



UNIVERSITATEA
SAPIENTIA
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ECONOMICE,
SOCIO-UMANE ȘI INGINEREȘTI,
MIERCUREA CIUC

curs universitar



ERIKA-MĂRIA TÓDOR

PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ

O ALTERNATIVĂ A LINGVISTICII APLICATE

Editura Scientia | 2020

ERIKA-MÁRIA TÓDOR

*PREDAREA-ÎNVĂȚAREA
LIMBII ROMÂNE
CA LIMBĂ NEMATERNĂ*

*O ALTERNATIVĂ
A LINGVISTICII APLICATE*



UNIVERSITATEA SAPIENTIA

FACULTATEA DE ȘTIINȚE ECONOMICE, SOCIO-UMANE ȘI INGINEREȘTI,
MIERCUREA CIUC

DEPARTAMENTUL DE ȘTIINȚE UMANE

ERIKA-MÁRIA TÓDOR

***PREDAREA-ÎNVĂȚAREA LIMBII
ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ***

O ALTERNATIVĂ A LINGVISTICII APLICATE

|Editura Scientia|
|Cluj-Napoca · 2020|

Editor responsabil: Zoltán Kása

Referent științific:

Enikő Pál (Miercurea Ciuc)

Copertă:

Tipotéka SRL

Publicat de

Editura Scientia

400112 Cluj, str. Matei Corvin nr. 4. Tel./fax: +40-364-401544

e-mail: scientia@kpi.scientia.ro

www.scientiakiado.ro

Ediția a 2-a, revizuită și adăugită

Prima ediție în limba română: 2012

© Scientia, 2020

Toate drepturile rezervate, incluzând multiplicarea, prezentarea publică, difuzarea radio și televizată, precum și traducerea, inclusiv a fiecărui capitol în parte.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

TÓDOR, ERIKA MÁRIA

**Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă : o alternativă
a lingvisticii aplicate / Erika Mária Tódor. - Cluj-Napoca : Scientia, 2020**

ISBN 978-606-975-032-2

CUPRINS

Prefață	15
Preface	19
1. Reorientări în paradigmele predării-învățării limbii și literaturii române în școlile cu predare în limba maghiară	23
1.1. Nivelurile decizionale ale managementului învățării	23
1.2. Structuri de predare-învățare a limbilor	25
1.3. Lecturi și re-lecturi	27
1.3.1. Cunoașterea conduitei verbale	27
1.3.2. (Re)lectura documentelor curriculare	28
1.3.2.1. Proiectarea conținutului procesului de învățământ	28
1.3.2.2. Relectura programelor de la nivel primar	31
1.3.2.3. Relectura programelor de la nivel gimnazial	35
1.3.2.4. Valorile didactice ale traducerii ca act de mediere culturală	42
1.4. Nivelurile interacțiunii școlare	44
1.5. Aplicații	45
1.6. Bibliografie	49
1.7. Anexă	52
2. Profilul profesorului eficient	55
2.1. Reflecții introductive	55
2.2. Competențele profesorului eficient	56
2.3. Ce trebuie să știe profesorul?	58
2.4. Profesorul de limba română	60
2.5. Aplicații	62
2.6. Bibliografie	63
2.7. Anexă	65
3. Persoana bilingvă și însușirea limbilor	69
3.1. Educația și societatea bazată pe cunoaștere	69
3.2. Bilingvismul – delimitări conceptuale	71
3.3. Formele bilingvismului	71
3.4. Conduita verbală în contextul existenței bilingve	74
3.5. Arhitectura cognitivă a însușirii limbii diferite de cea maternă	76
3.6. Momentele majore ale învățării limbii nematerne	78
3.7. Competența de comunicare	80
3.8. Competența culturală și interculturală	82

3.9. Nivelurile achiziției limbii nematerne	83
3.10. Aplicații	84
3.11. Bibliografie	85
4. Subiectul educației și însușirea limbii române ca nematernă	89
4.1. Structuri școlare și predarea limbii române	89
4.2. Decizii lingvistice și învățarea limbii	90
4.3. Profilul elevului bilingv (referire specială la bilingvismul maghiar-român)	91
4.3.1. Delimitări conceptuale	91
4.3.2. Caracteristici lingvistice	92
4.4. Situații de învățare și eficiența învățării	95
4.5. Principii didactice speciale	96
4.6. Mutații de accent în abordarea conceptelor de bază ale domeniului	97
4.7. Paradigme, strategii, metode și procedee.	98
4.8. Aplicații	103
4.9. Bibliografie	103
5. Dificultăți de învățare și modul lor de abordare	107
5.1. Dificultăți de învățare de natură lingvistică sau despre carențele de limbă	107
5.2. Reflecții diacronice.	108
5.3. Tipologia carențelor de limbă	110
5.4. Carențele de limbă și corectarea lor.	112
5.5. Când greșesc profesorii?.	114
5.6. Aplicații	115
5.7. Bibliografie	116
6. Valorile didactice ale schimbării codului lingvistic și managementul învățării	119
6.1. Schimbarea codului lingvistic: precizări terminologice	119
6.2. Care este rolul rolul schimbării codului lingvistic în comunicarea didactică?.	121
6.3. Reflecții și concluzii.	124
6.4. Aplicații	126
6.5. Bibliografie	127
6.6. Anexă	129
7. Câteva aspecte ale lecturii și constituirii de sens în cazul elevilor bilingvi	131
7.1. Lectura – repere introductive.	131
7.2. Lectorul eficient sau despre eficiența lecturii	132
7.3. Tehnici de lectură și demersuri de constituire a sensului	134

7.4. Monitorizarea înțelegerii și constituirea de sens	135
7.4.1. Constituirea de sens la nivel lexical	135
7.4.2. Microprocesele de comprehensiune	138
7.4.3. Constituire de sens la nivelul textului	139
7.5. Aplicații	142
7.6. Bibliografie	143
7.7. Anexe	145
Glosar	161
Index	166
Kivonat	167
Abstract	168
Despre autor	169

CONTENTS

Preface	19
1. Reorientations in the paradigms of teaching-learning the Romanian language and literature in schools with teaching in Hungarian	23
1.1. Decision-making levels in the management of learning situations	23
1.2. Models of language teaching and learning	25
1.3. Readings and re-readings	27
1.3.1. Knowledge of verbal behavior	27
1.3.2. Re-readings of curricular documents	28
1.3.2.1. Designing the content of the education process	28
1.3.2.2. Re-readings of programme at primary school	31
1.3.2.3. Re-readings of programme at the secondary school	35
1.3.2.4. The didactic values of translation as an act of cultural mediation	42
1.4. The levels of school interaction	44
1.5. Applications	45
1.6. Bibliography	49
1.7. Appendix	52
2. The profile of the efficient teacher	55
2.1. Introductory reflections	55
2.2. The competences of an efficient teacher	56
2.3. What does a language teacher have to know?	58
2.4. The professor of the Romanian language	60
2.5. Applications	62
2.6. Bibliography	63
2.7. Appendix	65
3. The bilingual person and the acquisition of languages	69
3.1. Education and society based on knowledge	69
3.2. Bilingualism – conceptual framework	71
3.3. Forms of bilingualism	71
3.4. Verbal conduct in the context of bilingual existence	74
3.5. The cognitive architecture of non-native language acquisition	76
3.6. Major steps of non-native language learning	78
3.7. The competence of communication	80
3.8. The cultural and intercultural competence	82
3.9. The levels of non-native language acquisition	83
3.10. Applications	84
3.11. Bibliography	85

4. The subject of education and the acquisition of Romanian as a non-native language	89
4.1. School structures and the teaching of Romanian	89
4.2. Linguistic decisions and language acquisition	90
4.3. The profile of the bilingual pupil (special reference to the Hungarian-Romanian bilingualism)	91
4.3.1. Conceptual framework	91
4.3.2. Linguistic characteristics	92
4.4. Learning situations and the efficiency of learning	95
4.5. Special didactic principles.	96
4.6. Mutations of emphases in the approach to the basic concepts of the field. . .	97
4.7. Paradigms, strategies, methods and proceedings	98
4.8. Applications	103
4.9. Bibliography	103
5. Learning difficulties and alternative modes of approach	107
5.1. Linguistic learning difficulties or linguistic handicaps	107
5.2. Diachronic reflections	108
5.3. The typology of linguistic handicaps	110
5.4. Linguistic handicaps and their correction.	112
5.5. When do the teachers make mistakes?	114
5.6. Applications	115
5.7. Bibliography	116
6. The didactic values of linguistic code-switching and the management of learning	119
6.1. Linguistic code-switching: terminological definitions	119
6.2. What is the role of this phenomenon in the didactic communication? . . .	121
6.3. Reflections and conclusions	124
6.4. Applications	126
6.5. Bibliography	127
6.6. Appendix	129
7. The aspects of reading and construction of meaning in the case of bilingual pupils	131
7.1. Reading – introductory marks	131
7.2. The efficient reader – On the efficiency of reading.	132
7.3. Reading techniques and procedures of the construction of meaning . . .	134
7.4. Monitoring the comprehension and the construction of meaning.	135
7.4.1. Construction of meaning at lexical level	135
7.4.2. Micro-processes of comprehension	138
7.4.3. Construction of meaning at textual level	139

7.5. Applications	142
7.6. Bibliography	143
7.7. Appendix	145
Glossary	161
Index	166
Abstract	168
About the Author	169

TARTALOM

Előszó	15
Preface	19
1. Hangsúlyváltás a magyar tannyelvű iskolákban zajló román nyelvoktatási paradigmákban	23
1.1. A tanulásszervezés főbb döntéshozatali szintjei	23
1.2. Nyelvoktatási modellek	25
1.3. Olvasás és újraolvasás	27
1.3.1. A nyelvi viselkedés megismerése	27
1.3.2. A tantervek újraolvasása	28
1.3.2.1. Az oktatási tartalom tervezése	28
1.3.2.2. Az elemi oktatási szint tartalmi szabályozásának újraolvasása	31
1.3.2.3. Az általános iskola felső tagozata tartalmi szabályozásának újraolvasása	35
1.3.2.4. A fordítás didaktikai szerepe a kulturális közvetítésben	42
1.4. Az iskolai párbeszéd szintjei	44
1.5. Feladatok	45
1.6. Szakirodalom	49
1.7. Melléklet	52
2. A hatékony tanár ismérvei	55
2.1. Bevezető gondolatok	55
2.2. A hatékony tanár kompetenciái	56
2.3. Mít kell tudnia a nyelvtanárnak?	58
2.4. A román nyelvet oktató tanár	60
2.5. Feladatok	62
2.6. Szakirodalom	63
2.7. Melléklet	65
3. A kétnyelvű egyén és a nyelvelsajátítás	69
3.1. Nevelés- és tudásalapú társadalom	69
3.2. A kétnyelvűség értelmezése	71
3.3. A kétnyelvűség formái	71
3.4. Nyelvi viselkedés a kétnyelvű lét összefüggésében	74
3.5. Az anyanyelvtől eltérő nyelvek elsajátításának kognitív szerkezete	76
3.6. A nem anyanyelvek elsajátításának mozzanatai	78
3.7. A kommunikációs kompetencia	80
3.8. Kulturális és interkulturális kompetencia	82
3.9. A nem anyanyelvek elsajátításának szintjei	83

3.10. Feladatok	84
3.11. Szakirodalom	85
4. A nevelés alanya és a román nyelv nem anyanyelvként való elsajátítása . . .	89
4.1. Oktatási formák és a román nyelv tanítása	89
4.2. Nyelvi attitűdök és nyelvtanulás	90
4.3. A kétnyelvű diák (magyar-román kétnyelvűség esetén)	91
4.3.1. Alapfogalmak	91
4.3.2. Nyelvi sajátosságok	92
4.4. Nyelvtanulási helyzetek és hatékony tanulás	95
4.5. Sajátos didaktikai elvek	96
4.6. Hangsúlyeltolódások a nyelvpedagógiai alapfogalmak értelmezésében . .	97
4.7. Paradigmák, stratégiák, módszerek és eljárások	98
4.8. Feladatok	103
4.9. Szakirodalom	103
5. Tanulási nehézségek és kezelhetőségük	107
5.1. Nyelvtanulási nehézségek, avagy a nyelvi hiányosságokról	107
5.2. Történeti áttekintés	108
5.3. A nyelvi hiányosságok tipológiája	110
5.4. Nyelvi hiányosságok és megoldásuk	112
5.5. Mikor tévednek a tanárok?	114
5.6. Feladatok	115
5.7. Szakirodalom	116
6. A nyelvi kódváltás didaktikai értéke és a tanulásszervezés	119
6.1. A nyelvi kódváltás fogalma	119
6.2. Milyen szerepe van e jelenségnek a tanórai kommunikációban?	121
6.3. Összegzés és következtetések	124
6.4. Feladatok	126
6.5. Szakirodalom	127
6.6. Melléklet	129
7. Az olvasás és a jelentésalkotás sajátosságai a kétnyelvű tanulók esetében	131
7.1. Az olvasás fogalma	131
7.2. A hatékony olvasó, avagy az olvasás hatékonyságáról	132
7.3. Olvasási technikák és a jelentésalkotási eljárások	134
7.4. A megértés és a jelentésalkotás irányítása	135
7.4.1. A jelentésalkotás lexikális szintje	135
7.4.2. Az megértés mikrokészségei	138
7.4.3. A szövegszintű jelentésalkotás	139
7.5. Feladatok	142

7.6. Szakirodalom	143
7.7. Melléklet	145
Fogalomtár	161
Tárgymutató	166
Kivonat	167
Abstract	168
A szerzőről	169

PREFAȚĂ

Cartea de față se adresează profesorilor și viitorilor profesori care își problematizează eficiența procesului de predare-învățare, în contextul disciplinei de limba și literatura română studiată în școlile și clasele cu limba de predare în limbile minorităților naționale.

Pare un adevăr evident ideea că însușirea limbii și a literaturii articulate prin limbi diferite implică alte trasee cognitive, afective, atitudinale etc. atunci când se realizează în contextul limbii materne, respectiv atunci când limba însușită are un alt statut: cea de limbă nematernă, de limbă străină, limbă a doua, limbă de mediu etc. Din perspectiva ideii urmărite în această lucrare, însușirea unei limbi diferite de cea maternă nu se reduce la procesul stocării și reactualizării cunoștințelor de limbă și a celor meta-lingvistice, ci presupune cunoașterea și înțelegerea Realității articulate în contextul alterității Celuilalt, în contextul „monolingvismului Celuilalt”. Ca atare problematica însușirii limbii nu reprezintă doar o problemă lingvistică, ci și una de intercunoaștere, de acceptare și respectare a alterității Celuilalt, iar parola de acces la acest proces prezintă tocmai achiziția limbii.

