și eficiente care să contribuie cu maximă eficiență la stimularea și dezvoltarea creativității elevilor din ciclul gimnazial.

Creativitatea poate fi stimulată la nivelul întregii clase cu ajutorul unor strategii adecvate. Ea poate deveni o modalitate de învățare cu multiple beneficii pentru elevii de gimnaziu. Aceștia sunt de-a dreptul încântați să li se dea șansa să-și exprime gândurile și sentimentele în moduri variate și originale, jocurile de creativitate fiind un cadru optim în acest scop. Problema care se ridică este aceea a efortului pe care îl vor depune atât elevii, cât și profesorul în realizarea obiectivelor propuse.

Dezvoltarea spiritului de observație, a gândirii și imaginației, dezvoltarea aptitudinilor de ordin caracterial până la setul direcțional al personalității creatoare (corelația integrativă a intereselor și aptitudinilor creatoare) asigură originalitatea în cazul exercițiilor de limba română. De asemenea, este nevoie de restructurări radicale în metodologia învățării, precum și de crearea în clasă a unei atmosfere permissive, care să favorizeze comunicarea în activitatea de învățare. Suplețea și originalitatea gândirii, identificarea unor soluții noi și satisfacția față de identificarea acestora pot fi cultivate prin toate disciplinele de învățământ, dar în special, pot fi utilizate, în acest sens, resursele cultivate prin studiul limbii și literaturii române.

Flexibilitatea în ceea ce privește adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare concretă și la interesele copiilor, precum și punerea accentului pe învățarea procedurală, conducând la structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de exerciții, de explorare și de investigare, la dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea limbii române în contexte variate.

În vederea unei învățării eficiente puse sub semnul activizării elevilor, este necesară implementarea metodelor interactive de predare-învățare într-un procent covârșitor, neexcluzând, desigur, metodele și procedeele tradiționale validate, cum ar fi comunicarea, conversația, analiza lingvistică (fonetică, morfologică, lexicală, sintactică, ortografică, a punctuației și stilistică), învățarea prin exerciții. Însă, așa cum am precizat anterior, rolul covârșitor va fi preluat de *brainstorming*, *metoda mozaic*, *bulgărele de zăpadă*, *ciorchinele*, *turul galeriei*, *cubul*, *cadranul* etc. Profesorul devine, astfel, un mediator, iar lecțiile – experiențe de învățare activă, prin stimularea imaginației și creativității elevilor, cărora li se cultivă și capacitatea de adaptare și spiritul competitiv. Pentru aceasta, trebuie stimulate componentele creativității: ingeniozitatea, spontaneitatea, flexibilitatea, noutatea prin aplicații stimulative și interesante.

Creativitatea este un atribut definitoriu al omului modern. Dezvoltarea științei și tehnicii implică un înalt nivel de cunoaștere din partea tuturor celor care participă la procesul de producție, precum și valorificarea tuturor resurselor umane cu caracter creator al fiecărui individ, însăși esența personalității umane constând în afirmarea ei creatoare.

Pentru învățământ o importanță deosebită o constituie educabilitatea creativității, în general, care implică receptivitate și atitudine deschisă față de experiența pozitivă, sensibilitatea față de nou, dorința de a experimenta și valorifica noi ipoteze, o activitate călăuzitoare de norme și achiziții valorificate, dar bazate pe invenție, pe creație și pe dăruirea dascălului față de copil și valori.

Lecțiile de limba și literatura română oferă reale posibilități de organizare și desfășurare a unor multiple activități menite a dezvolta capacitatea de creație a elevilor. Dintre acestea pot fi amintite: povestirea cu schimbarea formei, povestirea prin analogie, continuarea povestirii, intercalarea unor noi episoade în povestiri, ilustrarea textelor literare, modelajul, dramatizarea povestirilor, realizarea compunerilor, crearea de poezii, ghicitori, cvintete, alcătuirea propozițiilor după scheme date, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă și invers.

De exemplu, la vârstele mici, un loc important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ îl are utilizarea jocurilor didactice bazate pe comunicarea orală, asemenea activități de învățare creând elevilor nu numai bucuria și satisfacția de a se juca, ci și cadrul potrivit de dezvoltare a

capacităților de exprimare orală și în același timp de dezvoltare a capacităților creative.

Pentru ca activitatea didactică să aibă o mai mare atractivitate pentru elevi, se recomandă diversificarea jocurilor didactice, sub raportul tematicii și al conținuturilor de limbă incluse. Aducem câteva exemple de jocuri didactice: *Să găsim familia cuvântului*, *Cine răspunde repede și bine?*, *Jocul însușirilor*, *Ordonăți și transformați*, *Cele mai frumoase expresii*, *Unde sunt greșelile?*, *Eu spun una, tu spui multe*, *Eu, tu, el, noi, voi, ei*, *Cum nu este?*, *Cel mai bun povestitor*, *Spune cum e corect!*, *Unde e greșeala?*, *Litera se plimbă*, *Scara cuvintelor* etc.

Creativitatea nu are limite, trebuie doar să o stimulăm, să o activăm, eliminând caracterul descriptivist din acțiunea didactică și adoptând o viziune nouă asupra limbii, ceea ce duce la formarea de competențe și performanțe în alegerea și combinarea elementelor componente ale sistemului limbii, într-o manieră personală.

*

*

*

Așadar, noile metode se bazează pe toate formele de organizare a activităților (individual, perechi, grup și frontal), clasa de elevi devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria învățare, cât și la procesul de învățare colectiv. Elevii sunt solicitați să apeleze la acele surse care îi ajută să rezolve problemele și sunt implicați în experiențe de învățare complexe, proiecte din viața reală prin care își dezvoltă cunoștințele și deprinderile.

Bibliografie

ILIE, Emanuela, 2014, *Didactica limbii și literaturii române*, Iași: Editura Polirom.

PAMFIL, Alina, 2006, *Limba și literatura română în gimnaziu*, Pitești: Editura Paralela 45.

PARFENE, Constantin, 1999, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico-aplicativ*, Iași: Editura Polirom.

SÂMIHĂIAN, Florentina, 2014, *O didactică a limbii și literaturii române*, București: Editura ART.

ACTIVITĂȚI DE EDUCARE A LIMBAJULUI PREȘCOLARILOR

Nicoleta-Cristina GRĂJDAN
cristinagrajdan@yahoo.com

Rezumat:

Etapa preșcolară are o importanță covârșitoare în formarea personalității copiilor, această vârstă fiind una a deschiderii spre lume, a motivației de a cunoaște tot ce este în jur, a curiozității nemărginite.

Vorbirea este o activitate comunicativă care se însușește treptat, se învață, se sistematizează prin nenumărate exersări, experiențe care debutează în copilărie și se extind pe tot parcursul vieții.

Procesul de îndrumare a formării capacităților de comunicare cuprinde mai multe etape care se întrepătrund: ascultarea vorbirii celorlalți, reproducerea ei pe baza imitației, construirea unui sistem verbal propriu, consolidarea lui prin exersarea zilnică, prevenirea unor deficiențe și corectarea vorbirii. Situațiile de instruire care presupun comunicarea se diversifică în funcție de modalitățile, căile și mijloacele la care putem apela. La nivelul preșcolarității este esențial ca noi, educatoarele, să punem bazele vorbirii corecte, să cultivăm dragostea pentru limba și literatura română și respectul pentru expresia artistică prin desfășurarea unor activități de educare a limbajului precum: jocul didactic, un mijloc de bază în dezvoltarea vorbirii, prin intermediul căruia se realizează una dintre cele mai importante cerințe ale educației preșcolare, aceea de a-i învăța pe copii varietatea de noțiuni.

Cuvinte-cheie:

Limbaaj, vorbire, joc didactic, povestire, repovestire, memorizare, lectura după imagini.

1. Introducere

Însușirea limbii materne are o importanță deosebită în formarea personalității omului în general, a copilului, în mod deosebit, pentru că

aceasta constituie principalul mijloc de comunicare, socializare a individului și reprezintă modalitatea de exprimare și povestire a informațiilor, condiționând, totodată, dezvoltarea gândirii, a celorlalte procese psihice și intelectuale și îi ajută să-și însușească treptat acele deprinderi și abilități care-i fac apti pentru activitățile instructiv-educative.

Jocul este principala formă de activitate în grădiniță. Pentru copil, acesta este distracție, învățătură, muncă, mijloc prin care se educă, mijloc eficient de cunoaștere a lumii înconjurătoare și de educare a limbajului.

Bogatul conținut cognitiv și formativ al activităților din grădiniță devine accesibil copilului prin intermediul limbajului și se transformă în deprinderi hotărâtoare pentru profilul personalității acestuia, în etapele ulterioare ale evoluției sale.

În jocurile didactice, implicând diverse materiale și forme de realizare, în care copiii trebuie să denumească, să descrie, să compare, să identifice, să selecteze, să alcătuiască mulțimea obiectelor de același fel, să interpreteze cântece etc., se urmărește îmbogățirea vocabularului preșcolarilor, prin fixarea noilor unități lexicale, în raport cu cele însușite în activitățile anterioare.