Problematica însușirii oricărei limbi presupune o perspectivă interdisciplinară asupra fenomenului, în care elementele de lingvistică, de gramatică, în general de limbă și cultură capătă aplicare în contexte sociolingvistice și psihopedagogice specifice. Acest aspect este accentuat și prin titlul cărții prin care doresc să relev cititorului interesat de fenomenul însușirii limbii române ca limbă nematernă caracterul indispensabil al „întâlnirii”, al dialogului dintre principiile, teoriile, descrierile lingvisticii (în special al psiholingvisticii și al sociolingvisticii) și ale științelor educației. Acest dialog interdisciplinar își propune să se înscrie în contextul deontologiei „cercetare-dezvoltare”, căci abordează aspecte, probleme socio-lingvistice, oferind descrieri și răspunsuri creative la acestea. Iată cum datele cercetărilor și ale dialogului euristic pot oferi răspunsuri la întrebări desprinse din praxisul fenomenului.

Tema acestei lucrări o constituie problematica subiecților care studiază limba română în școlile sau clasele cu limba de predare în limbile minorităților naționale, în special în școlile cu limba de predare maghiară, prezentând variatele forme ale existenței bilingve, cum ar fi bilingvismul asimetric, echilibrat, substractiv etc.

Folosesc în această scriere termenul de *limba română ca nematernă*, în primul rând din rațiuni de economie lexicală, cu scopul de a desemna manifestarea complexă a existenței bilingve în contextul însușirii limbii române în școli sau clase cu limba de predare în limbile minorităților naționale, de subiecți provenind din medii lingvistice variate: predominant monolingve, bilingve, respectiv

multilingve. Deși voi reveni asupra acestui aspect în capitolele cărții, se cuvine precizat că în cazul acestor persoane, limba română are un statut special, prezentând caracteristici achiziționale specifice, diferite atât de cea a limbii materne, cât și de însușirea limbilor străine.

Pentru desemnarea statutului limbii, în discursurile referitoare la această realitate lingvistică se vehiculează o terminologie extrem de variată, adeseori inconsecventă, cum ar fi: „limbă străină”, „limbă a doua”, „limbă secundară de mediu” etc., fiecare dintre ele bazându-se pe alte paliere argumentative, în multe privințe totuși foarte apropiate. Sintagma propusă în paginile acestei lucrări (cea de limba română ca nematernă) se bazează pe argumentele gramaticii contrastive și a lingvisticii aplicate și accentuează faptul că traseul parcurs în însușirea limbii, în acest caz, nu e similar cu cel al însușirii limbilor străine, căci este vorba – într-o pondere calitativă variată – de limba de mediu a subiectului analizat, de contextul socio-cultural al inserției sale sociale. În același timp, acest traseu diferă de cel al limbii materne, căci desemnează însușirea unei limbi noi care se adaugă și se raportează la limba (și cultura) de bază a individului (existând chiar și posibilitatea schimbării statutului celor două limbi, pe parcursul experiențelor existențiale). În ediția a doua (îmbogățită) a cărții, am apelat la ortografia „nematernă”, pentru a accentua adaptarea și adoptarea conceptului și a perspectivei desemnate de acesta în terminologia actuală de specialitate. Tocmai datorită acestui fapt, descrierea însușirii limbii în acest context specific, presupune „dialogul” interdisciplinar al lingvisticii și al didacticii, adaptarea la context a didacticii limbilor străine și a celei materne.

Pornind de la specificul și nevoile subiecților educaționali abordați, care reprezintă elementul structurant al reflecțiilor sintetizate, capitolele acestei cărți își propun să surprindă *diferențele specifice* și funcțiile, respectiv valorile și modalitățile lor de valorificare creativă în contextul didacticii limbii.

În proiectarea și selectarea conținutului inclus în capitolele acestei cărți am avut în vedere două dimensiuni structurante aflate într-un dialog permanent: (a) elevul și (b) profesorul. Conceptul de *elev bilingv* este abordat dintr-o perspectivă *holistică* conform căreia acesta nu rezidă în însumarea a două existențe monolingve, ci reprezintă o personalitate, care în contexte comunicaționale diferite își activează registre lingvistice diferite pentru manifestarea propriei personalități conform cerințelor insertive ale mediului.

Perspectiva praxisului pedagogic capătă expresie în această carte prin „vocea” profesorilor, căci tematica inclusă în această scriere reprezintă un răspuns la dificultățile cele mai frecvente semnalate de profesori la cursurile de perfecționare organizate pentru profesori debutanți, în special, și profesori de limba română, în general. În această strădanie de inventariere a principalelor dificultăți, nelămuriri, au adus contribuții semnificative trei profesori formatori, implicați activ în programele de perfecționare ale profesorilor: Maxim Andreia, profesoară de limba și literatura română la Grupul școlar „Csiky Gergely”, Arad, Forgó Éva Erika, profesoară la Liceul Teoretic „Bolyai Farkas”, Târgu-Mureș și Juhász-An-

drás Réka, profesoară de limba și literatura română la Colegiul Național „Octavian Goga”, din Miercurea Ciuc, cărora le mulțumesc pentru promptitudinea științifică cu care s-au implicat în acest dialog.

Am structurat sinteza răspunsurilor la principalele probleme ridicate în șase capitole, urmărind predominant aspecte ale achiziției limbii, prin raportare specială la bilingvismul instituțional de la nivel gimnazial. În ediția a doua (adăugită) a acestei cărți, am inclus un capitol care problematizează deciziile profesorului în organizarea situațiilor de învățare, decizii care au, pe de o parte, caracter lingvistic (de lingvistică aplicată), iar, pe de altă parte, caracter socio-cultural și economic. În acest context am plasat discutarea (în capitolul al doilea) reinterpretării cadrului de formare și autoformare a competenței profesionale care asigură eficiența muncii. Profilul profesorului capătă prin interpretările prezentate în acest capitol o abordare dinamică, pragmatică, fiind definit ca și coacțiune a (a) competenței formative, (b) a celei interactive, precum și (c) a competenței reflexive. Monitorizarea complementarității reciproce și eficiente e asigurată de atitudinea reflexivă și creativă a profesorului.

Capitolul al treilea este dedicat prezentării conceptelor-cheie ale fenomenului bilingvismului și a trăsăturilor reprezentative ale subiecților educaționali bilingvi. Clarificarea termenilor-cheie se realizează din perspective multiple. Astfel, capătă un rol aparte prezentarea arhitecturii cognitive în contextul restructurării lexiconului mental sub impactul noilor achiziții lingvistice. Definirea conceptului de bilingvism, prezentarea tipologiei acestuia se realizează prin raportare la competența de comunicare, la competența culturală și interculturală, precum și la modul lor de reflectare în formarea conduitei verbale (bilingve) eficiente.

Conceptele general prezentate capătă în cel de-al treilea capitol o descriere analitică prin raportare la structurile școlare ale sistemului de învățământ din România. Sunt prezentate aspecte ale traseului achizițional, formele de manifestare ale interferenței și transferului în actul însușirii limbii, principiile didactice ale structurării scenariilor instructiv-educative din acest domeniu, elemente metodologice ale predării.

În timp ce *diferențele specifice* formulate în primele trei capitole vizează caracteristici ale actului învățării, următoarele trei capitole cuprind referiri la trei dimensiuni importante în instituirea înțelegerii și în stimularea comunicării în limba în curs de însușire. Este vorba de prezentarea dificultăților de învățare și a modului lor de abordare, de descrierea formelor de manifestare a fenomenului de schimbare a codului lingvistic, precum și de descrierea contextelor de constituire a sensului prin lectură.

Astfel, capitolul al cincilea oferă o prezentare a tipologiei carențelor de limbă prin raportare la tabloul lor etiologic și inventariază tehnicile cele mai des utilizate în corectarea sau ameliorarea dificultăților achiziționale. Definirea și prezentarea valorilor didactice ale fenomenului de schimbare a codului lingvis-

tic reprezintă tematica abordată în cel de-al cincilea capitol al cărții. Specificul constituirii de sens în contextul lecturii în limba nematernă și modelele practice oferite reprezintă tema de reflecție a ultimului capitol.

În structurarea celor șapte capitole am intenționat să propunem o *lectură euristică, reflectivă* celor care își propun să pătrundă ideile formulate în această scriere. Astfel se explică prezența întrebărilor introductive, problematizatoare de la începutul fiecărui subcapitol, întrebări care, pe de o parte, implică activarea experiențelor, cunoștințelor personale, iar, pe de altă parte, induc problematizarea temei la care, prin lectura subsecțiunilor lucrării, se vor formula răspunsurile. Întâlnirea cu fiecare capitol este „mediată” de câte un motto, ales cu scopul de a sintetiza esența temelor abordate, inclus la început pentru a iniția lectorul în formularea presupuzițiilor, a orizontului de așteptare.

Șirul subsecțiunilor grupate sub auspiciile unei teme generale se încheie prin *aplicații*, adică mici exerciții care permit sistematizarea celor citite. *Referințele bibliografice* cuprinse în penultima parte a subcapitolelor oferă cadrul aprofundării în tematica respectivă, prin lectura analitică a cărților indicate. Prezența *anexelor* se explică prin dorința de a oferi lectorului câteva modele concrete care – credem noi – pot fi valorificate în proiectarea propriilor demersuri pedagogice. Ultima parte a cărții conține un *glosar* al conceptelor semnificative, indispensabile din vocabularul activ al unui profesor din acest domeniu. Noțiunile incluse sunt în speță concepte din domeniul pedagogiei generale, al didacticii limbii, al lingvisticii etc., fiind concepte care capătă o aplicare în acest domeniu special al achiziției limbii sau termeni întâlniți la cursurile de lingvistică, respectiv la cele de științe ale educației, iar rememorarea lor permite stabilirea conexiunilor dintre informațiile vechi și cele noi.

Fiind vorba de un domeniu mai puțin descris, abordând dimensiunile didactice ale *diferențelor specifice*, cartea de față își propune să servească fundamentarea unui limbaj de specialitate care permite denotarea, descrierea univocă a acelor realități psiho-lingvistice și socio-culturale care sunt specifice procesului achizițional al limbii române ca nematernă.

Consider că lucrarea de față poate constitui un pre-text sau o invitație la elaborarea ghidurilor, manualelor, a cărților de specialitate și sper ca ideile formulate să ofere repere structurante creative în autoeducația și autoformarea profesorilor și a viitorilor profesori.

T.E.M.

10.02.2020

PREFACE

The present book addresses to the teachers and would-be teachers who contemplate on the efficiency of the teaching-learning process in the context of studying the Romanian language in the schools and classes of national minorities.

It seems a truism that the acquisition of language and literature articulated in different languages implies other type of cognitive, affective and attitudinal tracks when it is realised in the context of the native language or when the respective language has another status: foreign language, second language, environment language, etc. In the viewpoint of the present paper, the acquisition of a language different from the native one is not reduced to the process of stocking and updating the linguistic and meta-linguistic knowledge, but it presupposes the cognition and comprehension of the Reality articulated in the context of the “Other’s” otherness, in the context of the “Other’s monolingualism”. The problematic of language acquisition is not merely a linguistic problem, but also one of inter-cognition, acceptance and observance of the Other’s otherness, the password of this process being presented by the language acquisition itself.

The question of language acquisition implies an interdisciplinary perspective on the phenomenon, through which the elements of linguistics, grammar, and of language and culture in general are applied in specific sociolinguistic and psychopedagogic contexts. This aspect is emphasized also by the title of the book, which discloses the instrumental character of “the meeting”, of the dialogue among the principles, theories and descriptions of linguistics (especially psycholinguistics and sociolinguistics) and those of the science of education. This interdisciplinary dialogue is integrated in the context of the deontology of “research-development” because it addresses aspects, problems of sociolinguistics providing creative descriptions and answers. This is the manner in which the data of researchers and that heuristic dialogue offer answers to questions detached from the praxis of the phenomenon.

The subjects of research are pupils studying Romanian but belonging to national minorities, these subjects representing various forms of bilingual existence: asymmetric bilingualism, balanced bilingualism, subtractive etc.

Out of considerations for lexical economy, the present paper employs the term “*Romanian as non-native language*”, which denotes the complex manifestation of the bilingual existence in context of the acquisition of Romanian by subjects belonging to national minorities and coming from different linguistic milieus/ environments: predominantly monolingual, bilingual or multilingual. We are going to enter into more detail in later chapters, but it should be stated now that in their case, Romanian has a special status, also in its acquisitional context, which totally differs from both from the native and from a foreign language.

The discourse referring to this linguistic reality employs an extremely varied terminology in order to describe the status of this language. The most commonly used terms are: “foreign language”, “second language”, “secondary language of milieu”. The expression used in the present study (*Romanian as non-native language*) is based on the arguments of contrastive grammar and of applied linguistics and emphasizes the fact that the process of language acquisition is not the same as in the case of foreign language because Romanian constitutes the language of the milieu of the subjects. In the same time this process is different from that of acquiring the native language given the fact that it designates the acquirement of a new language that is added to and related to the initial language (and culture) of the individual (existing also the possibility of the alteration of this status after special existential experiences). Due to this very fact the description of language acquisition in this context, should presuppose the interdisciplinary dialogue of linguistics and didactics, as well as the adaptation the didactics of foreign and native languages to this context.

Motivated by the specificities of the needs of the analysed subjects, who represent one structural element of these synthesized reflections, the chapters of this book seek to identify *the specific differences and functions* as well as their value and creative usage in the context of language didactics.

Two structural dimensions, being in permanent dialogue, were taken into consideration during the process of designing and selecting of the contents included in the chapters of this book: (a) the pupil and (b) the teacher.

The concept of *bilingual pupil* is approached from a holistic viewpoint, according to which the concept does not mean the summation of two monolingual existences but represents a personality that applies different linguistic registers in different communicational context in order to manifest its own personality in conformity with the requirements of the linguistic milieu.

The perspective of the pedagogic praxis is expressed in this book through the “voice” of the teachers, inasmuch as the topic included in the present writing represents an answer to the most frequent difficulties encountered by teachers and mentioned during courses and trainings organized especially for beginner teachers but for more experienced pedagogues as well. Two teachers being actively involved in the postgraduate training of their colleagues, contributed immensely to the process of taking account of the main hardships and obscure points: Maxim Andreia, teacher of Romanian language and literature in Grup Scolar „Csiky Gergely”, Arad, Forgó Éva Erika, teacher of Romanian language and literature in Liceul Teoretic „Bolyai Frakas”, Târgu-Mureş and Juhász-András Réka, teacher of Romanian language and literature in Colegiul Național „Ocatvian Goga”, Miercurea Ciuc. I am grateful for their scientific promptness and readiness to participate in this dialogue.

The syntheses of the answers to the principal problems encountered were structured into the following six chapters of this book: 1. The profile of the efficient teacher; 2. The bilingual person and the acquisition of languages; 3. The subject

of education and the acquisition of Romanian as non-native language; 4. Learning difficulties and alternative approaches; 5. The didactic values of the linguistic code-switching and the management of learning; 6. The aspects of reading and construction of meaning in the case of bilingual pupils. In this enriched second edition of the book we have included a chapter which deals with the decisions taken by the teacher when organizing learning situations, decisions which on the one hand have a linguistic nature (applied linguistics), on the other hand a socio-cultural and economic character. The discussion regarding the reinterpretation of the environment in which formal and self-guided professional competences are formed and which later lead to work efficiency, is placed in this context.

The second chapter seeks to reinterpret the framework of formation of those personal competences which ensure the efficiency of teaching. Through the interpretations presented in this chapter the profile of the teacher acquires a dynamic and pragmatic approach being defined as a joint action of (a) formative competence, (b) interactive competence and (c) reflexive competence. The monitoring of this efficient and reciprocal complementarity is guaranteed by the creative and reflexive attitude of the teacher.

The third chapter is designed to present the key concepts of bilingualism as a phenomenon and the representative characteristics of the bilingual educational subjects. The clarification of the key notions is accomplished through multiple viewpoints. Consequently, special emphasis is put on presenting the cognitive architecture in the context of a mental lexicon reorganized under the impact of the new linguistic acquisitions. The definition of the concept of bilingualism, the presentation of its typology is realised in reference to the competence of communication, to cultural and intercultural competences, as well as to the way these are reflected in the formation of efficient (bilingual) verbal conduct.

The concepts presented previously are placed into an analytical framework in the third chapter, being analyzed in the context of the Romanian educational system. This chapter presents the process of acquisition, the manifestations of the interference and transfer in the act of language acquisition, the didactic principles of structuring the instructive-educative scenarios of this domain, as well as the methodological elements of teaching.

While the *specific differences* formulated in the first three chapters focus on the characteristics of the act of learning, the last three chapters include references to three important dimensions in the institution of understanding and in the stimulation of communication in the language being learnt: (a) difficulties of learning and their methods of analysis, (b) the manifestations of the linguistic code-switching, and (c) the aspects of meaning construction through reading.

Thus, the fourth chapter offers the presentation of the typology of linguistic handicaps and lists the most frequent techniques of correcting these difficulties of learning. The definition and presentation of the didactic values of the linguistic code-switching represents the topic of the fifth chapter. The last chapter addresses

the specificities of the construction of meaning through reading in a non-native language and the possible practical models.

The structuring of the seven chapters is meant to propose a reflective, heuristic reading to those who attempt to comprehend the phenomena addressed in the present writing. This fact explains the existence of introductory questions at the prelude of each subchapter, which, on the one hand, presupposes the activation of personal knowledge and experiences and introduces the reflection upon the topics discussed by the subchapters on the other. The “meeting” with each chapter is mediated by a motto chosen to synthesize the essence of the topics addressed and to initiate the reader into the formulation of presuppositions and expectations.

The series of subchapters grouped in general topics end with *applications*, i.e. some exercises which help in systematizing the information read. These are followed by the *explanatory notes* of the terms which include and define the fundamental concepts of the domain and are essential in the professional vocabulary of a teacher. The included notions belong mainly to the field of general pedagogy, didactics, etc. and are applied in this special area of the educational sciences. The *bibliography* offers a framework for widening the analytical perspective by reading the indicated books. The existence of the *appendices* can be explained by the wish to offer the reader some concrete models that can be used in planning their own pedagogical activity. The final part of the book contains a *glossary* of significant concepts indispensable for the active vocabulary of professors in this domain. The included notions are especially concepts belonging to the fields of general pedagogy, didactics of language, linguistics, etc., being concepts that are applied in this domain of language acquisition, or terms appearing in lectures of linguistics and science of education. The remembering of them facilitates the establishment of connections between the old and new information.

Discussing the didactic dimensions of the specific differences, the present book attempts to serve the substantiation of an academic language that permits the description and understanding of those psycho-linguistic and socio-cultural realities which are specific to the process of acquisition of Romanian as a non-native language.

I consider that the present writing may constitute a premise to the elaboration of new textbooks, academic writings, and I hope the ideas formulated here will offer creative points of reference in the education and formation of teachers and would-be teachers.

T.E.M.

REORIENTĂRI ÎN PARADIGMELE PREDĂRII- ÎNVĂȚĂRII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOLILE CU PREDARE ÎN LIMBA MAGHIARĂ

1.1. Nivelurile decizionale ale managementului învățării

Cum se iau deciziile de organizare și proiectare a activităților didactice? Elaborați un inventar al factorilor principali la care trebuie să se raporteze profesorul! Încercați să stabiliți o ierarhie a factorilor enumerați!

Care este idealul educațional al sistemului de învățământ? Căutați și analizați în Legea Educației Naționale paragraful care descrie acest aspect!

Organizarea procesului instructiv-educativ în general, și a celui de la nivelul predării-învățării limbii și literaturii române în special, implică luarea unor serii de decizii care presupun o cultură pedagogică constituită din sinteza factorilor macro- și microstructurali.

După modelul lui Sohamy (2006) practicile de comunicare, ideologia lingvistică și managementul lor sunt determinate de politica lingvistică. Acești factori se află în interdependență reciprocă. Având în vedere specificul contextului decizional studiat de noi, considerăm că următoarele niveluri decizionale sunt relevante în organizarea situațiilor de învățare din clasă (Tabelul nr. 1). Vom lectura și interpreta acest model din perspectiva profesorului (a viitorului profesor), pentru a putea ilustra și conștientiza importanța actului decizional în proiectarea învățării.

Conceptograma factorilor determinanți prezintă o organizare ierarhică și ilustrează ideea interdependenței și a determinării reciproce dintre subcomponente. În proiectarea activității didactice, profesorul pornește de la prevederile documentelor curriculare, dar este extrem de important să se raporteze și la acei determinanți macro- și microsociale care orientează chiar și logica proiectării acestor documente.

Paradigma comunicativ-funcțională reprezintă componenta intermediară a conceptogramei, îndeplinind sarcini multiple. Pe de o parte, sintetizează datele cercetărilor din domeniul științelor lingvistice și al celor socio-psihologice, educaționale, pe de altă parte, oferă un cadru structurant lingvisticii aplicate, indicând direcțiile generale ale traducerii lor în practica vieții școlare.

Tabel nr. 1. *Niveluri decizionale în organizarea situațiilor de învățare*

Determinanți macrosociali		Determinanți microsocali
Cerințe socio-economice și socio-politice (Care sunt cerințele impuse de o societate bazată pe cunoaștere? Care sunt cerințele forței de muncă?)		Determinanți psihosociali (Cum definim idealul educațional? Cum abordăm profilul personalității eficiente?) Determinanți lingvistici: paradigme lingvistice (Cum definim limba, comunicarea?)
Proiectarea centrată pe competențe	Paradigma comunicativ-funcțională	Documentele curriculare (plan cadru, programa școlară, manualul)
Finalitatea urmărită (obiectivele generale și specifice)	Strategia de predare, de monitorizare a situațiilor de învățare	Specificul mediului lingvistic și statutul limbii-țintă
Specificul clasei de elevi Profilul elevilor	Metodologia de evaluare continuă și sumativă	Specificul lingvistic al comunicării didactice (valențele didactice ale schimbării codului lingvistic)
Interacțiunea profesor-elev		

Astfel, în momentul în care profesorul își formulează propriile direcții de acțiune în proiectarea scenariului didactic la clasă, asistăm la seria deciziilor cu finalitate instructiv-educativă, luate în funcție de factorii menționați mai sus. Ca atare, atunci când se proiectează o situație de învățare, nu se alege o metodă de dragul de a o aplica, ci pentru a realiza o finalitate bine stabilită, la fel cum nu se predă un conținut în sine, ci acesta este prelucrat din perspectiva finalităților urmărite. Ele vizează întotdeauna subcomponente ale competenței de comunicare, inclusiv ale celei culturale. Deoarece în planificarea dialogului didactic punctul de plecare îl reprezintă competența și/sau subcompetența vizată, acest tip de gândire operativă susține proiectarea *bazată pe competențe*.

Modelul comunicativ-funcțional înglobează principiile structurante ale însușirii diferitelor registre lingvistice ale unei limbi, prin comunicare. Drept urmare, comunicarea apare în cadrul acestei discipline în dublul ei statut: ca finalitate urmărită și ca instrument de realizare a ei. Acest lucru impune centrarea pe organizarea, monitorizarea dialogului școlar, care devine astfel un model lingvistic și de comunicare. Acest model permite însușirea implicată a limbii, prin pragmatizarea și activarea procesului achizițional. Sensul și constituirea de sens reprezintă punctul de plecare al exersării structurilor lingvistice, ceea ce implică folosirea unor registre lingvistice variate, dar și re-

ducerea discrepanței dintre însușirea cunoștințelor declarative, a informațiilor metalingvistice și praxisul comunicării. Accentul se mută de la reproducere, la producere de mesaj. Asemănător altor modele instructiv-educative, în cazul de față, trebuie să avem în vedere mutațiile de accent implicate de această concepție organizatorică. Modelul acordă mai puțină atenție teoretizării cunoștințelor de gramatică (dar nu exclude, ci se bazează pe acest tip de gândire!) și le abordează ca fiind un arsenal de strategii care structurează, controlează construcția comunicării. De asemenea, alături de textul literar, acest model se bazează pe lărgirea conceptului de text și acordă o atenție echilibrată textului non-literar și diferitelor structuri textuale (multimodal, continuu și discontinuu). Aceste schimbări de accent presupun reinterpretări și în structurarea conținutului de către profesori. Un dezavantaj al acestui model, ține de aspecte organizatorice. Este un model care propune învățare individualizată, diferențiată și exersarea contextuală a limbii, însă într-o structură organizatorică concepută după logica activităților frontale, implementarea noii abordări întâmpină o serie de dificultăți impuse prin tradiție.

1.2. Structuri de predare-învățare a limbilor

Ce fel de modele de predare-învățare a limbilor cunoașteți? Pornind de la experiențele personale de învățare, prezentați posibilități și tehnici eficiente de însușire și exersare a limbii!

În funcție de factorii menționați în conceptograma prezentată mai sus (Tablelul nr. 1), în cadrul proiectelor educaționale dedicate însușirii limbilor distingem diferite structuri, pe care le vom prezenta sintetizat în continuare (Tablelul nr. 2), pe baza descrierilor oferite de literatura de specialitate (Hockley, 2008; Pисnjak et al, 2013).

Modelul „*băii de limbă*” sau *de imersiune*, experimentat inițial în Canada, este un model în care elevii sunt „expuși” la limba în curs de însușire prin faptul că toate disciplinele se studiază în limba țintă.

Modelul *educației bilingve de tranziție*, aplicat în special în Statele Unite ale Americii, vizează ca elevii să învețe nu mai mult de trei ani în limba lor maternă ca să nu rămână în urmă cu materia, iar în paralel se învață limba nouă.

Modelul *educației bilingve bidirecționale*, reprezintă situațiile în care elevii pot și/sau trebuie să învețe ambele limbi, în mod paralel. Și acest model educațional are diferite forme de concretizare în funcție de cadrul socio-politic și cultural. Astfel este modelul bilingv de însușire paralelă a spaniolei și catalanei în Spania, iar cu totul altă configurație o prezintă modulul bilingv maghiar-sloven din Slovenia (Pисnjak, 2013).

Modelul *învățării integrate bazate pe conținut* CLIL (eng. Content and language integrated learning), urmărește învățarea funcțională a unei limbi prin intermediul unei discipline. Propune folosirea unei limbi străine ca mediu lingvistic pentru însușirea unui conținut. De aceea, anumite discipline (cum ar fi educația fizică, lucru manual, desen etc.) la care se poate raporta multimodal sunt ținute într-o limbă în curs de însușire. Parcurgerea conținutului învățării devine astfel un cadru de învățare și folosire a limbii, iar limba studiată, dincolo de statutul de disciplină devine, în același timp, limbă de studiu pentru o altă disciplină.

Modelul *translingvistic* susține o formă de comunicare care depășește cadrul unui singur sistem lingvistic, prin valorificarea în comunicare a resurselor lingvistice de care dispune vorbitorul (Tóodor et al, 2019: 285). Conceptul a fost folosit inițial de către Cen Williams în 1994, sub denumirea galeză de *trawsiethu* (Lewis et al, 2012, In: Tóodor et al, 2019) și desemna acele conversații specifice orelor de limbă în care s-au activat două limbi. De exemplu, elevii au citit în galeză și au scris sau au vorbit despre texte în limba engleză. Abordarea are la bază perceperea limbilor nu ca sisteme lingvistice izolate, ci ca moduri de acțiune, acte de vorbire care nu pot fi tratate izolat de contextul social (García-Li 2014) și de repertoriul lingvistic al vorbitorului (Canagarajah 2011).

Specialiștii consideră că situațiile translingvistice de comunicare pot fi valorificate în cadrul educației formale (Heltai, 2017), drept surse ale revitalizării lingvistice și ale bilingvismului echilibrat.

Privite din punctul de vedere al raporturilor dintre limbi, structurile dominante de educație lingvistică pot fi sintetizate (pe baza literaturii de specialitate) astfel:

Tabel nr. 2. Structuri de educație lingvistică

Din punctul de vedere al raporturilor L1 și L2	Programe educaționale de imersiune, „baia lingvistică”	Programe educaționale bilingve, bilingve („duș lingvistic”)	Bilingvismul instituțional	Modele educaționale translingvistice
Din punctul de vedere al contextului lingvistic	Însușirea (limbii) bazată pe conținut	Însușirea (limbii) bazată pe activitate (proiect)	Însușirea (limbii) bazată pe cultură	Însușirea (limbii) bazată sau asistată de calculator

Structurile educaționale prezentate mai sus, vizează moduri diferite de relaționare la experiențele lingvistice anterioare ale vorbitorilor. În timp ce primul model refuză raportarea la experiențele anterioare, acest ultim model propune tratarea complementară și integrată a repertoriului lingvistic. În structurile intermediare întâlnim diferite interpretări ale monitorizării situațiilor de

învățare, proiectarea și eficiența fiecăreia fiind modelate de factorii macro- și microstructurali ai nivelurilor decizionale.

1.3. Lecturi și re-lecturi

1.3.1. Cunoașterea conduitei verbale

Cu ce fel de experiențe și cunoștințe de limbă vin copiii din învățământul primar? Care sunt factorii care determină aceste experiențe? Care sunt principalele momente ale socializării lingvistice?