Pornindu-se de la parametrii dezvoltării psiho-fizice a copilului preșcolar, de la cerințele educației timpurii și a posibilităților de adaptare a fiecăreia dintre acestea, se poate conferi experiență sporită jocului didactic de dezvoltare a limbajului și de exersare a vorbirii, dacă se folosesc metode activ-participative, iar obiectivele dezvoltării comunicării orale și a limbajului se realizează la un nivel optim prin variante de jocuri didactice, concepute sau adaptate scopului urmărit. Deseori, trebuie să îmbunătățim permanent conținutul acestora, să creăm variante noi, menite să contribuie la optimizarea sarcinilor și obiectivelor curriculumului, la valorificarea potențelor intelectuale ale copiilor, în special, la grupa mare.

În procesul de selectare/de structurare a jocurilor didactice, activitățile de educare a limbajului sunt orientate înspre toate nivelurile limbii (fonetic și fonologic, lexico-semantic, morfologic, sintactic, stilistic):

- dezvoltarea auzului fonematic;
- utilizarea cuvintelor care denumesc obiecte și fenomene din mediul înconjurător (substantive), termeni care țin locul unor nume (pronume), unități care exprimă un număr, o determinare numerică sau ordinea obiectelor prin numărare (numerale, cuvinte care denumesc acțiuni (verbe), conectori etc.;

- utilizarea formelor articulate și nearticulate ale substantivelor, la singular și plural și formele cazuale ale substantivelor, mai ales la dativ și genitiv;
- integrarea, în contexte diferite, numerale ordinale și cardinale, a formelor verbale după persoană și număr și să deosebească timpurile verbului (prezent, trecut, viitor);
- exprimarea corectă a acordurilor gramaticale;
- realizarea analizei fonetice prin metoda fonetică analitico-sintetică.

Limbajul copiilor este egocentric și socializat până la intrarea în școală în proporție de 50%, acest procent scăzând cu înaintarea în vârstă. În grădiniță, copilul învață vorbirea mai mult spontană, experiența verbală a acestuia din primii 6-7 ani de viață va influența întreaga evoluție psihică.

Procesul de îndrumare a formării capacităților de comunicare cuprinde mai multe etape care se întrepătrund: ascultarea vorbirii celorlalți, reproducerea ei pe baza imitației, construirea unui sistem verbal propriu, consolidarea lui prin exersarea zilnică, prevenirea unor deficiențe și corectarea vorbirii. Situațiile de instruire care presupun comunicarea se diversifică în funcție de modalitățile, căile și mijloacele la care putem apela.

La nivelul preșcolarității este esențial ca noi, educatoarele, să punem bazele vorbirii corecte, să cultivăm dragostea pentru limba și literatura română și respectul pentru expresia artistică prin desfășurarea unor activități de educare a limbajului precum: povestirea, repovestirea, memorizarea, lectura după imagini, convorbirea și jocul didactic, acestea având un caracter stimulatив cu influențe pozitive asupra personalității preșcolarului.

2. Activități de educare a limbajului

2.1. Povestirea

Modalitatea utilizată frecvent la vârsta preșcolară datorită caracterului ei colorat, cu încărcătură emoțională și accesibilă în același timp este *povestirea*.

Una dintre activitățile de educare a limbajului plăcute copiilor și care satisface nevoia de cunoaștere și de afectivitate, le stimulează imaginația și constituie cadrul optim de exersare a capacității de comunicare este reprezentată de povestire.

Ca activitate specifică învățământului preșcolar, povestirile dezvoltă procese psihice precum:

a. gândirea logică datorită succesiunii întâmplărilor din conținutul acestora;

b. memoria voluntară, copiii trebuind să rețină desfășurarea evenimentelor și să le expună pe baza unor procedee și mijloace specifice (de exemplu, pe baza întrebărilor formulate de educatoare, pe baza unor ilustrații sau desene etc.);

c. imaginația, proces cognitiv complex de exersare prin crearea unor imagini noi, pe baza prelucrării reprezentărilor și a experienței cognitive formate anterior:

„Limbajul și gândirea se intercondiționează, constituindu-se ca unitate între comunicational (transmitere de informații) și cognitiv. Gândirea se dezvoltă având ca suport limbajul, iar acesta este expresia nivelului de dezvoltare a gândirii.”¹

Activitățile care urmăresc numirea personajelor, formularea de răspunsuri la întrebări, redarea orală a unor scurte fragmente, argumentarea de ce un anumit personaj este pozitiv sau negativ contribuie la îmbogățirea vocabularului preșcolarilor.

În grădiniță se desfășoară două tipuri de povestiri: *povestirea educatoarei și povestirea copiilor.*

- **Povestirile educatoarei** sunt expuneri orale a unor opere literare (povești, basme, povestiri), realizate de către cadrul didactic.

Aceste activități se organizează cu întreaga grupă, ca activitate obligatorie sau în timpul jocurilor și activităților alese cu toata grupa sau pe grupe mici de copii.

Prin conținutul său, aceasta lărgeste sfera cunoștințelor și dezvoltă vorbirea copiilor. Ei urmăresc cu atenție întâmplările, memorează, descoperă trăsături și comportamente ale personajelor, analizează și compară, stabilesc anumite relații între fapte și personaje, ajung la generalizări.

Receptivitatea povestirilor ajută la familiarizarea copiilor cu structura limbii, cu bogăția și expresivitatea limbajului, ei își însușesc cuvinte cu sensuri proprii și figurate, expresii poetice, formule specifice

¹ Mitu, Antonovici, 2005, p. 34.

acestor creații literare, construcții ritmate și rimate, zicale, proverbe, structuri gramaticale.

Povestirile create au evidentă valoare formativă, contribuind la dezvoltarea gândirii și a imaginației creatoare, dar și la dezvoltarea unei vorbiri corecte, fluente și expresive. Copiii descoperă trăsături de caracter, își aleg modele de viață, cunosc întruchipări și manifestări ale binelui și ale răului. Încă de la vârsta de trei ani, copiilor le sunt accesibile atât povestirile cu un caracter realist, cât și cele fantastice, care corespund nevoii lor de cunoaștere și de afectivitate și care le pot influența conduita.

Poveștile și povestirile adecvate vârstei preșcolare au teme variate: lumea copilăriei și viața adulților, diverse aspecte despre viețuitoare, relația dintre copii și părinți (mama vitregă, împărăteasa rea din *Albă ca Zăpada și cei șapte pitici*, de Frații Grimm, *Fata babei și fata moșneagului*, de Ion Creangă etc.) și pot fi deosebit de atractive când educatoarea recurge la expunerea lor într-o manieră sincretică, precum teatrul de păpuși sau cel de masă.

Tematica operelor literare folosite ca suport în activitatea de povestire diferă de la o grupă de vârstă la alta. De exemplu, la grupa mică, povestirile trebuie să fie scurte, accesibile, atractive, să dezvolte sentimente și stări afective pozitive. La grupa mijlocie se pot folosi opere literare care să-i familiarizeze pe copii cu diverse aspecte ale vieții și să le influențeze comportamentul. La grupa mare, povestirile sunt complexe, având ca scop diferențierea planului real și de cel imaginar, stimularea creativității copiilor și exersarea capacității de comunicare.

- **Povestirile copiilor** apar sub forma *povestirii create de copii* și a *repovestirii*. Prin acestea se urmărește formarea capacității de exprimare corectă, cursivă și inteligibilă. Preșcolarii își dezvoltă vorbirea astfel încât să devină capabili să-și exprime sentimentele, gândurile, trebuințele și, totodată, să comunice atât între ei, cât și cu adulții.

Povestirile create de copii au diverse forme:

- povestirea creată pe baza unui șir de ilustrații;
- povestirea cu început dat;
- povestirea pe baza unui plan dat;
- povestirea după modelul educatoarei.

▪ **Repovestirea**

O variantă a povestirii este reprezentată de *repovestire*. Acest mijloc de realizare a activității de educare a limbajului plasează ca actor principal copilul sau grupul de preșcolari cărora li se adresează sarcina de a reconstrui reprezentarea unui subiect povestit anterior. Prin repovestiri se exersează și vorbirea, urmărindu-se dezvoltarea principalelor procese psihice (gândirea, memoria, imaginația). Repovestirea unui basm, spre exemplu, presupune o exprimare cursivă, logică, în propoziții și fraze corect alcătuite (comunicare receptivă), cu intonație variată în funcție de etapele acțiunii (comunicare expresivă).

Fiind primele exerciții ale copiilor de a reproduce un text audiat, contribuția personală și imaginația sunt reduse. De aceea, la grupa mijlocie, repovestirile se practică în număr mai mare, scăzând, apoi, la celelalte grupe, în favoarea povestirilor copiilor, care presupun o experiență de viața ceva mai bogată și o contribuție personală semnificativă.

În cadrul acestui tip de activitate, contribuția personală a copiilor este restrânsă. Acestora li se solicită să expună într-o formă mai simplă sau mai dezvoltată, conținutul unui text literar. Ei reproduc textul mai mult sau mai puțin exact, împrumută sau se străduiesc să reproducă, în mod liber și conștient, un text literar, respectând succesiunea logică a faptelor. Prin intermediul repovestirilor, pătrund în vorbirea lor curentă cuvinte, expresii, forme verbale specifice povestirii, care îmbogățesc și nuanțează exprimarea preșcolarului.

Într-adevăr, reușita activităților de repovestire este condiționată de modul în care copiii și-au însușit povestirea educatoarei. Cunoscând-o bine și înțelegând-o pe deplin, ei o vor reproduce mai exact și cu mai multă ușurință. De aceea, educatoarea trebuie să asigure în prealabil însușirea conștientă și temeinică a povestirilor de către copii. În acest sens, se recomandă repetarea povestirilor în afara activităților obligatorii și expunerea în sala de grupă a tablourilor care concretizează conținutul acestor povestiri.