Specificul conduitei verbale a personalității în curs de formare este determinat de o serie de factori, dintre care, pe baza modelului ecolingvistic al lui Bronfenbrenner (1994), amintim: (a). experiențele din mediul lingvistic apropiat, adică familia; (b). experiențele din mediul socio-lingvistic și cultural, adică mediul depărtat, cel digital/vitual, precum și (c) experiențele de învățare (învățare spontană sau organizată). Formele de socializare lingvistică modelează manifestările conduitei verbale, care din perspectiva profesorului, devin indicii „lecturabile”, pe baza cărora se pot formula reacții-răspuns în orientarea dialogului euristic școlar. Prezentăm în continuare câteva manifestări ale conduitei verbale, inventariate pe baza unei cercetări empirice, sintetizate în Tódor (2019):

Eșecul comunicational reprezintă fenomenul cel mai des evocat de către școlarii implicați în eșantionul cercetării și desemnează totalitatea acelor experiențe în care intenția comunicării vorbitorului eșuează din motive variate, cum ar fi: hiatusul lexical, folosirea cuvântului nepotrivit, articularea incomprehensibilă. Aceste situații se asociază cu sentimentul negativ al insuccesului (de exemplu: renunțarea la comunicare) sau cu cel al refuzului (de exemplu: rușine, stare de frustrare).

Lapsusul verbal este un termen introdus în lingvistica aplicată (Lanstyák, 2006) pentru a desemna acele situații de comunicare în care, dintr-o incapacitate momentană, vorbitorul nu poate activa, în limba de bază a comunicării, cuvinte, expresii de altfel cunoscute. Formele de manifestare ale acestui fenomen sunt legate, în mod special, de activarea cuvintelor sau de dificultățile de reevocare a lor.

Împotmolire lingvistică. Acest fenomen se referă la situațiile în care, în procesul de comunicare, vorbitorul activează cuvinte dintr-o altă limbă, diferită de limba de bază a comunicării. Se referă la situațiile de impas, când, deși cuvântul este prezent în vocabularul pasiv al vorbitorului (conform autoobser-

vației acestuia), se activează mai ușor lexemul dintr-o altă limbă, diferită de limba de bază a comunicării. De exemplu: Nu mi-a venit în minte cum se spune *kirakat* și am spus *vitrină*.

Hiatus lexical. Vorbim de hiatus lexical când manifestarea intenției de comunicare este îngreunată de necunoașterea lexemului potrivit. În literatura de specialitate (Lanstyák, 2006; Szilágyi, 2008), termenul este definit din perspectiva vorbitorului și a nevoilor sale comunicaționale. Nu desemnează lipsa cunoștințelor, ci se referă la acele situații în care vorbitorul conștientizează lipsa cuvântului potrivit, percepe, sesizează, într-o situație dată, absența pragmatică a cuvântului.

Anxietatea lingvistică. Se referă la acele sentimente negative, stări de stres, lipsa „stării de confort” – cum ar fi: teama de eșec, lipsa încrederii de sine, teama de a se face de râs, de a fi refuzat etc. – care pot caracteriza vorbitorul. Într-un grad mai redus, această stare poate avea efect motivator, dar, în cele mai multe cazuri, ea influențează negativ motivația învățării și manifestarea sinelui, implicând variatele mecanisme ale retragerii în tăcere sau ale refuzului comunicațional.

Conștientizarea interlingvistică reprezintă acea dimensiune a conduitei verbale controlate care desemnează conexiunile dintre limbi și modul de raportare la ele. Aceasta desemnează totalitatea reflecțiilor meta- și interlingvistice, prin care vorbitorul își valorifică experiențele, cunoștințele sale dintr-o altă limbă. De exemplu: deducerea sensului din forma (structura) cuvântului, sau reținerea unui cuvânt pe baza asemănărilor cu alte cuvinte, din alte limbi etc. În esență, este vorba despre descoperirea relațiilor dintre limbi.

Aspectele de comportament enumerate mai sus sunt educabile, pe de o parte, prin conștientizarea lor, pe de altă parte, prin integrarea metodelor potrivite de modelare a lor în proiectarea situațiilor de învățare.

1.3.2. (Re)lectura documentelor curriculare

1.3.2.1. Proiectarea conținutului procesului de învățământ

Care sunt competențele vizate de documentele curriculare la nivelul învățământului primar? Ce raport există între finalitățile disciplinelor din cadrul ariei curriculare „Limbă și comunicare”?

Eficiența dialogului școlar este orientată de prevederile documentelor curriculare normative (planul cadru, programa disciplinei) și ale celor aplicative (manualele, caiete de lucru, auxiliare didactice), iar acestea, prin aplicare la nivelul clasei, capătă interpretare proprie în funcție de personalitatea, pregătirea profesorului și specificul clasei de elevi.

Programa școlară este un document curricular elaborat la nivelul Ministerului Educației Naționale pe baza planului-cadru și obiectivează conținutul procesului de învățământ prin raportare la competențe, la tipuri de activități didactice și de evaluare. Programa cuprinde: nota de prezentare, competențe generale, competențe specifice și exemple de activități de învățare, conținuturi, sugestii metodologice, bibliografie.

Tabel nr. 3. *Lista documentelor școlare de reglare și aplicare a conținutului procesului de învățământ*

Documente curriculare normative	Legea Educației Naționale Planul cadru, programa școlară
Documente curriculare aplicative	Manualele, caiete de lucru, auxiliare didactice
Documente de monitorizare și aplicare	Planificare calendaristică anuală și semestrială Planul de lecții Portofoliul profesorului

Manualul este un document curricular aplicativ care oferă o „traducere” didactică prevederilor programei școlare. Este un document fundamental, deoarece asigură baza comunicării profesorului cu elevul. În literatura de specialitate se preconizează ideea că elaborarea unui manual școlar trebuie să se raporteze la următoarele cerințe (Crețu, 1999: 102):

- a. științifice, constând în coerență, corectitudine, structurare logică, calitatea limbajului etc.;
- b. psihopedagogice, vizând raportarea la specificul vârstei elevilor etc.;
- c. estetice, reflectându-se în preocupare pentru calitatea tehnoredactării, a ilustrației etc.;
- d. igienice, care constau în interesul manifestat pentru lizibilitatea textului, mărimea, formatul cărții etc.;
- e. economice, care se concretizează în indicatori cum ar fi: costul, rezistența la deteriorare etc.

Manualul reprezintă instrumentul fundamental în munca profesorului cu elevii, prin funcțiile pe care le îndeplinește în această interacțiune. Are (a) funcție de transmitere și prelucrare a informației, (b) de aplicare, exersare a priceperilor, deprinderilor, (c) de dirijare a învățării prin modelele și tehnicile oferite, (d) de stimulare a învățării individuale, (e) de sistematizare și fixare, (f) de verificare, evaluare. În ciuda valorii sale fundamentale, manualul nu este și nu trebuie să fie singurul instrument de lucru. Perspectivele oferite de manual trebuie completate prin valorificarea a cât mai multor surse de informație pentru a oferi elevului posibilitatea căutării, a alegerii reflectate și critice. Pe baza

valorilor prezentate mai sus se poate afirma că manualul este un instrument al democratizării învățării, căci oferă accesul la informare, precum și la exersare individuală. Raportarea școlii la cerințele vremii a impus implementarea manualelor digitale, care dincolo de funcțiile tradiționale, oferă cadrul exersării tehnicilor digitale de învățare. Introducerea manualului digital prezintă o serie de avantaje, cum ar fi: accesul la informare, flexibilizarea învățării și a studiului după ritm individual de dezvoltare. În același timp, oferă spațiul învățării interactive, implicative, înlesnind accesul la materiale audio-vizuale complementare. Este, de asemenea, un mijloc ecologic și ergonomic de studiu și asigură posibilitatea reluării conținutului, munca diferențiată. În implementarea lor, trebuie să se țină cont și de dezavantajele posibile, cum ar fi: dificultatea aplicării lor în condițiile socio-economice dezavantajate (când indivizii nu au acces la internet, nu dispun de calculator), greutățile apărute în situațiile de învățare în care elevul are nevoie de lămuriri, corectări sau de modele lingvistice.

După Karlovitz (2001), în funcție de caracteristica predominantă a manualului se pot distinge următoarele subcategorii:

- (a). manuale centrate pe transmitere de informație – reprezintă categoria manualelor tradiționale, în sensul că prelucrează sistematizând informații, cunoștințe;
- (b). manuale centrate pe aplicare – reprezintă acele prelucrări de conținut care pun accent pe aplicare, pe exersarea contextuală a priceperilor, deprinderilor;
- (c). manuale ale instruirii programate – constituie aplicații ale instruirii programate;
- (d). manuale tip panoramă – conțin culegeri, almanahuri pe baza unor teme date;
- (e). manuale completate prin tehnici moderne – se referă la acele tipuri de manuale care sunt completate prin mijloace audio-vizuale, surse digitale, programe educative.

În elaborarea și evaluarea oricărui manual există câteva criterii de bază la care este obligatoriu să se raporteze. Prezintăm aceste criterii pe baza unei lecturi sintetice a literaturii de specialitate și a „Metodologiei de evaluare a calității proiectelor de manual școlar” (din 03.03.2017 și din 28.01.2019).

(A). **Calitatea prelucrării științifice.** Acest aspect vizează corectitudinea și relevanța conținutului științific, structura, organizarea tematică, specificul formelor de evaluare (autoevaluare). De asemenea, un factor determinant îl constituie calitatea și accesibilitatea limbajului, respectarea normelor de exprimare corectă.

(B). **Conformarea cu programa școlară.** Această dimensiune se referă la cerința ca elementele destinate procesului de predare-învățare-evaluare conform programei școlare să capete o prelucrare clară și punctuală.

(C). **Prelucrarea didactică a conținutului.** Această componentă sintetizează cerințele referitoare la măsura în care manualul transpune prin metodele de lucru, paradigma educațională preconizată la nivelul programei școlare. Cu alte cuvinte, în contextul studiat de noi, trebuie să avem în vedere în ce măsură apar în manuale elemente comunicativ-funcționale sau se reimplementează concepțiile manualelor tradiționale, și cum corelează activitățile de învățare, cu proiectarea bazată pe competențe.

(D). **Criteriul etic-moral** este o categorie prin care înțelegem faptul că manualul nu poate să conțină elemente discriminatorii, care „aduc atingere identității și valorilor naționale, elemente rasiste, xenofobe sau de promovare a ideologiei naționalist-extremiste” (după „Metodologia de evaluare a calității proiectelor de manuale școlare pentru clasa a V-a”, din 03.03.2017).

(E). **Criteriul ergonomic și estetic.** Acest criteriu se referă la cerințele care țin de igiena muncii și vizează aspecte precum: calitatea imaginilor, cromatica, mărimea literelor, greutatea manualului etc. Desemnează totalitatea acelor condiții ergonomice care susțin munca independentă, motivatoare cu manualul.

Alegerea manualului școlar adecvat stilului de lucru al profesorului și specificului clasei reprezintă un act decizional responsabil, o condiție a muncii eficiente. Tocmai de aceea vom propune un *ghid orientativ de evaluare* (prezentat în Anexa I) pentru a sprijini profesorul în formularea unor judecăți pertinente de valoare și pentru a minimaliza deciziile impresioniste.

1.3.2.2. Relectura programelor de la nivel primar

Cu ce abilități (cunoștințe declarative și procedurale) vin elevii de la nivelul învățământului primar? Ce fel de competențe sunt urmărite la nivelul ariei curriculare „Limbă și comunicare”?

Eficiența proiectării situațiilor de învățare este dependentă și de modul în care profesorul, organizator al dialogurilor euristice, se raportează la experiențele anterioare ale elevilor. O preocupare permanentă trebuie să reprezinte asigurarea armonizării cerințelor și așteptărilor de la nivelul diferitelor cicluri școlare (de exemplu, în cazul trecerii de la nivelul primar la cel gimnazial, etc.). Rezolvarea posibilelor discordanțe presupune cunoașterea descriptorilor de performanță, drept pentru care propunem lectura programelor (a competențelor și a conținuturilor proiectate) din această perspectivă.

La nivelul primar, documentele curriculare din cadrul ariei „Limbă și comunicare”, în funcție de statutul limbii (adică, dacă este vorba de limba maternă, nematernă, străină), urmăresc într-un grad diferit de complexitate,

mutații calitative în următoarele domenii: familiarizarea cu limba, fundamentarea competențelor receptive, însușirea citit-scrisului în limba respectivă, adică interiorizarea competențelor productive. Prezența acestor subcompetențe apare în textul programei prin următoarele cuvinte-cheie: comunicare orală (ascultare, vorbire, interacțiune); citire/lectură; scriere/redactare; elemente de construcție a comunicării. Transpunerea lor în practica vieții școlare se concretizează în *competențe generale*, din care derivă *competențele specifice*:

1. receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute,
2. exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare,
3. receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute,
4. redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare (după „Programa școlară de Comunicare în limba română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară; clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a”, OMEN Nr. 3418/ 19.03.2013). Elementul comun al programelor lecturate constă în faptul că ele propun un model de proiectare *curriculară, centrat pe competențe*, care înlocuiește modelul de proiectare bazat pe obiective. Timpul dedicat studierii disciplinelor din această arie este prevăzut în planul cadru și sintetizat în tabelul de mai jos.

Tabel nr. 4. Numărul orelor dedicate disciplinelor din aria curriculară „Limbă și comunicare”

	Nivel școlar	Clasa pregătitoare	Clasa I	Clasa a II-a	Clasa a III-a	Clasa a IV-a
Limbă și comunicare	Comunicare în limba maternă maghiară	5	7	6	5	5
	Comunicare în limba română	3	4	4	4	4
	Comunicare în limba modernă 1	1	1	1	2	2

(Conform „Planului cadru pentru învățământul primar în limbile minorităților naționale”, după OMEN 3371/12.02.2013.)

Lectura paralelă a programelor ne permite să accentuăm ideea că cele trei subdomenii ale acestei arii curriculare se completează reciproc, căci în designul finalităților și al prelucrării lor didactice se poate urmări centrarea pe *achiziția prin transfer*. Considerăm că prin conștientizarea acestor avantaje in-

terdisciplinare se poate ajunge la traducerea dialogului interdisciplinar și în munca de la clasă. Vom prezenta în continuare două exemple ilustrative.

Exemplul 1

Primul exemplu vizează însușirea alfabetului limbii române. Acest lucru se realizează prin valorificarea deprinderilor formate la nivelul limbii materne. Astfel, se poate vorbi de o predare-învățare *consecutivă* a citit-scrisului în logica căreia, în prima etapă sunt reluate sunetele/grafemele cunoscute din limba maternă, apoi se studiază literele și grupurile de litere specifice limbii române.

„La începutul perioadei abecedară vor fi recapitulate literele învățate la limba maternă (care au valori comune și în limba română), insistându-se apoi pe familiarizarea elevilor cu cuvinte plurisilabice care conțin astfel de litere. Progresiv, elevii vor fi deprinși să asculte/recepteze și cuvinte care conțin diftongi și triftongi. Urmează apoi însușirea sunetelor și literelor specifice limbii române, precum și a combinațiilor de sunete și litere ce presupun o pronunție și o grafie diferită în limba română în raport cu limba maghiară.” (după „Programa școlară de Comunicare în limba română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară; clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a”, p. 17)

Învățarea prin transfer în cazul celor două limbi este susținută și prin *metoda fonetică*, care permite o viziune integrată asupra celor două deprinderi tocmai prin perspectiva analitico-sintetică propusă.