Atât repovestirea unui text literar, cât și povestirea creată de educatoare se pot realiza în forme diferite:

- repovestirea pe baza unor tablouri/ilustrații ce redau episoadele principale ale povestirii;

- repovestirea pe baza unui plan verbal corespunzător fragmentelor logice ale povestirii;
- repovestirea liberă;
- repovestirea pe baza unui text audiat.

2.2. Memorizarea

O activitate de educare a limbajului care valorifică dezvoltarea vorbirii, axată pe obiectivele învățământului preșcolar și pe particularitățile de vârstă ale copiilor este *memorizarea*. Valoarea formativă a acestei activități se concentrează pe dezvoltarea memoriei logice voluntare a preșcolarilor, având ca premise specificul proceselor psihice la această vârstă.

Ca activitate de educare a limbajului organizată, sistematică și productivă, memorizarea trebuie proiectată judicios în ansamblul celorlalte activități din grădiniță, corespunzător obiectivelor pe grupe de vârste. Aceasta implică selecția textelor literare celor mai potrivite scopului educative, nevoilor cognitive și afective ale copiilor, realizarea materialelor intuitive care să faciliteze memorarea și stăpânirea mecanismelor memorării.

Scopul memorizării constă în:

- dezvoltarea gândirii logice a copilului, pe baza succesiunii secvențelor din textele literare;
- dezvoltarea atenției și a puterii de concentrare;
- dezvoltarea memoriei voluntare prin comunicarea unor obiective urmărite în demersul didactic, prin conștientizarea efortului solicitat, prin însușirea, în timp, a schemelor mnemice;
- susținerea auzului fonematic al copiilor;
- dezvoltarea capacității de a stoca și de a reproduce cunoștințele;
- formarea deprinderii de a recita corect și expresiv;
- sensibilizarea copiilor la expresivitatea limbajului prin însușirea unor cuvinte și expresii cu încărcătură emoțională.

Tipurile de activități de memorizare sunt determinate de sarcinile didactice, astfel:

- activități de predare-învățare;
- activități de fixare (repetare), orientate spre însușirea temeinică a textelor lirice memorate în activitățile de predare-învățare și spre

consolidarea deprinderilor de reproducere conștientă și expresivă;

- activități de verificare a temeiniciei memorării și a exactității reproducerii.

În învățământul preșcolar, aceste trei tipuri nu sunt distincte, ci apar sub forma unor activități mixte. De exemplu, într-o activitate de predare-învățare a unei poezii trebuie realizată și o secvență de fixare și consolidare a unor memorizări anterioare, înrudite ca tematică. De asemenea, în alte activități de educare a limbajului se poate desfășura și o secvență de verificare și consolidare a unor memorizări.

Prin memorare se depășește stadiul simplei receptări a textelor artistice, întrucât acestea pot fi introduse în limbajul activ al copiilor. Educatoarei îi revine rolul de a mobiliza și a sensibiliza copiii, subliniind frumusețea și muzicalitatea limbii, solicitându-i să reproducă expresiile artistice, asociind poezia cu muzica sau organizând concursuri de recitare.

Contribuția memorizării la educația morală și intelectuală a copiilor este semnificativă. Astfel, putem selecta dintr-o gamă variată, poezii în funcție de tema dorită:

- aspecte caracteristice ale anotimpurilor și frumusețea acestora: *Primăvara*, de Vasile Alecsandri, *Iarna*, de V. Alecsandri, *Iarna pe uliță*, de George Coșbuc etc.;

- aspecte de muncă: *Gospodina*, *Micul constructor*, *Greierele și furnica* etc.;

- trăsături caracteristice ale unor animale îndrăgite de copii: *Cățelușul șchiop*, de Elena Farago, *Căluțul*, de Grigore Vieru, *Melcul*, *Zdreanță*, de Tudor Arghezi, *Broaștele și Luna*, de Emilia Plugaru.

Prin alte texte, îi putem familiariza cu tradiții și obiceiuri, cu ocazia diverselor sărbători la români. Altele dezvoltă la copii sentimente precum:

- dragostea de mama: *Mama mea*, de V. Anițescu, *Familia*, de E. Drăgan;

- sentimente patriotice: *Patria*, de Andrei Mureșan,

- comuniunea om-natură: *Pentru tine primăvară*, de Otilia Cazimir, *Somnoroase păsărele*, de Mihai Eminescu etc.

După învățarea propriu-zisă a unei poezii, se pot desfășura scurte jocuri-exercițiu pentru fixarea noilor cuvinte în vocabularul copiilor, cărora li se va cere:

- să construiască propoziții cu unele cuvinte;
- să găsească sinonime/antonime pentru cuvinte mai rar întâlnite;
- să despartă în silabe cuvinte mai dificile;
- să găsească cuvinte-pereche pentru termenii indicați.

Asemenea exerciții-joc se pot desfășura la orice activitate de memorizare, în special la grupele mari. Ele fac legătura între activitatea de la grădiniță și lecțiile de la școală și au ca scop însușirea cuvintelor noi, activizarea vocabularului și fixarea unor reguli fonetice sau gramaticale.

Considerăm că este necesar ca preșcolarii să descifreze fiecare cuvânt, să-i înțeleagă semnificația, după care să își imagineze noi contexte posibile adecvate sferei semantice a acestuia. Poezia are influență asupra dezvoltării tuturor laturilor personalității preșcolarilor, aceștia învățând să înțeleagă frumosul din artă, natură, din viața omului, să sesizeze muzicalitatea și frumusețea limbii materne.

▪ *Lectura pe bază de imagini*

Lectura pe baza de imagini este o activitate de educare a limbajului specifică învățământului preșcolar.

Desfășurarea acestei activități conține două componente:

- observarea dirijată a imaginilor;
- dezvoltarea capacităților de receptare și exprimare a mesajelor.

Prima componentă constă în observarea dirijată de către educatoare a imaginilor pe baza analizei, sintezei și a generalizării datelor, prin relevarea cauzelor și relațiilor dintre elementele constitutive ale imaginilor. Percepția se realizează prin metoda conversației, pornind de la experiența cognitivă a copiilor. În cadrul acestei componente, sunt actualizate reprezentări stocate în memoria copiilor, pe baza cărora se realizează noi achiziții de cunoaștere. Componenta verbală a activității se realizează concomitent cu descrierea imaginilor. Copiii trebuie să analizeze imaginile, să le descrie, să le compare și să le interpreteze folosind un limbaj propriu. Materialul intuitiv trebuie să aibă conținut variat, legat de diverse aspecte ale realității. Prin natura sa, acesta contribuie la îmbogățirea și sistematizarea percepției și a reprezentărilor copiilor, la dezvoltarea gândirii acestora.

În lectura pe bază de imagini nu se vor folosi multe ilustrații, pentru a nu dispersa atenția copiilor. Ilustrațiile sunt studiate în prealabil de către noi, pentru a elabora chestionarul pe baza căruia se ajunge la formularea

ideilor principale. Planul de întrebări trebuie să orienteze atenția copiilor și să le dirijeze percepția către elemente esențiale și către detalii semnificative, organizând gândirea. Întrebările trebuie să asigure înțelegerea unitară a tabloului, să conducă spre concluzii parțiale și finale, să creeze situații-problemă, să aibă funcții cognitive și educative- formative. Ele trebuie să îndeplinească următoarele condiții esențiale: să fie clare, precise, accesibile, să nu sugereze răspunsul și să nu necesite răspuns monosilabic. Planul de întrebări se poate realiza și pe parcursul desfășurării activității, pe măsură ce se trece de la un aspect principal la altul. Răspunsurile copiilor trebuie să fie: corecte, clare, concise, complete, formulările conștiente, bazate pe înțelegerea aspectelor principale ale ilustrațiilor.

În concluzie, dezvoltarea vorbirii preșcolarilor poate fi considerată o premisă în cadrul activităților din grădiniță, iar limbajul contribuie la dezvoltarea intelectuală a acestora, fiind principalul mijloc de comunicare și înțelegere între persoane, receptat ca un instrument semnificativ al învățării, un mijloc nelipsit în acumularea noilor cunoștințe, cu ajutorul căruia se realizează sarcinile instructiv-educative ale învățământului.

Bibliografie

1. Documente curriculare

***, 2019, *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)*.

***, 2009, *Sugestii metodologice pentru aplicarea noului curriculum-Activități integrate din cadrul proiectelor*, Pitești: Editura Diana,

***, 2010, *Reperete fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, (RFÎDTC), aprobat prin OM nr. 3851/2010.

2. Referințe

MITU, F.; ANTONOVICI, Ș., 2005, *Metodica activităților de educare a limbajului în învățământul preșcolar*, Ediția a II-a, revizuită, București: Editura Humanitas Educațional.

NOREL, M.; BOTA, O. A., 2012, *Didactica domeniului experiențial Limbă și comunicare*, Cluj-Napoca: Editura ASCR.

ROȘCA, Al.; CHIRCEV, A., 1965, *Psihologia copilului preșcolar*, București: EDP.

SIMIONICĂ, E.; BOGDAN, F., 1998, *Gramatica prin joc*, Iași: Editura Polirom.

ȘCHIOPU, U.; VERZA, E., 1995, *Psihologia vârstelor*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

TAIBAN, M.; PETRE, M.; NISTOR, V., 1976, *Jocuri didactice pentru grădinița de copii*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

VRĂȘMAȘ, E., 2005, *Educația copilului preșcolar*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

ÎMBOGĂȚIREA ȘI NUANȚAREA VOCABULARULUI LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Iuliana Roxana ONOFREI
iulianaroxana13@yahoo.com

Rezumat:

Cunoașterea și folosirea corectă a limbii române de către elevi este un proces de durată, care se realizează pe diferite căi, dar, în primul rând și în mod organizat, la lecțiile de limba română. Finalitatea majoră a studierii limbii și literaturii române este, la ora actuală, formarea competenței de comunicare. O scurtă privire asupra didacticilor de specialitate arată că studierii vocabularului în școala primară i se acordă un spațiu relativ restrâns. Raportul dintre vocabular și gramatică ar trebui reanalizat, ținând seama de însemnătatea pe care o are lexicul în vorbire. Nu de puține ori, în comentariile, analizele literare sau în alte tipuri de compuneri bazate pe texte literare, elevii folosesc un material lexical ce duce la banalizarea ideilor, la vulgarizarea și deformarea conținutului operei.

Înșușirea temeinică a unei limbi presupune atât asimilarea structurii ei gramaticale, cât și cunoașterea și folosirea activă a posibilităților ei lexicale.

Cuvinte-cheie:

Limba, gândire, creativitate, adaptare, cunoaștere.

1. Considerații preliminare

Este cunoscut că un om foarte instruit nu ajunge să-și însușească nici măcar a zecea parte din totalul cuvintelor dintr-o limbă, iar pentru cele câteva mii de cuvinte pe care le-a achiziționat nu poate stăpâni nici pe departe toate sensurile create în procesul viu al vorbirii. De aceea, greșelile de vocabular sunt mult mai frecvente decât cele gramaticale. Acestea provoacă grave perturbări în receptarea și transmiterea ideilor, sentimentelor, atitudinilor, comunicarea fiind o trăsătură fundamentală pentru om, definit ca ființă socială.

Actuala centrare a învățământului pe formarea de competențe a condus la o reconfigurare a demersului didactic și, astfel, obiectivul major al studierii limbii și literaturii române în clasele primare este acela de a forma competența de comunicare în limba maternă, iar parte a dimensiunii lingvistice a comunicării ține de problematica vocabularului, compartimentul cel mai mobil al limbii.

De exemplu, jocul didactic poate răspunde cerinței programei școlare pentru limba și literatura română de a accentua elementele de interacțiune în grup, de cooperare. Acesta creează situații de învățare de tip productiv și contexte care au sens pentru elev, generând o motivație intrinsecă pentru învățare. Posibilitatea de a plasa informația lingvistică în contexte variate, cu ajutorul jocului didactic, a fost unul dintre principalele motive pentru care, în cercetarea derulată, am ales această metodă de dezvoltare a vocabularului elevilor.

2. Activitatea cu textul literar în scopul îmbogățirii și activizării vocabularului

Înșușirea abilității de exprimare este un proces complex care, pe lângă îmbogățirea și activizarea fondului lexical și sporirea capacității operatorii și de transfer, implică și formarea deprinderilor elevilor de a vorbi logic, coerent, sistematic.

Un vocabular bogat, nuanțat și diversificat, o exprimare construită în mod corect, din punct de vedere gramatical, claritatea și precizia propozițiilor și frazelor reprezintă modalități de verbalizare a gândurilor, de elaborare a ideilor. Cunoașterea, înțelegerea și însușirea de către elevi a resurselor compoziționale și expresive ale textelor de limba română reprezintă condiția esențială a formării deprinderilor de citire expresivă, pentru dezvoltarea unei vorbiri nuanțate, expresive,

Textele din manualele de limba română pentru clasele primare deschid drumul cunoașterii, al formării conștiinței, prin intermediul literaturii, al cărții. Familiarizarea elevilor cu unele tehnici eficiente de activitate cu cartea trebuie rezolvată, prin urmare, pornindu-se de la diversitatea textelor de citire, care oferă largi posibilități de a-i pune pe elevi în situația să opereze cu instrumentele lucrului cu cartea, în condiții diferite în funcție de specificul fiecărui text. În manuale, în general, în

lecturile școlărilor mici, o pondere însemnată o dețin textele cu caracter epic. În ceea ce privește conținutul lor, acestea înfățișează fie aspecte din viața copiilor sau a adulților, fie momente din trecutul sau prezentul patriei. De exemplu, basmele, poveștile, povestirile fac parte din lecturile preferate ale școlărilor. Atât temele epice, științifice, cât și cele lirice, au dublă finalitate: de cunoaștere și de sensibilizare prin cuvânt, care este folosit atât cu sens propriu (având valență cognitivă-literară care reflectă realitatea), dar și cu valoare afectiv-emoțională. Cuvântul devine dobândește valențe stilistice, prin care autorul recrează realitatea, din perspectiva propriei viziuni.

3. Orele de compunere și aportul lor în dezvoltarea vocabularului

Compunerile realizează, pe de o parte, o sinteză a tot ceea ce învață elevii la gramatică, la citire, precum și la celelalte obiecte de învățământ, mai ales sub aspectul corectitudinii exprimării. Pe de altă parte, ele constituie cel mai potrivit prilej de valorificare a imaginației și fanteziei creatoare.

La compunere, se pot realiza exerciții orale și scrise variate, constând în redarea unui conținut de idei, pe baza unei teme, cu scopul de a contribui la dezvoltarea gândirii logice și creatoare, a imaginației, a deprinderilor de exprimare coerentă, expresivă și corectă și a cultivării simțului artistic.

Compunerea este cel mai bun context de verificare, de îmbogățire și activizare a vocabularului elevilor. Pentru a-și exprima ideile și a le face înțelese, elevul trebuie să dispună de un vocabular corespunzător. Elevul cu un vocabular „sărac” întâmpină serioase dificultăți de exprimare, negăsind cu ușurință cuvintele cele mai potrivite, evită comunicarea cu colegii, devine retras, timid, fără curaj. De aici, reiese una dintre principalele sarcini ale învățătorului – aceea de a îmbogăți, activa și înfrumuseța continuu vocabularul elevilor.

Trecerea la compunerile propriu-zise se face treptat, utilizându-se, la început, exerciții de redactare constând în alcătuirea și scrierea unor propoziții cu cuvinte date, completarea unor propoziții, alcătuirea orală de propoziții simple și dezvoltate.

Pentru elevii cu un vocabular mai redus, eficiente sunt compunerile pe baza unui text literar cunoscut, prin analogie.

Compunerile libere sunt foarte eficiente în ceea ce privește dezvoltarea vocabularului activ al elevilor. Compunerile libere înseamnă mult mai mult decât o oarecare „libertate” pe care o au elevii în elaborarea unei lucrări originale; înseamnă libertate atât în alegerea subiectului compunerii, cât și în redactarea acesteia.

Ideea libertății totale sau aproape totale, în elaborarea compunerilor, este susținută și de Robert Dottrens, în lucrarea *A educa și a instrui*:

„Condiția indispensabilă pentru a obține o compunere personală constă în a lăsa elevului libertatea de a-și alege subiectul.”¹

Dar, pentru redactarea unei compuneri, susține autorul amintit, elevul trebuie să aibă idei, amintiri, o oarecare experiență de viață și, de asemenea, posibilitatea de a sintetiza, sensibilitate și imaginație, cunoștințe, capacitatea de a gândi.

Compunerile libere își au originea în povestirile pe care elevii le istorisesc învățătorului. Deci se poate spune că, încă din clasa I, chiar din perioada preabecedară, elevii realizează oral compuneri libere, acestea fiind rezultatul punerii lor în situația de a relata în mod liber aspecte de viață cunoscute, întâlnite, observate sau trăite. Începând din clasa a II-a, se trece la relatarea scrisă a creației lor. Pentru a realiza o compunere liberă, oricât de simplă ar fi ea, elevii trebuie pregătiți, uneori printr-o excursie sau vizită, la care se adaugă informațiile și datele pe care le-au acumulat elevii, cu prilejul altor acțiuni sau au venit în contact direct cu ele, exploatarea textelor din manual, pe o anumită temă sau alte lecturi.

Descrierile sunt cele mai dificile pentru elevi, dat fiind faptul că aici nu e vorba despre întâmplări care să se petreacă în timp și în spațiu, la care participă diverse personaje.

Descrierea unor fenomene din natură sau a peisajelor este mai greu de realizat, elevii nu observă ceea ce este esențial, nu dispun de suficiente mijloace de expresie. Descrierea unei ființe este o compunere cu posibilități mai mari de realizare de către elevi, mai ales când aceasta este una foarte apropiată, așa cum este mama.

¹ Robert Dottrens, 1970, p. 56.

Este de presupus, firește, că apar diferențe evidente, în ceea ce privește nivelul lucrărilor elevilor. Esențial este ca toți să fie stimulați în a reda în mod liber aspectele de viață pe care le-a sugerat subiectul compunerii, precum și gândurile și sentimentele lor. Pentru aceasta, elevul trebuie să fie învățat a învăța, a reflecta asupra celor observate, pentru a reuși să exprime nuanțat trăirile sale.