În cazul ambelor limbi, putem distinge trei etape ale familiarizării lingvistice cu accente diferite în funcție de specificul cunoașterii limbii. Este vorba de etapele preabecedară, abecedară și postabecedară. Prima etapă vizează familiarizarea cu limba, în care „se va acorda atenție deosebită pronunției corecte a sunetelor, utilizând exerciții specifice pentru formarea auzului fonematic. Deosebit de utile sunt și exercițiile pentru sesizarea sunetelor din cuvinte cunoscute, formate din 2-3 silabe. Acestea trebuie urmate de exerciții-joc de evidențiere a cantității vocalice în limba română, în cuvinte care conțin diftongi și triftongi.” („Programa școlară de Comunicare în limba română, pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară; clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a”, p. 17). Durata etapei de familiarizare ar trebui să varieze în funcție de specificul cunoașterii limbii, căci în cazul în care această etapă reprezintă prima întâlnire cu limba, conștientizarea pronunției și pregătirea recunoașterii literelor prezintă mari dificultăți, în primul rând datorită hiatusului lexical, adică absenței unui vocabular fundamental care să reprezinte baza observației analitice. Cu alte cuvinte, eficiența acestei etape este dependentă de gradul de stăpânire a limbii.

În cea de-a doua etapă (cea abecedară) atenția se concentrează pe formarea priceperilor de citire și scriere, urmând ca în etapa a treia (postabecedară) să se urmărească formarea deprinderilor de citire corectă, conștientă și consolida-

rea scrisului, aspecte care vor reprezenta preocupări continue până la sfârșitul ciclului școlar.

Exemplul 2

Al doilea exemplu pentru valorificarea achizițiilor anterioare are ca punct de plecare prevederile pentru limba modernă 1, care, în cele mai frecvente cazuri se referă la limba engleză. „...În cazul unei limbi străine, învățăm, de fapt, lumea din nou. Din acest motiv, pentru eficiența învățării copiilor din clasele mici, trebuie să ne raportăm la lumea lor, respectiv la universul imediat, tangibil, la îndemână...” din „Programa școlară de Comunicare în limba modernă 1, clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a”, p. 10. Sugestiile metodologice formulate în cadrul acestei programe propun explicații care să combine verbalul cu limbajul corporal, vizual sau muzical, însă conform acestei abordări „traducerea în limba română este o cale mai încifrată pentru mintea copilului, decât intuirea prin experiență directă, întrucât traducerea presupune o operație sofisticată de transcodare.” (Programa citată, p. 10) În însușirea limbii străine se mai propune exersarea contextuală și ludică a limbii, iar în ceea ce privește deprinderea citit-scrisului, nu se propune explicit un studiu contrastiv al pronunției sau al grafiei, cât mai degrabă experimentări, tatonări prin valorificarea și completarea cunoștințelor anterioare, în funcție de specificul individual și de grup.

Trebuie precizat, de asemenea, că prelucrarea didactică a conținutului prevăzut în cadrul manualelor școlare de comunicare în limba română urmărește un algoritm specific. Studiul analitic al manualelor (vezi <https://www.manuale.edu.ro/>) ne permite să afirmăm că ele propun o prelucrare integrată și, în același timp, gradată a conținutului. Se pornește, în cele mai multe cazuri, de la situația concretă de comunicare și se ajunge treptat la aspecte generale, abstracte; se pornește de la perceperea mesajelor (decodarea mesajelor orale) și simularea mediului lingvistic și, treptat, se ajunge la decodarea mesajelor scrise. În esență, asistăm la trecerea de la priceperile, deprinderile perceptive, la cele productiv-creative. În manuale, aceste trepte de învățare se concretizează în exersarea contextuală, dialogată a limbii, iar apoi în aprofundarea diferitelor subcompetențe, cum ar fi: înțelegerea mesajului ascultat, conversații pe baza lor, lectura de imagini, recunoașterea sunetelor și a literelor, conștientizarea pronunției, a grafiei, lectura cuvintelor și a textelor mici. Caracterul gradat al prelucrării se poate observa și în cazul scrisului: la început se conștientizează elementele componente ale literelor, apoi legarea lor cu alte litere, urmând să se aplice în scrierea cuvintelor mici, apoi copierea de cuvinte, enunțuri, urmate de exerciții de dictare. Prin integrarea acestor exerciții de pregătire se ajunge la procesul complex al scrierii individuale și creative.

1.3.2.3. Relectura programelor de la nivel gimnazial

Care sunt elementele de noutate ale programei de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, aprobată în 2017?

Programa de limba și literatura română pentru gimnaziu propune o schimbare în abordarea organizării situațiilor de predare-învățare, pe care le vom prezenta în continuare sub egida elementelor de noutate¹.

• **Propune proiectare centrată pe competențe.** Programa propune trecerea de la proiectarea bazată pe obiective, la proiectarea *curriculară, centrată pe competențe*. Noul mod de proiectare implică centrarea reală pe acest construct interpersonal și un nou tip de proiectare pedagogică în care elementul structurant devine *competența*, pentru formarea căreia se aleg conținuturi, instrumente de lucru, metode, forme de organizare, la fel cum și evaluarea trebuie să fie în concordanță cu acest tip de abordare.

Definim *competența de comunicare* în accepțiunea teoretizată de sociolingvistul Dell Hymes (In: Pamfil 2007; Sâmihăian 2014), apoi de Canale; Swain (1980), Tolcsvai Nagy (2015) drept construct dinamic, un mod de comportament. În general, prin competența de comunicare înțelegem structura integrată a capacității de receptare și de producere-interpretare de sens/de mesaje. În timp ce socializarea cu limba maternă se realizează prin modelele verbale percepute de vorbitor, în mod dinamic, spontan, în mediul său apropiat, prin situații *reale* de vorbire, în contextul însușirii unei limbi diferite de cea maternă, treptele calitative ale interiorizării vizează o trecere orientată (mai mult sau mai puțin conștientă) de la nivelul cunoștințelor *de și despre* limbă la cel al folosirii, aplicării lor în practica comunicării, la contextualizarea și pragmatizarea conținutului achiziționat. Este vorba aici de o participare „ghidată” și organizată de profesor, în care dialogul din spațiul intersubiectiv al clasei îi oferă elevului un model (un prototip) al comunicărilor interpersonale, extrașcolare. Tocmai de aceea, considerăm că este binevenită chiar și conturarea accepțiunii termenilor de *însușire* și *învățare* a limbii. În primul caz, când procesul achizițional se bazează pe o interiorizare treptată (cu caracter predominant spontan) vorbim de *însușire*, iar în momentul în care se realizează acumularea conștientă, organizată (de exemplu: situația bilingvismului instituțional, In: Tódor, 2008) apare *învățarea*.

Procesul de însușire al limbii nu se poate percepe ca un act linear, ci ca un proces complex, dinamic, în permanentă constituire, și apare drept rezultat, efect sau răspuns al personalizării directivelor curriculare.

Pentru a putea urmări aspectele teoretice prezentate mai sus, propunem un model selectiv (ilustrativ) de lectură a programei.

1 Acest subcapitol propune o prelucrare și dezvoltare a ideilor prezentate în: Tódor Erika-Mária: Noi paradigme în programa de limba și literatura română pentru școlile cu predare în limba maghiară. In: Tódor Erika-Mária (ed): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Abel, Cluj-Napoca, 2017: 33-53.

Tablelul nr. 5. *Raportul competență generală-specifică-activități didactice-conținut*

Competența generală	Competențe specifice	Exemple orientative pentru activități didactice
Producerea textului oral în diverse situații de comunicare	2.1. Utilizarea cuvintelor/sintagmelor nou însușite în enunțuri adecvate sensului dedus din contextul inițial	<ul style="list-style-type: none"> – realizarea de mini-interviuri, utilizând cuvintele/sintagmele nou însușite – utilizarea, în contexte date, a achizițiilor lexicale noi – exerciții de substituție complexă a cuvintelor/sintagmelor într-un context dat – povestirea orală a unor texte citite sau a unor texte audiate
	2.2. Parafrazarea, pe baza informațiilor explicite și implicite, a unor pasaje din diverse tipuri de text, pe teme familiare	<ul style="list-style-type: none"> – reformularea unor pasaje din diferite texte – transformarea enunțurilor după criterii date – discuții în perechi, în grup sau frontale pe teme familiare – realizarea unui plan simplu și de dezvoltare a acestuia prin adăugarea ideilor secundare
	2.3. Prezentarea unor informații, idei și emoții în texte diferite, de tip narativ, descriptiv sau explicativ, pe teme familiare	<ul style="list-style-type: none"> – relatarea unor fapte și întâmplări cu caracter personal – alcătuirea unui monolog oral (texte narrative, descriptive, explicative), pe teme familiare – simularea unor situații de comunicare pe baza unor criterii date – alcătuirea unui text oral narativ/descriptiv/explicativ, pornind de la planul simplu de idei – exerciții de predicție, continuând tiparul textual dat
	2.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în enunțuri/texte proprii, pe teme familiare, în situații de comunicare diferite	<ul style="list-style-type: none"> – substituirea cuvintelor din aceeași clasă morfologică vs. clase morfologice diferite – folosirea corectă, într-un context dat, a categoriilor gramaticale specifice părților de vorbire flexibile – denumirea unor trăsături ale obiectelor/ființelor din universul apropiat – descriere frontală, cu sprijin din partea profesorului, a obiectelor la îndemână, folosind clasele morfologice adecvate

(Material elaborat pe baza „Programei de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară”, OMEN 3393/28.02.2017, pg. 12-13. Fragmentul vizează conținutul pentru clasa a VI -a. http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Limba-si-literatura-romana_scoli-si-sectii-predare_limba-maghiara.pdf)

Tabel nr. 6. *Conținutul propus pentru competențele și subcompetențele vizate*

Domenii de conținut	Conținuturi
Comunicare orală	<ul style="list-style-type: none"> – Roluri în comunicare: observator – Contextul de comunicare: locul și momentul interacțiunii, relația dintre interlocutori, identitatea interlocutorilor, cunoștințele comune legate de tema discuției – Reguli de acces la cuvânt (întreruperi, suprapuneri, luarea/predarea cuvântului, așteptarea rândului la cuvânt) – Situația de comunicare dialogată; organizarea replicilor într-un dialog complex; adaptarea vorbitorului la interlocutor – Monologul (narativ, descriptiv, explicativ) – Ordonarea ideilor în comunicare – Rezumatul <p><i>Aplicativ:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Principii de interacțiune – Atitudini comunicative <hr/> <p>Tipuri de interacțiune propuse: prezentări pe teme date, povestiri, descrieri, explicații și interacțiuni cu doi sau mai mulți participanți)</p> <hr/> <p>Texte orale propuse pentru ascultare: știri, anunțuri, documentare, emisiuni radio, teatru radiofonic pentru copii, literatură pe audiobook (integral/ fragmente)</p>

(Material elaborat pe baza „Programei de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară”, OMEN 3393/28.02.2017, p. 16. Fragmentul vizează conținutul pentru clasa a VI-a, http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Limba-si-literatura-romana_scoli-si-sectii-predare_limba-maghiara.pdf)

• **Prevede dezvoltarea integrată a subcomponentelor competenței de comunicare.**

Accepțiunea pedagogică a principiului de față, vizează aplicarea viziunii holistice a bi(multi)lingvismului în cadrul practicii vieții școlare. De aici rezultă ideea, că în organizarea segmentelor didactice, dezvoltarea deprinderilor de bază se realizează complementar și nu fragmentar. A doua accepțiune a termenului se referă la specificul valorizării repertoriului lingvistic al elevului. Indică orientarea învățării în direcția descoperirii de către elevi a asemănarilor și diferențelor dintre limbi și stimularea competenței multilingve a elevilor (Cook 1992), prin exploatarea tuturor posibilităților de transfer și sprijin ale cunoștințelor anterioare în achiziția noii limbi (Tódor et al, 2019). În general, competența de comunicare vizează abilități de tip transversal, implicând însumarea a ceea ce înseamnă „a ști” (adică cunoștințe declarative), „a ști să faci” (adică cunoștințe procedurale), „a ști să existe” (conduită creativă racordată la cerințele situați-

ei concrete), „a ști să înveți”. Raportându-se la aceste finalități, noua programă urmărește dezvoltarea personalității armonioase prin *cinci* competențe, care trebuie să fie percepute în interdependența lor, ceea ce implică studiul *integrat* al limbii, literaturii și al culturii. În practica vieții școlare, acest lucru implică o redimensionare a proiectării didactice, căci abordarea *integrată* înseamnă traducerea în practica vieții școlare a viziunii holistice, adică renunțarea la perceperea fragmentară a dezvoltării personalității bilingve (multilingve), abordând personalitatea individului bi(multi)lingv ca tot unitar care, în procesul constituirii de sens, își alege (trebuie să-și aleagă) registre lingvistice adecvate contextului. Viziunea integratoare pledează, pe de o parte, pentru abordarea complementară și nu compartimentară a limbii și literaturii, iar, pe de altă parte, implică activarea integrată a subcomponentelor competenței de înțelegere, vorbire, citire, scriere, gândire metalingvistică și metacognitivă.

Din aplicarea acestei viziuni decurg următoarele aspecte relevante pentru organizarea muncii în clasă:

- lărgirea conceptului de *text* prin introducerea, în activitatea la clasă, a diferitelor tipuri de texte: multimodale, continue și discontinue;
- textul nu reprezintă obiect de studiu în sine, ci trebuie să constituie pre-textul conexiunilor transversale (de limbă, de analiză literară, de comunicare etc.);
- programa actuală presupune regândirea scenariilor didactice „consacrate” dedicate separat gramaticii, literaturii sau compunerii, din perspectiva logicii integratoare. Acest lucru va însemna că în structura lecției, momentele obligatorii care trebuie să capete prezență (cu accente diferite) sunt: ascultarea și înțelegerea de text/ discurs oral, apoi scris, întregite prin creare de mesaje orale și scrise (adică vorbire și scriere). Abordarea integrată va implica, în mod necesar, întâlnirea cu materiale auditive variate, pornind de la care se pot exersa diferite alte subcompetențe (creare, înțelegere de mesaje).