Compunerile gramaticale utilizate la orele de comunicare își aduc și ele contribuția la însușirea corectă a limbii, constituind baza unei exprimări corecte, nuanțate, expresive. Compunerile gramaticale au un mare rol în procesul de conștientizare a exprimării elevilor. Ele sunt mai scurte, constituind exerciții în cadrul lecției.

Nu există oră de gramatică la care învățătorul să nu găsească un prilej prin care să îmbogățească, să contureze și să consolideze vocabularul elevilor, mai ales dacă va face în permanență apel la lecțiile studiate în orele de citire și lectură.

4. Jocul didactic folosit în lecțiile de limba română

Jocul didactic constituie o formă de activitate foarte accesibilă, care rezolvă una sau mai multe sarcini didactice, pe baza îmbinării tehnicii de realizare a acestor sarcini cu elementul de joc.

Folosim jocul didactic pentru a rezolva o sarcină didactică într-o nouă manieră, deosebită, atractivă. Fiecare joc didactic are un specific al său, și anume acela că urmărește un scop intrinsec, este o activitate suficientă sie însăși, fără să constituie un mijloc pentru atingerea altui țel. Învățarea care implică jocul devine plăcută și atrăgătoare. De aceea, o motivație intrinsecă de mare valoare a învățării se realizează prin joc.

Iată motivul principal pentru care, în anumite faze ale învățării și ale dezvoltării copilului, procesul instruirii este necesar să se desfășoare prin intermediul jocului. Prin joc, elevii pot ajunge la descoperiri de adevăruri, își pot antrena capacitățile lor de acțiune creativă, pentru că strategiile jocului sunt, în fond, strategii euristice, în care se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, inițiativa, răbdarea, îndrăzneala.

Jocul didactic rămâne joc numai dacă el conține elemente de așteptare, de surpriză, de întrecere, elemente de comunicare reciprocă între copii etc., toate acestea făcând ca elementul instructiv să se îmbine cu cel distractiv. În procesul desfășurării jocului, copilul are posibilitatea să-și

aplice cunoștințele, să-și exerseze priceperile și deprinderile pe care și le-a format în cadrul diferitelor activități, deci jocul capătă o valoare practică. Folosirea jocului didactic ca activitate în completare cu întreaga clasă aduce variația în procesul de instruire a copiilor, făcându-l mai atractiv.

O caracteristică esențială a jocului didactic constă în crearea unor condiții favorabile pentru aplicare multilaterală a cunoștințelor și pentru exersarea priceperilor și deprinderilor, sub forma unor activități plăcute.

Fiecare joc didactic cuprinde următoarele laturi constitutive, prin care se deosebește de joc, ca activitate ludică:

- a) conținutul;
- b) sarcina didactică;
- c) regulile jocului;
- d) acțiunea de joc.

a) Prima latură componentă a jocului este conținutul său instructiv-educativ, constituit din cunoștințele pe care copiii și le-au însușit anterior, în cadrul activităților comune cu întreaga clasă, cunoștințe ce se referă la plante, animale, anotimpuri, reprezentări matematice, limba maternă, activitatea oamenilor etc.

b) Cea de-a doua latură componentă a jocului o formează sarcina didactică, aceasta putând să apară sub forma unei probleme de gândire, de recunoaștere, denumire, reconstituire, comparație, ghicire. Deși jocurile didactice pot avea același conținut, totuși, acestea dobândesc mereu un alt caracter, datorită faptului că sarcinile didactice pe care le au de rezolvat copiii sunt, de fiecare dată, diferite. Faptul acesta face ca jocul să-i apară copilului în forme noi, neprevăzute, interesante și atractive.

c) A treia latură componentă a jocului o reprezintă regulile, care sunt menite să arate copiilor cum să se joace, cum să rezolve problema respectivă. Regulile îndeplinesc, în joc, o importantă funcție reglatoare asupra relațiilor dintre copii.

d) Ultima latură componentă a jocului didactic o formează acțiunea de joc, care cuprinde momente de așteptare, surpriză, ghicire, întrecere ș.a. și care fac ca rezolvarea sarcinii să fie plăcută și atractivă pentru elevi.

Ca activitate în completarea lecției, jocul didactic poate fi grupat după obiectele de învățământ și după tipul lecției.

După obiectele de învățământ, sunt jocuri folosite la comunicare în limba română, matematică și explorarea mediului, muzică și mișcare, arte vizuale și abilități practice etc.

După tipul lecției, sunt jocuri folosite ca mijloc de predare, asimilare, mijloc de consolidare, de sistematizare și recapitulare a cunoștințelor.

Contribuția jocului didactic pentru stimularea și dezvoltarea capacităților cognitive ale școlarului mic, îndeosebi a creativității gândirii lui, la educarea însușirilor de personalitate ale acestuia și la înfăptuirea obiectivelor de cunoaștere a procesului de predare-învățare este evidentă. Prin jocul didactic, elevul își angajează întregul potențial psihic, își ascute observația, își cultivă inițiativa, inventivitatea, flexibilitatea gândirii, își dezvoltă spiritul de cooperare, de echipă.

Jocurile didactice devin o metodă de instruire în cazul în care ele capătă o organizare și se succed în ordinea implicată de logica cunoașterii și învățării. Jocurile organizate cu un scop educativ bine precizat devin metodă de instruire, iar dacă jocul este folosit pentru a demonstra o caracteristică a unei lecții, acesta devine un procedeu didactic.

În ciclul primar și nu numai, la copiii cu cerințe educaționale speciale, jocul didactic se poate organiza cu succes la toate disciplinele școlare, în orice moment al lecției, într-o anumită etapă a ei sau întreaga activitate se poate desfășura pe baza lui, urmărindu-se fie dobândirea noilor cunoștințe priceperi și deprinderi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor, cu condiția ca, în cadrul lui, să primeze obiectivele instructiv-educative.

Pentru evitarea monotoniei și șablonizării lecției, se vor alterna procedeele de la un tip de lecție la altul, în așa fel încât fiecare lecție să aducă un element de surpriză, nu numai din punct de vedere al conținutului, ci și al tehnicii de lucru.

Cerințele și metodică desfășurării unui joc didactic sunt :

- introducerea în joc;
- executarea jocului;
- complicarea jocului;
- încheierea jocului.

Introducerea în joc se face în funcție de tema lecției. Astfel, se pot folosi în lecțiile de comunicare în limba română/limba și literatura română, matematică etc. Tot în acest moment, se poate prezenta materialul cu care se va lucra. Introducerea are scopul de a transpune clasa într-un climat nou, deosebit de cel existent în timpul desfășurării lecției, climat specific jocului.

Pentru a preciza felul activității, se anunță titlul jocului, care este bine să se motiveze, fie la început-de către educator, fie la sfârșit-cu ajutorul elevilor.

Educatorul va explica elevilor sarcinile pe care le au de rezolvat în timpul jocului, regulile principale după care se va desfășura acesta, precum și condițiile în care se ajunge câștigător al acestuia.

Metodele cele mai potrivite la care ajunge educatorul, pentru a-i face pe elevi să înțeleagă jocul, sunt explicația și demonstrația.

După ce educatorul este convins că jocul este bine cunoscut de către elevi, se dă semnalul de începere a jocului. La început, se recomandă ca jocul să fie condus de către educator, apoi rolul acestuia poate fi preluat de unii elevi mai harnici, care rezolvă sarcina mai bine și mai repede, iar cu timpul vor fi antrenați în funcția de conducători și elevi care se descurcă mai greu. Pentru a menține și intensifica interesul pentru jocul respectiv, este bine să se introducă unele reguli noi și în special să se complice sarcina didactică.

5. Condiții de organizare a jocului didactic

În organizarea și desfășurarea activităților structurate pe jocul didactic, trebuie să se ia în considerare următoarele condiții:

- jocul să se constituie pe fondul activității dominante, urmărindu-se scopul și sarcinile lecției;
- să fie pregătit în direcția dozării timpului și a materialului folosit;
- să fie variat, atractiv, să îmbine forma de divertisment cu cea de învățare;
- să se creeze momente de relaxare, odihnă, în vederea recuperării energiei nervoase a elevilor;
- să antreneze toți copiii în activitatea de joc;
- să fie proporționat cu activitatea prevăzută de programă și structurat în raport cu tipul și scopul lecției desfășurate;
- să urmărească formarea deprinderii de muncă independentă;
- să solicite gândirea creatoare și să valorifice cu maximum de eficiență posibilitățile intelectuale ale elevilor;
- activitățile în completare prin joc să fie introduse în orice moment al lecției;

- indicațiile privind desfășurarea activității să fie clare, concrete, precise, să fie conștientizate de către elevi și să le creeze o motivație pentru activitate;

- activitățile de joc să se desfășoare într-un cadru activ, stimulator și dinamic;

- să nu se facă abuz de joc, astfel încât procesul de învățare să nu se transforme în joc și să fie luat de elevi ca atare;

- să nu fie nici prea ușoare, nici prea grele;

- regulile de joc să fie explicate clar și să se urmărească respectarea lor de către elevi.

Jocul didactic, pentru a rămâne joc, adică pentru a fi antrenant și viou, trebuie să includă elemente de joc cum ar fi: mișcarea, ghicirea, întrecerea, surpriza etc. Aceste elemente de joc creează stări emoționale care întretin interesul, dând colorit viu activității.

Elementele de joc pot apărea și din îmbinarea activității cu unele situații imaginare, prin determinarea copiilor de a crea, lăsându-le liberă imaginația, încurajându-le spontaneitatea. În această situație:

- randamentul orei este mult mai mare, verificarea cunoștințelor se face în mod plăcut, activ și temeinic, tonusul optim al lecției nu scade;
- gândirea elevilor este mereu solicitată și astfel este în continuă formare;
- independența, productivitatea și creativitatea, aceste însușiri ale gândirii se formează de timpuriu;
- inițiativa copiilor crește, în joc au mai mult curaj, acționează mai degajat decât în alte forme de activitate;
- prin jocuri îi putem cunoaște pe copiii mai repede și mai bine;
- jocurile didactice sunt mijloace active de învățare deosebit de necesare în munca cu elevii mici;
- prin varietatea lor, prin crearea unor situații-problemă, ele dezvoltă la școlarii mici spiritul de observație, de analiză, de judecată, înlătură monotonia, rutina, stereotipia, conformismul, îi antrenează pe elevi să ia atitudini, să-și corecteze colegii și această posibilitate trebuie să le-o oferim tot mai des, deoarece la oră dialogul trebuie să se poarte

nu numai între cadrul didactic și elev, ci el trebuie să suscite confruntarea organizată chiar între elevi;

- jocurile didactice ne oferă prilejul de a afla mai ușor cum gândesc elevii mici, de a modela logica gândirii lor.

Vorbind despre jocurile didactice, Ursula Șchiopu precizează că:

„(...) educă atenția, capacitățile fizice și intelectuale, perseverența, promptitudinea, spiritul de echipă, de ordine, modelează dimensiunile etice ale conduitei.”²

Este necesar să amintim că, pe lângă funcția instructiv-formativă, jocurile didactice au și funcție terapeutică.

Nu trebuie să lăsăm să se instaleze vremelnic plictiseala la școlarii mici; ea provine și din greșeala de a pune accent prea mare pe memorie, ignorând adevărul că întotdeauna se învață mai bine printr-o participare creatoare a școlarului la lecție.

Folosirea jocurilor didactice în toată varietatea lor constituie prima treaptă în realizarea învățământului formativ, care urmărește să dezvolte în primul rând capacitățile intelectuale, deprinderile de muncă intelectuală, de conduită morală, de activitate fizică, urmărind ca toate aceste deprinderi active să se dezvolte pe fonduri psihice proprii.

Totul este ca, ancorați cu voia lor în atmosfera de joc, elevii să se simtă bine-dispuși în clasă, să acționeze cu plăcere și, când aud ultimul clopoțel, să trăiască un alt sentiment decât acela pe care îl cultivă munca forțată, anume să le pară rău că lecțiile s-au terminat, pe ziua respectivă.

6. Metode și tehnici de evaluare a vocabularului dobândit în lecțiile de limba și literatura română

Evaluarea este o componentă esențială a activității de învățământ, în general, a procesului didactic, în special. Esența acțiunii de evaluare este cunoașterea efectelor activității desfășurate (rezultatelor), în vederea perfecționării procesului, în etapele următoare.

Evaluarea și autoevaluarea constituie etape obligatorii în activitatea de învățare, atât ca momente de măsurare a progreselor elevului, cât și ca momente de apreciere a eforturilor și a eficienței activităților pedagogice ale profesorului.

² U. Șchiopu, 1970, p. 37.

Măsurarea și aprecierea rezultatelor școlare se prezintă ca un proces cu numeroase operații realizate în trei etape:

- a) examinarea;
- b) cunoașterea rezultatelor;
- c) aprecierea.

După modalitatea de exprimare, evaluarea poate fi orală sau scrisă, iar după modul de adresare și aplicare, poate fi:

- frontală (pentru toți elevii);
- individuală (pentru un elev);
- combinată (frontală și individuală).

După modul de integrare în procesul didactic, se conturează trei forme de evaluare:

- evaluare inițială;
- evaluare cumulativă (sumativă);
- evaluare continuă (formativă).

Verificarea vizează mai multe forme și procedee de examinare: observarea curentă a comportamentului de învățare al elevilor, diferite tipuri de probe (orale, scrise și practice) sau analiza rezultatelor diferitelor activități ale elevilor. O deosebită importanță în evaluare o au și fișele de muncă independentă. Ele permit exersarea de către elevi a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, la diferite niveluri de însușire a lor.

Evaluarea randamentului școlar are în vedere nu numai elevul, ci și activitatea învățătorului. Comparând rezultatele obținute de elevi cu obiectivele instructiv-educative, învățătorul apreciază eficiența metodelor și procedeele folosite și se preocupă de optimizarea procesului de predare-învățare.

7. Concluzii

Dezvoltarea și nuanțarea vocabularului reprezintă un proces continuu. Vocabularul nu se dezvoltă odată cu aplicarea unei metode noi, însă studiul nostru, desfășurat pe o perioadă scurtă, a demonstrat faptul că dezvoltarea vocabularului prin joc este posibilă. Pentru a obține rezultate satisfăcătoare, activitatea didactică necesită răbdare, consecvență și perseverență.

Bibliografie

BÂRLEA, Petre-Gheorghe; CERKEZ, M., 2005, *Limba română contemporană. Fonetică și vocabular*, Proiectul pentru învățământ rural, București: Ministerul Educației și Cercetării.

BISOC, A., 2003, *Culegere de exerciții și jocuri didactice: pentru activizarea vocabularului elevilor din ciclul primar*, Iași: Editura Spiru Haret.

DOTTRENS, R., 1970, *A educa și a instrui*, București: EDP.

GHERGHINA, D. (coord.), 1996, *Vocabularul limbii române în școală: sinteză teoretică, îndrumător metodic. Culegere de exerciții lexicale, teste și grile*, Craiova: Editura Didactica Nova.

GHIȚĂ, R., 2007, *Vorbim corect românește!*, Pitești: Editura Paralela 45.

PAMFIL, A., 2009, *Limba și literatura română în școala primară – perspective complementare*, Pitești: Editura Paralela 45.

POPA, G., 1999, *Compunere și creativitate la clasele I-IV*, Reșița: Editura Timpul.

ȘCHIOPU, Ursula, 1970, *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, Editura Didactică și Pedagogică.

DIACRONIA INFLUENȚEI FRANCEZE ASUPRA LIMBII ROMÂNĂ LITERARE

Ana-Maria BUCUR
anamaria_preda@yahoo.com

Rezumat:

În prezenta lucrare ne-am propus să analizăm fenomenul contactului lingvistic dintre limba română și franceză, îndreptându-ne atenția cu precădere asupra vocabularului, ilustrând modalitățile prin care lexicul limbii române a fost influențat de cel francez.

Pentru a avea o perspectivă clară în acest demers, am evidențiat cronologic, succint, multiple evenimente sociale, politice și culturale care au permis dezvoltarea bilingvismului român-francez.

Limba franceză a exercitat o influență amplă asupra limbii române, începută încă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea, ajungând la apogeu în secolul al XIX-lea și continuând până în zilele noastre. Fiind considerată limbă de cultură, franceza a influențat multe limbi din Europa și de pe alte continente. Pătrunderea elementelor franceze în limba română a fost posibilă, în primul rând, datorită mișcărilor culturale și a interesului pentru cultură al oamenilor importanți ai vremii, dar și datorită evenimentelor istorice (de exemplu, Revoluția de la 1848, apoi organizarea sistemului românesc de educație și administrație după tiparul francez).

Cuvinte-cheie:

Limba română literară, limba franceză, împrumut, influență, lexicul românesc, cultură, bilingvism.

În analiza problematicii influențelor petrecute în limba română, de-a lungul timpului, se disting, printre altele, două aspecte complementare: pe de o parte, divergențele privind influențele manifestate asupra românei literare, iar, pe de altă parte, convergența influenței franceze asupra lexicului românesc – fenomen care determină modernizarea și occidentalizarea culturii române, redefinind configurația neolatină a românei, în special.

De exemplu, Pompiliu Eliade descrie influența franceză asupra modelării culturii române, după cum urmează:

„Această influență a adus cele mai importante schimbări în vechea situație din principatele danubiene. Această influență a modelat mult timp gândirea și sensibilitatea românească și se poate vedea în toate manifestările spiritualității românești: viața politică, legislativă, literară, administrativă și socială”¹.

De asemenea, Theodor Hristea notează că domeniul cel mai afectat de respectiva influență a fost lexicul, cum este și firesc, acesta fiind compartimentul cel mai mobil din structura unei limbi:

„Cea mai puternică dintre toate influențele moderne exercitate asupra limbii române (mai ales începând cu secolul al XIX-lea) este, fără îndoială, influența limbii franceze. Aceasta a îmbogățit, în primul rând, limba română cu mii de cuvinte și i-a modernizat vocabularul în toate domeniile vieții materiale și spirituale”².