• **Propune organizarea tematică a conținutului și abordarea gradată a lor.**

Modul de structurare a conținutului urmează structura unor teme majore, fundamentale cum ar fi: *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). Structurarea tematică permite o lărgire treptată, dar, în același timp, flexibilă a vocabularului elevilor. Îmbogățirea vocabularului, în general, explicarea cuvintelor, în special, presupun – la rândul lor – o percepere complexă a cuvântului, bazată pe a.) abordare referențială (la ce se referă), b.) abordare semantică (ce sens are în context), c.) abordare morfologică (structura morfologică). Acest mod de raportare la cuvânt implică plasarea lui în context, și exersarea funcției comunicative a limbii. Abordarea tematică permite valorificarea principiilor învățării limbii bazate pe conținut (în limba engleză CLIL), în sensul că tematica conversațiilor de la orele de limbă și literatură se va lărgi,

căpătând deschidere spre domenii culturale diferite (geografie, muzică, cunoașterea mediului, lucru manual, sport și igienă etc.), iar acest lucru îi va permite elevului exersarea unor registre lingvistice mult mai variate și experimentarea posibilității de a vorbi despre teme diferite în limba în curs de însușire.

• **Urmărește valorificarea experiențelor, cunoștințelor dobândite la limba maternă.**

Acest element de noutate susține transferul și valorificarea creativă a celor dobândite în cadrul studiului limbii materne. De exemplu: la limba maternă elevul se întâlnește cu categorii semantice, contextualizarea și decontextualizarea lor la începutul ciclului gimnazial, aspect care se reia mai târziu la limba română, începând din clasa a VI-a, până la clasa a VIII-a, în mod aplicativ.

• **Propune o nouă viziune în abordarea elementelor de construcție a comunicării.** În procesul însușirii unei limbi diferite de cea maternă, cunoștințele de limbă au un alt statut. În cazul însușirii organizate a unei limbi diferite de cea maternă, învățarea trebuie să reprezinte un proces *dublu de constituire de sens*, căci se învață o nouă limbă (folosită în scopul dezvoltării personale) și se constituie un nou sistem de reguli și norme. Conform noii abordări, cunoștințele de limbă (de gramatică) reprezintă elemente de construcție a comunicării, care structurează, reglează, controlează procesul de constituire de sens și exprimarea acestuia. Astfel, conceptele, noțiunile de limbă nu trebuie să fie interpretate ca noțiuni abstracte, rupte de praxisul limbii, ci trebuie privite ca fiind un arsenal de strategii, a căror cunoaștere sprijină atât exprimarea comprehensibilă, eficientă, cât și autocorectarea, autocontrolul (Vančo – Kozmács, 2015). În interiorizarea elementelor de limbă se propun trei forme de prelucrare didactică a conținutului: abordarea *intuitivă*, *aplicativă* și cea *teoretică* (prezentate sintetic în Tabelul nr. 7). Aceste tipuri de abordări au rolul de a orienta proiectarea didactică și organizarea învățării, indicând în același timp treptele prelucrării informației metalingvistice și a formării noțiunilor. De asemenea, ele reprezintă momente ale experienței întâlnirii cu faptele de limbă.

(a). Prelucrarea *intuitivă* a conținutului vizează perceperea activă, observarea fenomenului de limbă în contexte pragmatice diferite. Aceasta reprezintă etapa familiarizării conștiente cu fenomenul, în care elementul central este receptarea analitică. De exemplu: observarea, intuirea accentuării unui cuvânt, descoperirea formelor potrivite ale conjugării verbelor etc.

(b). Abordarea *aplicativă* se referă la acel mod de prelucrare a conținutului lingvistic care pune accent pe „cercetarea” faptelor de limbă, pe descoperirea trăsăturilor lor esențiale, prin analiză și comparație, prin înțelegerea structurii limbii și a modului de formare a ei. În această etapă, predomină operațiile de analiză, comparație, sinteză, generalizare, deci se urmărește formarea unor reprezentări în strânsă corelație cu valoarea lor funcțională. Are loc formarea conceptelor, a noțiunilor de limbă, însă fără teoretizarea (definirea) acestora. Cu alte cuvinte, accentul nu se va pune pe reproducere, ci pe aplicare.

Tabel nr. 7. Etapele prelucrării didactice

Tipul prelucrării didactice	Intuitiv	Aplicativ	Teoretizat
Scopul urmărit	<ul style="list-style-type: none"> – perceperea activă, observarea fenomenului de limbă în contexte pragmatice diferite; – intuirea fenomenelor; – reprezintă etapa familiarizării. 	<ul style="list-style-type: none"> – „cercetarea” faptelor de limbă prin aplicație; – formarea conceptelor, a noțiunilor de limbă; – descoperirea trăsăturilor esențiale ale fenomenelor lingvistice contextual analizate. 	<ul style="list-style-type: none"> – trecerea de la experiențe perceptive la abstractizare; – sesizarea raportului dintre sens lexical (logic) și sens gramatical; – conștientizarea raportată la context a noțiunilor, categoriilor, normelor, regulilor etc; – desemnează operații, judecăți metalingvistice în strânsă corelație cu practica funcțională a limbii.
Procese mentale predominante	<ul style="list-style-type: none"> – perceperea fenomenului de limbă; – observarea, analiza și comparația. 	<ul style="list-style-type: none"> – analiză, sinteză prin aplicații; – comparații, generalizare prin aplicații. 	<ul style="list-style-type: none"> – operații metalingvistice (recunoaște, analizează); – sinteză prin aplicații; – judecăți metalingvistice – conștientizarea metalingvistică.

(c). Abordarea *teoretică* a noțiunilor de limbă desemnează etapa superioară a interiorizării, concretizată în convertirea experiențelor perceptive în concepte, noțiuni, în sesizarea raportului dintre sensul lexical (logic) și sensul gramatical, în operații, judecăți metalingvistice în strânsă corelație cu practica funcțională a limbii.

Cele trei demersuri mai sus semnalate sunt treptele interiorizării normelor, tehnicilor de comunicare și prin ele se accentuează faptul că în formarea și fundamentarea corectă a conceptelor de limbă, obiectivul urmărit nu-l constituie memorarea și reproducerea definițiilor, a tipologiilor, ci, mai degrabă, folosirea lor. Tipurile de abordare prezentate susțin o prelucrare euristică a conținuturilor de limbă, în care o noțiune de limbă este tratată în corelație cu funcțiile sale îndeplinite în comunicare. Acest mod de prelucrare implică un tip de raționament predominant inductiv (pornind de la faptul de limbă înspre generalizare), un demers reconvertit în exersarea contextuală a fenomenului. Considerăm că perceperea limbii în acest mod, nu sporește discrepanța dintre limbă, normă și vorbire, ci accentuează caracterul lor complementar.

Abordarea tridimensională a faptelor de limbă contribuie în mod implicit la formarea gândirii metalingvistice, la folosirea conștientă, controlată a limbii, la abilitatea de a formula reflecții asupra conduitei verbale, decizii și judecăți

de valoare (în ce măsură registrul comunicării este în concordanță cu specificul situației de comunicare).

• **Sușține valorificarea perspectivei comparativ-contrastive în studiul limbii, al literaturii și al culturii**

Abordarea comparativ-contrastivă desemnează acele modalități de prelucrare didactică a conținutului în care cunoștințele, experiențele gnoseologice și glotologice anterioare ale elevului (experiențe dobândite în limba maternă sau într-o altă limbă străină) sunt valorificate cu scopul de a înlesni, de a aprofunda prin transfer înțelegerea, fixarea, sistematizarea anumitor cunoștințe, concepte, noțiuni, fenomene, dar și deprinderi, obiceiuri. Punctul de plecare, într-un astfel de demers, îl constituie asemănările sau diferențele specifice, stabilirea corespondențelor și a interdependențelor. Abordarea contrastiv-comparativă poate viza diferitele compartimente ale însușirii limbii, literaturii și a culturii, permițând conexiuni la nivelul limbii (pronunție, accent, topică, structuri lexicale), la nivelul textelor literare, dar și la nivelul fenomenelor culturale sau al culturii comunicaționale. În clasă, abordarea de acest tip nu reprezintă altceva, decât un exercițiu de căutare și descoperire a conexiunilor, o interogare și aprofundare transdisciplinară, o parte a dialogului dezvoltării personale, în permanenta ei constituire.

La nivelul cunoștințelor de limbă, acest tip de abordare poate avea ca punct de plecare acele fenomene specifice limbii române (specifice, prin raportare la limba maternă a elevilor) care prezintă dificultăți de achiziție. Astfel de fenomene ar fi: acordul, folosirea corectă a formelor accentuate și neaccentuate ale pronumelui personal și reflexiv, folosirea prepoziției, accentul, topică etc. Un inventar al acestor fenomene pot fi citite în Tódor, 2015; Pál, 2017.

Perspectiva comparativă poate fi de real folos în cazul clarificării unor concepte de teorie literară (de exemplu: elementele basmului, stuctura textului epic, modalități de caracterizare a personajelor etc.) sau în prelucrarea unor concepte de gramatică, cum ar fi de exemplu: predarea formelor de trecut (perfect compus și imperfect) unde poate fi de mare ajutor evocarea faptului că și în limba engleză, de exemplu, există mai multe forme de exprimare a trecutului. Pornirea de la aceste exemple nu presupune schimbarea limbii de bază a comunicării, nici teoretizări aprofundate, ci, mai degrabă, sesizarea asemănărilor și diferențelor.

Raportarea contrastivă poate susține și alegerea cuvântului potrivit pentru locul potrivit. Elevii maghiari, chiar și la nivel gimnazial, confundă formele verbale *a fi* și *a avea*, în unele situații specifice în care logica limbii materne dictează o altă formulare. De exemplu: „Eu *sunt* cinci ani” în loc de *am*. Însă, o atenționare preliminară asupra diferențelor poate preveni fixarea structurii greșite, tocmai datorită conștientizării ei. Logica comparativă este binevenită și în cazul însușirii sau activării cuvintelor în contextul unor sinonimii interlingvistice parțiale (Hazy, 1999) cum ar fi: corespondentul acțiunii desemnate în limba maghiară prin verbul „*süt*” se concretizează în trei nuanțe românești, cu sfere

semantice specifice: *a coace*, *a frige*, *a prăji*, sau acțiunii exprimate prin verbul „*mérni*” îi corespund, în funcție de context, verbele *a măsură* (dimensiunile) și *a cântări* (greutatea), după cum câmpul semantic al cuvântului maghiar *fa* capătă exprimare prin cuvintele românești *lemn*, *arbore*, *copac*, *pom fructifer*.

Abordarea comparativă se poate aplica și la nivelul textelor literare, paremiologice, situații în care traducerea poate deveni un instrument de susținere a învățării. De exemplu, un exercițiu interesant de lectură extrașcolară ar putea să fie căutarea traducerilor poeziilor eminesciene în limba maghiară sau în alte limbi sau găsirea corespondențelor dintre proverbele din limbi diferite. Această perspectivă poate fi valorificată și în cadrul formării competenței *interculturale*, în special în cazul proiectelor, al studiilor de caz, al aplicațiilor legate de tradiții, obiceiuri, valori. Însușirea unei limbi presupune dincolo de dobândirea vocabularului activ și aplicarea normelor de folosire a limbii, și un aspect intercultural, acela de a pătrunde cultura conservată prin sistemul lingvistic studiat. În cadrul abordării comparative, adeseori se pune problema rolului traducerii, ca tehnică de negociere de sens. Tocmai de aceea în subcapitolul următor vom sintetiza principalele argumente și contraargumente în ceea ce privește funcțiile didactice ale acestei tehnici.

1.3.2.4. Valorile didactice ale traducerii ca act de mediere culturală

Traducerea reprezintă relația a două texte, a textului-sursă (text, în limba de origine) și a textului-țintă (text, în limba tradusă) între care se realizează transferul traductiv. Textul din limba-țintă va substitui prin traducere textul-sursă, care în esență, după parafrazarea lui Schleiermacher în Paul Ricoer (2005) înseamnă să-l călăuzești pe cititor către autor și să-l călăuzești pe autor către cititor, „...este un du-te-vino” dintre două limbi și două culturi. Actul traducerii e o activitate lingvistică complexă care se mobilizează în funcție de un număr apreciabil de factori, cum ar fi: finalitatea traducerii, beneficiarul traducerii, specificul textului original (funcționalitatea comunicativă), contextul receptării textului, realitatea descrisă, registrul folosit, tipul de text.

Din perspectiva didacticii limbii, traducerea și interpretarea devin interesante ca a cincea competență lingvistică (alături de competențele de bază), ca act de mediere semantico-culturală. De aceea, în acest context ne interesează valențele didactice ale actului traducerii și locul, rolul traducerii în contextul învățării unei limbi după paradigma comunicativ-funcțională.

Traducerea ca tehnică de învățare a limbii a reprezentat elementul central al metodei bazate pe gramatică-traducere, aplicată în cazul învățării limbii latine – de exemplu – în secolul al XIX-lea. Metodele ulterior apărute (metoda directă, metoda audio-linguală, audio-vizuală etc.) plasează pe plan secundar rolul traducerilor, ba chiar o și refuză. Dintre dezavantajele acesteia se remarcă fenomenele de interferență, de calchiere (Cook, 2010), precum și dificultatea spontaneizării exprimării în limba țintă. În cadrul organizării situațiilor de învățare centrate pe modelul comunica-

tiv-funcțional, ideea de relaționare cu limba maternă prin traducere este plasată pe plan secundar în special datorită dezavantajelor mai sus remarcate. În ciuda acestui fapt, mulți specialiști (Klaudy 2009: 152, Makkos, 2018, Dudits, 2019) revedează rolul acestei tehnici considerând că poate deveni un instrument eficient de îmbogățire a vocabularului și un mijloc util de activare și fixare de lexeme, un cadru aparte de activare a limbii. Mai ales în contextul fundamentării unui bilingvism funcțional, exercițiile, practicile școlare de traducere devin instrumente utile ale folosirii conștiente, controlate a limbilor, căci traducerea și interpretarea de text reprezintă de fapt un act de codare și re-creare de sens. Traducerea, poate deveni de asemenea, un element de legătură între cunoștințe vechi și noi, un liant între cunoscut și necunoscut (Cook, 2010). Pisca (2013) relevă faptul că în achiziția sensului lexical, precum și în sesizarea conotațiilor contextuale, a corespondențelor parțiale, a asimetriilor interlingvistice, traducerea poate deveni o strategie de bază, în special în cazul sensurilor și al semnificațiilor impuse de context. Laufer și Girsai (2008, In: Pisca, 2013) disting trei modalități de valorificare a tehnicilor de traducere. Ei vorbesc (1.) de tehnici de lucru centrate pe sens, (2.) de tehnici centrate pe formă, și de (3.) tehnici bazate pe analiză contrastivă și traducere. Specialiștii remarcă, de asemenea, existența câtorva practici școlare bilingve (In: Butzkamm 2001: 149; G. Cook 2010: 140, In: Pisca, 2013, 376/378) în însușirea vocabularului, dintre care considerăm adaptabile în contextul disciplinei studiate de noi, următoarele:

- a. *traducerea idiomatică*. Acest mod de traducere poate deveni util în cazul locuțiunilor verbale și a traducerii lor (de exemplu: traducerea enunțurilor care conțin locuțiuni, expresii frazeologice etc.).
- b. *oglundirea (mirroring)*. Acest tip de exercițiu se poate aplica eficient în contextele în care se propune conștientizarea diferențelor de structură existente între limbi.
- c. *tehnica sandwich-ului*. Se folosește în special pentru fixarea expresiilor, a structurilor lexico-semantice cu grad ridicat de fixitate și constă în integrarea între structurile lexicale în limba țintă a structurii în limba sursă. De exemplu: *N-are rost. Nincs értelme. N-are rost.*
- d. *sprijin lexical*. Exercițiul poate fi folosit chiar și în momente de prelectură. Se oferă structuri, enunțuri în limba maternă a elevului și se cere identificarea acestora în textul din limba țintă.
- e. *activități propriu-zise de traducere* (adică exerciții de traducere a unui text sau fragment de text dat).
- f. *lectura comparativă a textelor*. Constă din lectura paralelă, după citerii date (exemplu: traducerea imaginilor vizuale, auditive etc.) a textului sursă și a textului-țintă și sesizarea corespondențelor, ceea ce duce la exersarea lecturii critice în context bilingv.