După cum observă Petre Gheorghe Bârlea, contactul franco-român a avut efecte lingvistice mai mari decât cele înregistrate în mod obișnuit de fenomenele bilingvismului care nu este bazat pe contacte directe istorico-geografice, ci numai pe relații cultural-educative foarte intense. Și chiar cu acest suport concret, contribuția francezei la îmbogățirea și modernizarea românei este neobișnuit de consistentă cantitativ și calitativ:

„Influențele limbii franceze asupra limbii române au depășit cu mult limitele obișnuite în cadrul bilingvismului cultural, fiind considerată de anumiți cercetători³ « al treilea miracol al limbii române ».”⁴

Deși nu neagă influența limbii franceze (fapt confirmat de numeroase statistici întocmite de-a lungul anilor pe baza dicționarelor românești), anumiți lingviști îndeamnă la prudență în aprecierea importanței elementelor franceze în structura lexico-semantică a limbii române. În acest sens, Ioan Oprea și Rodica Nagy⁵ consideră că soluțiile etimologice din franceză extrem de numeroase, propuse în diverse surse lexicografice, reprezintă o supraevaluare a fenomenului respectiv, cauzată de comoditatea

¹ Pompiliu Eliade, 1982, p. 5.

² Theodor Hristea, 1984, p. 59.

³ Theodor Hristea, Marius Sala, Ana Goldiș-Poalelungi.

⁴ Petre Gheorghe Bârlea, Roxana-Magdalena Bârlea, 2000, p. 19.

⁵ Ioan Oprea, Rodica Nagy, 2002, pp. 268-270.

de a utiliza un dicționar francez pentru a contabiliza sau explica rapid noile cuvinte românești.

Limba franceză a influențat limba română la sfârșitul secolului al XVIII-lea, odată cu apariția primelor semne ale civilizației franceze în Principatele Românești. Între secolele al XVI-lea și al XVII-lea, dat fiind contextul istoric și socio-cultural din țările române, limba română literară a suferit diverse influențe străine (slavă, greacă, turcă, maghiară), iar primele obstacole cu care s-au confruntat traducătorii din secolul al XVI-lea, ca și toți cărturarii din secolul următor, au ținut de: vocabularul restrâns, numărul mic de sinonime și de termeni abstracti, precum și de lipsa termenilor adecvați pentru multe concepte și idei noi:

„Aproape fără excepție, tălmăcitorii din epoca veche se scuză pentru eventualele inexactități și stângăcii de exprimare, invocând « scurtimea », « strâmtarea » ori « îngustimea » limbii românești”⁶.

În secolul al XVII-lea, cronicarii care discutau despre originile românilor și-au asumat sarcina de a-și îmbogăți propriul vocabular cu noi termeni, preluați din cele mai cunoscute limbi de cultură – greaca, latina și din unele limbi romanice – pentru a dovedi că limba română este de origine latină. În operele scriitorilor vechi, precum Miron Costin, Ion Neculce, Constantin Cantacuzino, dar cu precădere în textele lui Dimitrie Cantemir, neologismele latino-romanice sunt frecvent, unele indicând fie filieră polonă, rusă, fie greacă. Dintre acestea, amintim:

- *articol, avocat, calendar, cristal, diiamant, experiența, fantezie, metafisică, orăție, providenția, parolă* (Ion Neculce);
- *decadă, meleon, providenție* (Constantin Cantacuzino);
- *canțilar, comandant, diplomă, fundament, poetic, prințpal* (Dimitrie Cantemir) etc.

Instaurarea primelor domnii fanariote în Moldova și Muntenia, la finele secolului al XVIII-lea, respectiv a dominației austriece în Transilvania și Banat, cultivarea limbii scrise de către cronicari a fost întreruptă, ceea ce a marcat începutul unei perioade a declinului culturii române. În acest context, aducem în discuție aserțiunea lui Pompiliu Eliade care concentrează maniera în care limba română a epocii fanariote a fost alterată:

⁶ Ștefan Munteanu, Vasile Țâra, 1978, pp. 69-71.

„Secolul al XVIII-lea avusese o influență tot atât de nefastă asupra limbii literare, cât și asupra dezvoltării spiritului public românesc. Vocabularul, ca și sintaxa, se corupseseră, făcuseră limba de nerecunoscut. Multe dintre vechile cuvinte potrivite, plastice, latinești chiar, fuseseră date uitării și le luaseră, cu stângăcie, locul cuvinte grecești, turcești, rusești. Limba română de la orașe, mai ales cea a saloanelor, devenise un amestec nedefinit din toate limbile necultivate ale Orientului.”⁷

Unul dintre momentele benefice pentru modernizarea culturii române este considerat începutul influenței de origine franceză. Căile de pătrundere au fost variate. Într-o primă etapă s-a manifestat direct prin vorbitorii nativi de franceză, ulterior, prin intermediul traducerilor și al scrierilor populare. Personalități precum Constantin Mavrocordat, Grigorie Ghica și Alexandru Ipsilanti, fiind admiratori ai culturii occidentale, au introdus elemente franceze în limba română și au contribuit la creionarea imaginii civilizației occidentale în spațiul românesc. Sosind în Principatele Române, fanarioții erau adesea însoțiți de secretari și institutori francezi, angajați să se ocupe de administrarea provinciei și de educația copiilor domnitorului. În acest context favorabil, limba franceză a fost introdusă la Curtea Domnească și printre boieri. Secretarii, de exemplu, Jean-Louis Carra și contele d’Hauterive, se numără printre cei care au utilizat numele Moldovei și Valahiei în Franța⁸. De asemenea, tot domnitorii fanarioți au fost primii care au introdus cărțile franceze (autori precum Racine, Corneille, Molière) pe pământ românesc, în bibliotecile boierilor, ceea ce a dat un imbold în plus celor care făceau analogii între termenii francezi și corespondenții acestora în greacă sau română.

La finele secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea, s-au realizat traduceri în greacă ale manualelor franceze din diverse discipline (istorie, filosofie, matematică și chimie), precum și ale unor scrieri semnate de autori francezi renumiți sau la modă în anumite perioade, Marmontel, Voltaire, Fénelon, Fontenelle, Montesquieu, Chateaubriand și J.-J. Rousseau.

Stângăcia de interpretare a textelor din limba franceză, frazele greoaie și lexicul încărcat de grecisme și turcisme caracterizează primele traduceri românești, realizate mai ales după 1820. De cele mai multe ori, dat

⁷ Eliade Pompiliu, 1982, p. 8.

⁸ *Ibidem*, p. 98.

fiind că traducătorii înțelegeau mai bine textele grecești traduse din franceză, le utilizau ca intermediare și ca modele de traducere.

Rezultatul în limba-țintă (româna) avea efecte paradoxale, deoarece calcurile și perifrazele folosite de traducători generau construcții artificiale și adaptări eronate care denaturau logica textului limbii-sursă (franceza, în cazul de față), îndepărtându-se tot mai mult de acesta:

„[S-a produs] *conștientizarea a două neajunsuri ce se cereau remediate: prolixitatea, redundanța și, în același timp, oarecum paradoxal, sărăcia și caracterul inform al limbii române de la acea dată (în special, comparativ cu franceza)*”.⁹

Chiar dacă traducerile realizate în perioada prepașoptistă nu reflectă valoarea literară a textelor cronicarilor din secolul anterior, ele au contribuit benefic la procesul de modernizare și, implicit, de reromanizare a limbii române.

Un moment de referință în epocă a fost reprezentat de tipărirea primelor gramatici ale limbii franceze și dicționare bilingve. Nicolae Caragea a scris *Gramatique de la langue française*, pentru utilizatorii de limbă greacă, tipărită în 1806, iar Alexandru Mavrocordat a elaborat primele instrumente lexicografice bilingve, pentru franceză-greacă, respectiv pentru greacă-franceză. Jean-Alexandre Vaillant a realizat, în 1839, primele dicționare franceză-română și română-franceză, urmate, ulterior, de al doilea mare dicționar, întocmit de P. Poenaru, Fl. Aaron și G. Hill¹⁰.

Date fiind aceste noi circumstanțe, numeroase neologisme latino-romanice au pătruns în lexicul limbii române prin intermediar neogrec. De exemplu, o probă a acestui fenomen este reprezentată de lexemele derivate cu formantul sufixal *-(ar)isi*, frecvente în perioada de tranziție a limbii române literare, precum:

- *adresarisi* (fr. *adresser*);
- *ocuparisi* (fr. *occuper*);
- *publicarisi* (fr. *publier*) etc.

La nivel morfologic, s-a constatat că paradigma flexiunii a unor asemenea derivate cu afix grecesc se realiza după modelul conjugării verbelor românești de conjugarea a IV-a, în -i, cf. mă *amuzarisesc*, te *amuzarisești* ș.a.

⁹ Daniel Linguraru, 2010, p. 49.

¹⁰ Ana Goldiș-Poalelungi, 1973, p. 18.

Un fenomen similar s-a manifestat, în Transilvania, în cazul verbelor cu etimon francez sau latin care au fost primit în limba română -*ălui*, sufix împrumutat din maghiară. Astfel, sunt frecvente în epocă forme precum:

- *a formălui* (fr. *former*);
- *a recomandăului* (fr. *recommander*);
- *a aplicăului* (fr. *appliquer*)¹¹ etc.

Difuzarea modelului cultural francez în spațiul românesc a fost susținută și de intelectualii transilvăneni. La finele secolului al XVIII-lea (începând cu 1780), în Transilvania, reprezentanții de seamă ai Iluminismului românesc, corifeii ai Școlii Ardelene (Gherghe Șincai, Samuil Micu, Petru Maior, Ion Budai-Deleanu), au inițiat un proces de modernizare a limbii române scrise, promovând ideologia latinizantă. Corifeii au studiat latina în școli prestigioase din Europa Occidentală și au avut acces la literatura de specialitate despre romanizarea Daciei. Ei au constatat că elementele străine (slave, turcești și maghiare) din limba română nu erau în concordanță cu caracterul ei latin.

Constrânși să demonstreze caracterul nefondat al statutului de „tolerați” conferit românilor transilvăneni, reprezentanții Școlii Ardelene au folosit argumente etimologice, ortografice și gramaticale pentru a susține caracterul latin al limbii române. Ideologia latinismului a susținut orientarea spre franceză și italiană, limbi purtătoare ale culturii și modelelor europene. Această conștiință latinistă a împiedicat continuarea orientării vechi a limbii române literare spre idiomurile orientale, impunând latina ca etalon principal de asimilare a influențelor din celelalte limbi romanice.

Desigur, evenimentele petrecute pe plan politic internațional au constituit un alt catalizator care a favorizat pătrunderea limbii și culturii franceze în spațiul românesc. După căderea lui Napoleon și Restaurarea Vechiului Regim, mulți aristocrați francezi au emigrat în România. Unii dintre acești imigranți au lucrat ca profesori în casele nobilimii, răspândind limba și cultura franceză, precum și ideile politice și filosofice (*fraternitate, egalitate, libertate*) care au pregătit Revoluția Franceză.

Unele dintre noile cuvinte franceze și romanice, în special cele folosite în domeniul militar și administrativ, au intrat în limba română pe filieră rusească. Inițial, prezența ofițerilor ruși în principat în timpul

¹¹ *Ibidem*, p. 54.

războiului ruso-turc și utilizarea limbii franceze în relațiile diplomatice de către consulul rus la București au favorizat transferul elementelor de origine franceză. Potrivit lingviștilor Al. Rosetti, Boris Cazacu și Liviu Onu, limba română a împrumutat o serie de cuvinte terminate în *-(t)ie* (*administrație* etc.) fie direct din latina savantă, fie prin intermediar sau cu model italian, iar variantele mai vechi, terminate în *-(t)iune* (*administrație, comisie, constituiere*) au fost aduse de francezi¹².

Inițiată în secolul al XVIII-lea, influența franceză a rămas puternică și în secolul următor. La nivel politic, prăbușirea sistemului feudal și dezvoltarea relațiilor capitaliste au creat noi perspective pentru Țările Române care promovau emanciparea politică și culturală. Demersurile oamenilor de cultură, cu privire la modernizarea limbii scrise, au avut ca bază selecția latinistă a surselor de împrumut și a lucrărilor normative, care prescriau formele lexicale și morfosintactice adecvate pentru aspectele culturale ale limbii române¹³. Acțiunile urmăreau ca elementele nonlatine să fie substituite cu o nouă terminologie care să corespundă idealurilor, mentalităților noului sistem al unei epoci care traversa mari tensiuni politice, socio-culturale. Astfel, în lexicul limbii române s-au petrecut diverse modificări. De exemplu, termeni de origine turcă, precum *macat* (turc. *makat*) sau *suliman* (turc. *sülümen*) au fost substituiți de cuvintele de origine franceză *cuvertură* (fr. *couverture*) și *fard* (fr. *fard*). În plus, împrumuturile de origine franceză au circulat alături de elementele nelatine, creând așa-numitele dublete sinonimice. Sextil Pușcariu ilustrează câteva situații:

- *cinste* (sl. *čičtī*) – *onoare* (fr. *honneur*);
- *ibovnic* (sl. *ljubovnikū*) – *amant* (fr. *amant*);
- *han* (turc. *han*) – *hotel* (fr. *hôtel*);
- *jertfă* (sl. *žrūtva*) – *sacrificiu* (fr. *sacrifice*) etc.¹⁴

Este de domeniul evidenței că noua dinamică lingvistică a determinat, de asemenea, utilizarea în mod excesiv a împrumuturilor care au fost neînțelese complet și pronunțate greșit și de către cei care încercau să țină pasul cu tendințele vremii. Ca urmare, aceste cuvinte franceze, utilizate pe scară largă în limbajul colocvial, s-au dovedit a fi inutile, dispărând din

¹² Al. Rosetti, B. Cazacu, L. Onu, 1971, p. 185.

¹³ Ioan Oprea, Rodica Nagy, 2002, p. 272.

¹⁴ Sextil Pușcariu, 1976, p. 72.

limbă. Acest aspect este reflectat în literatura vremii, în diverse texte semnate de M. Kogălniceanu, V. Alecsandri și I.L. Caragiale, mai târziu.

Deschiderea limbii române către acceptarea elementelor lexicale de origine franceză nu a rămas fără repercusiuni în rândul personalităților culturale interesate de starea și evoluția limbii române. De exemplu, I. Heliade Rădulescu a ridicat problema cuvintelor de împrumut și a îndemnat la o atitudine sobră și a îndemnat la o alegere radicală, în funcție de criterii. O atitudine rezervată față de cuvintele noi îl caracterizează și pe Titu Maiorescu, care evidențiază impactul moștenirii latino-romanice, dar apreciază în mod just că este practic imposibil să fie eliminate toate formele vechi de origine slavonă. De altfel, Titu Maiorescu propune utilizarea unor lexeme/expresii în locul altora.

De exemplu:

- *a ajunge la ceva*, în loc de *a parveni*;
- *deșertăciune*, în loc de *vanitate*;
- *aprig*, în loc de *impetuos*;
- *aspru*, în loc de *sever*;
- *îmbunătățire*, în loc de *ameliorare* etc.

Ritmul împrumuturilor din limba franceză a continuat și în secolul al XX-lea și s-a manifestat în mai multe domenii de activitate (viață socială, gastronomie, îmbrăcăminte, geografie, știință, tehnologie, economie, administrație, sport etc.), cu precădere în jurul științelor umaniste. Acest proces a fost susținut și de teoria lovinesciană, care a încurajat împrumuturile culturale pentru a armoniza cultura română cu spiritul perioadei europene. Chiar dacă un număr impresionant de achiziții lexicale au fost realizate prin împrumuturi, acestea nu au schimbat profilul limbii literare care s-a manifestat la sfârșitul secolului trecut.

Influențele occidentale au fost receptate diferit în cultura românească. Alexandru Niculescu a observat că în Muntenia și Moldova receptorii culturii Occidentului aparțin altor clase sociale și orientări culturale decât în Transilvania, unde lupta de emancipare națională își găsisse un aliat fidel în filozofia Luminilor, în lucrări istorice și filozofice.

Influența franceză a contribuit în mod decisiv la desăvârșirea caracterului modern al limbii române literare din cel puțin două perspective. Prima reflectă conștiința originii romane comune a celor două popoare și a filiației lor lingvistice, iar cea de-a doua, codificată de Ștefan Munteanu, are

la bază prestigiul cultural al culturii franceze la începutul secolului al XIX-lea și relațiile de ordin politic și economic stabilite între cele două țări.

Bibliografie

BÂRLEA, Gheorghe, BÂRLEA, Roxana-Magdalena, 2000, *Lexicul românesc de origine franceză*, Târgoviște: Bibliotheca.

ELIADE, Pompiliu, 1982, *Influența franceză asupra spiritului public în România. Originile*, București: Univers.

GOLDIȘ-POALELUNGI, Ana, 1973, *L'influence du français sur le roumain (Vocabulaire et syntaxe)*, Paris: Société des Belles Lettres,

HRISTEA, Theodor, 1984, *Sinteze de limba română*, București: Albatros.

LINGURARU, Dan, 2010, *Proza lui E.A. Poe în limba română (teză de doctorat)*, Suceava.

MUNTEANU, Ștefan, 1978, *Istoria limbii române literare*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

MUNTEANU, Ștefan; ȚÂRA, Vasile, 1978, *Istoria limbii române literare*, București: EDP.

NICULESCU, Al., 1978, *Individualitatea limbii române între limbile romanice*, vol. II, București: Științifică și Enciclopedică.

OPREA, I.; NAGY, R., 2002, *Istoria limbii române literare, Epoca modernă*, Suceava: Editura Universității Suceava.

PAPADAT-BENGESCU, Hortensia, 1929, *Fecioarele despletite*, București: Ancora.

PUȘCARIU, Sextil, 1976, *Limba română*, București: Minerva.

ROSSETI, Al.; ZUB, Alexandru; CAZACU, Boris, 1971, *Istoria limbii române literare*, București: Minerva.

ZAFIU, Rodica, 2001, „Păcatele limbii: între franceză și engleză”, în: *România literară*, nr. 40, 2001.

Într-o epocă a schimbărilor extrem de rapide în viața societății umane, este de așteptat ca noile principii, metode și instrumente de lucru pentru procesul de predare-învățare să determine o reconfigurare a sistemului de învățământ. Astfel, inovarea este necesară nu numai la nivelul metodologiei, despre care se discută în paginile acestui volum, ci și la acela al mijloacelor de învățământ – deci, la ambele componente ale strategiei didactice. În acest sens, materialul despre aplicațiile IT utilizate în predarea și evaluarea limbii și literaturii române, de pildă, oferă numeroase exemple de integrare a platformelor și a *site*-urilor de profil în activitățile didactice.

Considerăm că prezentul volum este util în procesul de educare și de instruire, adresându-se atât cadrelor didactice și studenților care se pregătesc pentru o carieră în domeniul didactic-filologic, cât și cititorilor din marea masă a consumatorilor de cultură.

Marinușa Constantin