Evident, aplicarea acestor tipuri de exerciții presupune multă precauție, creativitate și ingeniozitate din partea profesorului în ceea ce privește corelarea acestor tipuri de exerciții cu momentele activității didactice, dar în special cu

nivelul de cunoaștere a limbii de către elevi. Atât o lectură comprehesivă, cât și o traducere, deci recreare de sens într-o altă limbă presupune un vocabular minimal, fără de care căutarea sinonimiilor interlingvistice își pierde efectul productiv-creativ. De aceea, considerăm că aceste tipuri de exerciții sunt binevenite abia după cunoașterea aprofundată a limbii.

1.4. Nivelurile interacțiunii școlare

Baza eficienței procesului instructiv-educativ o constituie tocmai dialogul euristic, situațiile de comunicare, atmosfera motivațională din cadrul activității de la clasă. Dialogul școlar reprezintă în fond o configurație specifică a situațiilor de constituire de sens (de învățare), desfășurat într-un cadru specific, organizat, orientat de obiective generale, specifice, precum și de atitudini-valori. Profesorul își alege diferite strategii de monitorizare a discursului euristic, în funcție de specificul de vârstă și personalitatea elevilor, dar eficiența acestor decizii de organizare a situațiilor de învățare este dependentă de coacțiunea cumulului de factori inter- și intrasubiectivi. Văzut din această perspectivă, dialogul școlar drept co-prezență a limbajului de specialitate și a celui colocvial, devine un domeniu aparte de cercetare, iar acesta poate fi examinat atât din punct de vedere didactic, cât și din punctul de vedere al analizei discursurilor sau din punctul de vedere pragmatic, etnometodologic (Bannink, Anne; Dam van Jet, 2006). Liliانا Ezechil (2002: 12) remarcă însă faptul că procesul de comunicare este greu de surprins sub aspectul manifestărilor analitice și observabile, datorat, pe de o parte, caracterului intersubiectiv al relației educaționale, „care angajează factori, procese și stări psihologice”, precum și datorită „caracterului extrem de dinamic al procesului comunicativ”. În ciuda acestor dificultăți intersubiective, vom puncta sintetizat în tabelul de mai jos, principalele componente ale interacțiunii de la nivelul clasei.

Nivelul informativ al comunicării didactice are drept finalitate transmiterea de mesaje, informații care stimulează căutarea, motivează înțelegerea, contribuie la lărgirea cunoștințelor declarative și ale celor procedurale. Cel de-al doilea nivel, desemnează totalitatea acelor măsuri, decizii care susțin orientarea, organizarea situațiilor de învățare. Nivelul socio-afectiv, denumește dimensiunea atitudinal-motivațională a comunicării didactice și se poate surprinde la nivelul câmpului relațional, al raporturilor interpersonale constituite. Nivelul comunicării propriu-zise e structurat de limbajul folosit, mai precis de elementele verbale, non-verbale și para-verbale (paralimbajul gestual, al feței etc.) ale comunicării didactice, profesor-elev, elev-elev. Trebuie remarcată valoarea-model a calității limbajului profesorului, prin corectitudine, intonație, expresivitate, articulare etc., dar și a modului cum se realizează dialogul în clasă, ele reprezentând modele implicite, reproduse (conștient sau inconștient) de elevi.

Tabel nr. 8. *Nivelurile comunicării în interacțiunea școlară*

1.	Nivel informativ, predominant cognitiv		
2.	Nivelul monitorizării învățării		
3.	Nivelul socio-afectiv		
4.	Nivelul limbajului	Limbajul profesorului	Nivelul limbajului de specialitate (codul disciplinei de învățământ, nivel formal)
		Comunicarea elev-profesor	Nivelul limbajului informal
		Comunicarea elev-elev	

Numeroase cercetări demonstrează faptul că în comunicarea școlară predominantă este vorbirea profesorului (Kumaravadivelu, 1999; Antalné 2006). După Antalné (2006, 2013), modul său de manifestare este influențat de o serie de factori umani și materiali. Printre factorii ce țin de domeniul subiectiv, autorul citat remarcă personalitatea profesorului, cultura comunicațională a acestuia, pregătirea de specialitate, cultura didactică, personalitatea elevilor cu care comunică și relația profesor-elev. Factorii extrinseci, materiali care modelează vorbirea profesorului ar fi: specificul disciplinei, obiectivele urmărite, sala de clasă, metodele, strategiile și formele de organizare folosite etc.

Comunicarea școlară, dincolo de vorbirea agenților acțiunii educaționale, mai este modelată de calitatea limbajului manualelor școlare, de mediul lingvistic al școlii, dar și de elementele comunicării vizuale și digitale (peisajul lingvistic) folosite în cadrul procesului instructiv-educativ. Un element specific al comunicării în cadrul orelor de limba română, în școlile cu limba de predare maghiară, poate reprezenta schimbarea codului lingvistic (codică), fenomen care ține de specificul socio-lingvistic al grupului de elevi (Levine, 2011), dar care printr-o valorificare didactică adecvată poate susține benefic eficiența situațiilor de învățare.

1.5. Aplicații

1. Căutați următoarele materiale digitale! Remarcați câte cinci avantaje ale învățării limbii în contextele date!
 - a. <https://www.duolingo.com/courses>
 - b. esolans.eu/unity/
 - c. <http://teste.haios.ro/teste.php?lang=ro&id=26&sct=206>
 - d. <http://limba-romana.mprp.gov.ro/elearning/>
 - e. <https://www.lingohut.com>

2. Recitiți informațiile prezentate în Tabelele nr. 5 și nr. 6! Proiectați un scenariu didactic în care să punctați principalele momente ale unei activități didactice dedicate realizării competențelor specifice prevăzute prin corelare cu conținuturi adecvate! Discutați în grup proiectele elaborate!
3. Vizitați site-ul <https://www.manuale.edu.ro/>! Alegeți un manual și analizați-l conform indicatorilor din Anexă 1!
4. Se dau fragmentele de mai jos:

(a) „Pe când uitasem că suntem români și că avem și noi o limbă, pe când ne lipsea și cărți, și tipografie; pe când toată lumea se aruncase în dâsii și perispomeni ca babele în căței și motani, căci la școala publică se învăța numai grecește; când, în sfârșit, literatura română era la darea sufletului, câțiva boieri, ruginiți în românism, neputându-se deprinde cu frumoasele ziceri: parigorisesc, catadicsesc ș.c.l., toate în esc, create de diecii vistieriei, pentru că atunci între ei se plodea geniul, ședeau triști și jăleau pierderea limbii, uitându-se cu dor spre Buda sau Brașov, de unde le veneau pe tot anul câte o broșură învățătoare meșteșugului de a face zahăr din ciocălăi și cucuruzi, sau pâne și crohmală de cartofe. Tot însă mai rămăsese o școală pre care acești buni bătrâni o priveau ca singur azilul prigonitei limbi, școală unde se învăța încă românește, aproape de Iași, în mănăstirea Socola. Tatăl meu era unul dintre românii aceștia. Nu ieșea niciun calendar care să nu-l aibă el întâi, nicio carte bisericască care să n-o cumpere, nicio traducție care să nu puie să i-o pescrie.

Într-o zi, viind de la școală, l-am găsit cu o mare carte in-folio dinainte.

– Cetește-mi, îmi zise, o viață d-a sfinților din cartea aceasta.

– Iartă-mă, părinte, eu nu pot ceti românește.

– Cum! apoi dar ce înveți tu?

– Elinește, am răspuns păunindu-mă. De vrei să-ți cetesc toată tragedia Ecu-bei, unde e acest frumos hor a troienelor, pre care îl știi pe dinafară:

Aura, pontia aura,

Ate pontoprosous komizeis

Qoas akatous epoidma limnas

poi me tan melean porevseis;²

– Poate să fie frumoase acele ce tu spui, zise tatăl meu, dar e rușine să nu știi limba ta! Mâne vei veni cu mine la Socola unde este examenul. Voi vorbi pentru tine cu dascalul, care e un om preînvățat; și nu mă îndoiesc că tu te vei sili a învăța degrabă, pentru că știi că asta îmi face mulțămire.

– O, negreșit! am răspuns cu bucurie.

Ne întârzieșem a doua zi, căci, când am ajuns, am găsit examenul pe la sfârșit. Se cercetase istoria, geografia ș.c.l. Sala era plină. Auditoriul se alcătua mai ales din dame bătrâne, mume ale băieților, care ascultau într-o religioasă tăcere.

Profesorul român avea un nas cu totul antiromân, căci las-că era grozav de mare, dar apoi era cârligat, încât semăna mai mult a proboscida decât a nas.

2 „Adiere, suflu al mării, precum conduci corăbiile ușoare care plutesc pe mare, încotro mă vei îndrepta pe mine, nefericita?” (traducerea textului din greacă)

– Pre-evghenicoșilor boieri și cucoane, zicea el, am avut cinstea a înfățișa d-voastre prohorisirile ucenicilor mei în istorie, cetire, scriere, aritmetică. Acum voi avea cinste a arăta că limba noastră, pre care toți socot că o știu, dar nime nu o știe cumsecade, nu este fără gramatică, fără sintaxis și fără ortografie, ci mai ales în acest pont al ortografiei întrece pe multe altele.”

(Costache Negruzzi: *Cum am învățat românește...*, text publicat în „Curier de ambe sexe” 1838/22 1873, sursă: Negruzzi, Constantin: *Păcatele tineretelor*, București, Minerva, 1986, pp. 9-16.)

(b). „La 1 septembrie 1902 eram la Sebeș, înscris din nou în clasa I primară la școala germană. Punând piciorul în clădirea spațioasă mă învălui un simțământ de însingurare, cu toate că Liciniu și Longin, cei doi frați imediat mai mari decât mine, erau și ei elevi la gimnaziul german din aceeași clădire, întâiul în clasa I, al doilea în clasa a III-a.

Mă văd în clasă. Simțeam din aer că va trebui să-mi chivernisesc altfel puterile decât până aci. În jurul meu numai copii necunoscuți. Vreo patruzeci. Se auzea exclusiv vorbă nemțească, cu toate că se găseau și o seamă de români printre acești pui de cetățeni cu apucături netede și cu mișcări degajate, de făpturi urbane. Dar românii tăceau, purtând sub pleoape amintirea cătunelor lor și intimidăți încă de toate cele ce vedeau. Din zgomotul egal, ca de stup, desprindeam uneori câte-un cuvânt neînțeles, pe care mi-l realcătuiam mimetic, după auz, și numai cu buzele. Liciniu m-a adus aci cu mână, acu` cinci minute, și-mi descoperi un loc: ultimul în banca a patra...Am strâns buzele și brăncinarul, și hotărâi să-mi văd de treburi...Nu era ușor. Dar pentru început ni se acorda un avantaj: noi, românii, nu eram obligați să vorbim. Am pus totuși gând să iau concurența cu toată clasa. Îmi potriveam urechea la sunetul nou, făcând ore de-a rândul deprinderi de citit cu glas tare acasă. La scrierea literelor gotice ce semănau cu degetele mele lungi și subțiri, nu eram lipsit de îndemânare. Iar aritmetica îmi apărea ca un ținut de care nu eram străin și pentru a cărui deplină luare în stăpânire trebuia să-mi însușesc doar o seamă de expresii...”

(Lucian Blaga: *Hronicul și cântecul vârstelor*, Humanitas, București, 2012: 34, volum autobiografic, editat postum, 1965)

(c)...Nea Fjodor se considera maghiar, dar știa mai bine românește, vorbea o limbă mixtă ciudată, care mai târziu îmi reevoca ceangăii, deși intonația lui maghiară era de pe câmpie, accentul lui românesc nu era al locului, ci acel vorbit de olteni, muzicalitatea românească și duritatea ungurească erau la el într-o opoziție ciudată. De la noi întotdeauna cerea scuze că nu știe bine ungurește. Acest lucru pe mine mă deranja, căci am avut impresia că vorbește foarte bine, dar nu prea vrea să vorbească.”

(traducere personală, Vida Gábor: *Egy dadogás története/ Istorisirea unei bălbâieli*, Magvető, 2017: 185)

(d). „Vera a început să se intereseze de mama lui Jozef și, deși era mic când ea a murit, bunicii lui au povestit destul de mult despre ea, și astfel putea, așa cum reușea, să repovestească aceste istorisiri, dar cum se apucă să povestească folosea din ce în ce mai multe cuvinte poloneze alături de cele ungurești, parcă ar fi uitat să vorbească, uneori chiar a trecut în întregime în limba cealaltă și atunci Vera și mama ei numai se uitau și cu aceasta nu ar fi fost nicio problemă. Vera nu a fost deranjată de cuvintele acestea străine care pentru ea nu însemnau nimic, pentru că acestea au fost gustoase și triste, vibrante și dulci așa cum ieșeau din gura lui Jozef, dar cauza care l-a determinat a fost dureroasă. Și acest lucru a întristat-o amar, căci Jozef atât de tare își dorea să plece, încât nici nu-și mai dăduse seama cum vorbește...”

(traducere personală, Grecső Krisztián: *Vera*, Magvető, 2019: 232)

(d). „Ach, cât era de dulce amestecul de accent secuiesc și accent ardelenesc al valahilor, al Bloch-ilor, cum ar fi spus strămoșii mei sași...”

– ...Ia...Olimpiadă. Dar nu e corect să intrați peste munca noastră, peste efort de la atâția oameni, din așa multe părți, care...Poate nu știți cum a cumpărat asociația această pădure. A fost o rețea de oameni peste tot în Europa, în școli, în licee, pe modelul cum a cumpărat pădure în Amazonia. Da, mulțime de copii de la școli din țările scandinave...au adunat câte puțin bani, dar toți la un loc au făcut sume mare și au cumpărat pădure primară ca să lase așa cum este. Să păstreze, să regenereze. Fiindcă pădure este plămân la Mama Gee. Și aici la noi în Ardeal a fost la un moment dat cea mai mare pădure din Europa și încă mai putem să salvăm măcar o fărâmă. Totul s-a făcut absolut legal, rendben, fiindcă avem coleg jurist care specialist la dreptul mediului, și la România și la Europa, la Uniune și la Consiliu, și internațional. Și ce vrem să spunem este că...este că...

– Dragă domnișoară, a început Manta.

Melinda a mârâit scurt, o enerva chestia cu „domnișoară”. O enervau și secuii când îi spuneau *kisasszony*. Dar vicecampionul nostru s-a făcut că nu observă – deși era clar că observase. Strategia lui era să ne pună, prin orice mijloc, într-o poziție de inferioritate. Mână de fier în mânășă de catifea...” (

Caius Dobrescu: *Moarte în ținutul secuilor*, Crime Scene Press, 2017: 59-60)

Răspundeți la următoarele întrebări:

Ce tip de comportament lingvistic se conturează în textele următoare?

Prin ce modalități de prezentare se realizează descrierea lor?

Caracterizați profilul lingvistic al situațiilor prezentate în text!

1.6. Bibliografie

- ANTALNÉ Szabó Ágnes
2006 *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében* (Vorbirea profesorului în lumina unor cercetări empirice) Budapest, Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- BANNINK, Anne; DAM van Jet
2006 A dynamic discourse approach to classroom research, In: *Linguistics and Education*, 17, 283-301.
- BENSON, Carol
2009 Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models. In: Skutnabb-Kangas et al. *Social Justice through Multilingual Education*, Toronto: Multilingual Matters, 63-81.
- BRONFENBRENNER, Urie
1994 Ecological models of human development, In: *International Encyclopedia of Education*. Vol. 3, Oxford, Elsevier.
- CANAGARAJAH, Suresh
2011 Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging, *The Modern Language Journal* 95, 401-417.
- CANALE, Michael, SWAIN, Merrill
1980 *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. In: *Applied Linguistics* 1 (1-47).
- COOK, Guy
2010 *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford, Oxford University Press.
- COOK, Vivian
1992 Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42(4), 557-591.
- CREȚU, Daniela
1999 *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*, Sibiu, Imago.
- DÁRDAI, Ágnes
2005 A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói, *Iskolakultúra* 10, 120–126.
- DUDITS, András
2019 A fordításban szerepet játszó nyelvi folyamatok osztályozásának didaktikai jelentősége/ The Didactic Significance of Classifying Linguistic Processes Involved in Translation, In: *Modern Nyelvoktatás/ Modern Language Education*, 1. XXV. Vol. 25, 15-29.
- EZECHIL Liliana
2002 *Comunicarea educațională în context școlar*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- GARCIA, Ofelia – LI, Wei
2014 *Translanguaging: language, bilingualism and education*, New York, Palgrave Macmillan.

HAZY, Ștefan

1999 *Gramatica contrastivă*, Cluj-Napoca, Studium.

HELTAI, János Imre

2017 Transzlingváló kiskaté pedagógusoknak. [Translanguaging chatecism for teachers]. Manuscript. Available in Hungarian on the website: <http://translangedu.hu/forrasok-2/dokumentumok-tanaroktol-tanaroknak/> (02.02.2020)

HOCKLEY, Andy

2008 Perspective globale în educația bilingvă, In: Horváth-Tóodor (eds): *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj-Napoca, Limes-ISPMN.

KARLOVITZ, János

2001 Tankönyvtípusok, tankönyvmodellek, *Új Pedagógiai Szemle* 1, <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00045/2001-01-tm-karlovitz-tankonyvtipusok.html> (14.10.2019)

KLAUDY, Kinga

2009 *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, Scholastica.

KUMARAVADIVELU, Bala

1999 Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly* 33/3: 453-484.

LANSTYÁK, István

2006 *Nyelvről nyelvre. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról*

és fordításról (Studii despre împrumutul lexical, schimbarea de cod lingvistic și traducere)

Bratislava, Kalligram.

LEVINE, S. Glenn

2011 Classroom Code Choice: Toward Becoming Bilingual, In: *Code Choise in the Language Classroom*, UK, Multilingual Matters.

LEWIS, Gwyn – JONES, Bryn – BAKER, Colin

2012 Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18(7), 641-654.

MAKKOS, Anikó

2018 A fordítási feladatok megújításaaz idegen nyelvek oktatásában/ Renewing translation tasks in foreign language teaching, In: *Modern Nyelvoktatás/ Modern Language Education*, 1 XXIV. Vol. 24, 19-31.

PAMFIL, Alina

2007. *Limba și literatura română în gimnaziu – Structuri didactice deschise*, Pa-ralela 45, Pitești.

PÁL, Enikő

2017 Elemente de gramatică contrastivă română-maghiară, In: In Tóodor Erika – Mária (ed): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Cluj-Napoca, Ábel, 53-73.

PISNJAK Mária (ed)

2013 *Priročnik za učitelje dvojezičnih šol v Prekmurju/ Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára/Auxiliar pentru cadrele didactice ale școlilor bilingve din Slovenia*, Zavod za kulturo madžarske narodnosti, Lendava

PRISCA, Augustyn

2013 No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition, In: *International Journal of Lexicography*, Vol. 26, No. 3, 362-385.

RICOER, Paul

2005 *Despre traducere*, București, Polirom.

SÂMIHĂIAN Florentina

2014 *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. Art, București.

SHOHAMY, Elana

2006 *Language Policy. Hidden agendas and new approaches*, London: Routledge.

SZILÁGYI N. Sándor

2008 A magyar nyelv a Magyarországgal szomszédos országokban (Limba maghiară în țările învecinate cu Ungaria), In: Fedinec Csilla (szerk.): *Értékek és dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapesta MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 105-117.

TÓDOR Erika Mária

2015 Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiho-lingvistic al bilingvismului maghiar-român/ The interdependencies of bilingual behaviour. Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals. *Diacronia* 2.

TÓDOR Erika-Mária (coord) – BARTHA, Krisztina – BENŐ, Attila – DÉGI, Zsuzsanna – MAGYARI Sára – TANKÓ Enikő

2019 *Alkalmazott nyelvészeti szótár (A két- és többnyelvűség alapfogalmai) / Dicționar de lingvistică aplicată (Conceptele fundamentale ale bi- și multilingvismului)/Dictionary of applied linguistics (Basic concepts of bi- and multilingualism)*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

TÓDOR Erika-Mária

2019 *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban/ Bilingvismul cotidian. Activarea limbilor, peisajul și eul lingvistic din școlile cu limba de predare maghiară*, Budapesta, Ráció-Szépirodalmi Figyelő.

TOLCSVAI Nagy, Gábor

2015 State language as L2 education for minority students functional approach, In: Vancó, Ildikó- Kozmács, István. Ed. *Language Learning: State language teaching for minorities*, Nitra, Univerzita Konstantina Filozofa, 113-125.

VANČO, Ildikó- KOZMÁCS, István (eds)

2015 Language Learning: State language teaching for *minorities*, Nitra, Univerzita Konstantina Filozofa.

Programe școlare

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare maghiară*, (Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a; Nr. 3418/ 19.03.2013), http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/01_CLR_CP_II_OMEN.pdf

Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în limba română pentru școlile și secțiile cu predare maghiară*, (clasa a III-a și a IV-a), http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/03-Limba%20si%20literatura%20romana%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20%20maghiara_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf

Programa școlară pentru disciplina *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf>

Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1 Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/24_CL_moderna_CP_II_OMEN.pdf (3418/19.03.2013)

Programa școlară pentru disciplina LIMBA MODERNĂ CLASELE a III-a – a IV-a, http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/20-Limba%20moderna_clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf

1.7. Anexă

Propunere de ghid orientativ pentru lectura, evaluarea și alegerea manualului eficient³

Indicatori referențiali

1. Categoria de elevi

Nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare (A1/A2, B1/B2, C1/C2)

Numărul beneficiarilor potențiali

Nivelul de dezvoltare intelectuală

2. Finalitățile urmărite

Competențele vizate în procesul instructiv-educativ

3 Acest material reprezintă o prelucrare a studiului: Alegerea manualului – un act decizional responsabil, In: *Tribuna Învățământului*, 2003-august, ISSN: 1017-5385.

3. Reflecții asupra stilului și ethos-ului pedagogic al profesorului (autoreflexii)

Care sunt metodele, strategiile pe care profesorul le aplică cu eficiență?

Care este forma de activitate în care profesorul se implică cu eficiență?

4. Tipul manualului

(a). manual centrat pe transmitere de informație

(b). manual centrat pe prelucrare, aplicare

(c). manual al instruirii programate

(d). manual tip panoramă – conține culegeri, almanahuri pe baza unor teme date

(e). manual completat cu auxiliare audio-vizuale

(f). manual digital

Indicatori de orientare a deciziei

A. Indicatori pentru structurarea conținutului

Care este organizarea tematică a cărții?

Care este ponderea teoretizării conceptelor și aplicării lor în practică?

Care este ponderea conceptelor deja cunoscute?

Cu ce pondere apar noțiunile, conceptele noi?

În ce măsură nivelul de abstractizare a conceptelor este în concordanță cu specificul de vârstă al elevilor?

B. Calitatea conținutului

Care este calitatea prelucrării conținutului?

În ce măsură oferă modele, tabele de sistematizare?

În ce măsură propune tehnici de învățare?

C. Calitatea limbajului

Ce fel de model lingvistic propune manualul?

Care este ponderea sarcinilor productive și reproductive?

Care este ponderea diferitelor registre lingvistice apărute?

Care este gradul de accesibilitate a limbajului folosit în raport cu competențele elevilor?

D. Prelucrarea pedagogică a conținutului

Ce tip de prelucrare a informației propune manualul (inductivă, deductivă, mixtă, etc)?

Ce fel de operații mentale sunt activate în mod preponderent?

Ce fel de atitudini-valori apar cu preponderență?

Care este ponderea prelucrării comunicativ-funcționale?

Ce soluții propune manualul pentru activitate diferențiată, muncă individuală?

Ce tipuri de exerciții sunt propuse pentru evaluare (evaluare diferențiată, multinivelară)?

E. Elemente de design și tehnoredactare

Care sunt principalele caracteristici tipografice ale cărții: formatul, mărirea, greutatea, cromatică cărții, așezarea textelor în pagină etc.

Care este raportul dintre materialul verbal-imagie (ponderea text-imagie și complementaritatea lor)?

Care este calitatea pictogramelor, a graficelor, tabelor-sinteză?

În ce măsură designul, tehnoredactarea sprijină în mod atractiv și stimulat prelucrarea informației?

F. Caracterul non-discriminatoriu

Semiotica simbolisticii utilizate în manual

Ce tipuri de relații interpersonale apar în textele manualelor?

Este echilibrată reprezentarea generațiilor de vârstă, categoriilor profesionale, a sexelor etc.?

2. PROFILUL PROFESORULUI EFICIENT

Motto: „Toate-s vechi și nouă toate...”
(Mihai Eminescu)

2.1. Reflecții introductive

Rememorați câteva dintre cele mai plăcute momente (sau evenimente) din cadrul orelor de limba română! După părerea Dvs., cui (căror factori) se datorează reușita acestora?

Prezentați trei dintre calitățile foștilor profesori de limba română pe care ați dori să le moșteniți!

Ce fel de momente de insucces ați putea rememora de la orele de limba română? Căror factori se datorau acestea? Care sunt calitățile unui profesor care pot influența negativ plăcerea învățării?

În ciuda faptului că în domeniul științelor educaționale studiile deontologice (Mitrofan 1988; Goia 2002; Lasagabaster-Sierra 2002) sunt numeroase, nici dezbaterea profilului profesorului ideal nu poate fi considerată ca fiind o temă inedită, problematizarea dimensiunilor de calitate ale eficacității statutului de profesor rămâne actuală și în zilele noastre. Primele cercetări din acest domeniu pot fi plasate la începutul secolului al XX-lea, când interesul euristic s-a centrat asupra identificării tipologiilor dominante. O astfel de categorizare apare, de exemplu, într-una din primele cercetări ale domeniului și se leagă de numele lui Eduard Spranger (1914), care stabilește o tipologie antonimică a profesorilor, din care consemnăm câteva exemple ilustrative: tipul profesorului care stimulează personalitatea elevului vs. tipul profesorului uniformizator, tipul profesorului creativ vs. tipul profesorului de rutină. Una din tipologizările consacrate în literatura de specialitate se leagă de numele lui Lewin (1939), cel care stabilește următoarele tipuri clasice de profesori: tipul democratic, tipul autoritar și tipul *laissez-faire*. O tendință psihologizantă începe să se contureze în jurul anului 1930 și se leagă, în special, de inițiativele de cercetare ale lui Elsa Köhler. Cu aceste cercetări, preocuparea euristică își plasează în centrul atenției trăsăturile de personalitate indispensabile profesorului eficient.

Cele două paradigme de abordare ale profilului profesorului – cea tipologică, respectiv cea psihologizantă – se regăsesc și în cercetările actuale, fiind plasate într-un cadru interpretativ „actualizat”, în care dimensiunea mediului educogen, a specificului de vârstă a elevilor etc. dobândesc valențe determinatoare. Astfel, cercetările recente au în vedere aspecte precum gradul de flexibilitate al profesorilor în

raportarea la inovații/reforme (Iosifescu 2002), și arată tendințele de mobilitate ale profesorilor, interesul pronunțat față de alte domenii de activitate, datorită submotivării lor financiare, în primul rând (Papp 2004).

Se cuvine precizat faptul că „gâlceava” individului care dorește să devină eficient în domeniul organizării, proiectării și orientării învățării rămâne o problemă a pregătirii individuale prin sprijinul stimulent și orientativ al pregătirii instituționale.

Statutul clasic de *povățuitor*, de *dascăl*, în secolul al XXI-lea presupune reinterpretări, căci timpul „nu mai are răbdare” și impune raportarea permanentă atât la „spiritul veacului” (caracterizat prin globalizare, explozie informațională, criza de valori etc.), cât și la dimensiunile personalității elevilor și, nu în ultimul rând, la schimbările realității școlare.

Mă opresc asupra ultimului aspect căci viața școlii reprezintă toposul întâlnirilor „semnificative” ale factorilor mai sus menționați. Dacă în concepția organizatorică tradițională accentul se punea pe problematica conținutului și a modalității de predare-învățare (adică *ce* și *cum* se predă?), iar în didactica modernă interesul central reprezintă personalitatea elevului (*cui* i se predă), în managementul învățării din zilele noastre spectrul factorilor decizionali se lărgeste, centrându-se asupra unor probleme care pot fi sintetizate astfel: *Cui* i se predă? *Ce* finalități servește actul educațional? *Ce fel* de grad de generalitate are conținutul transmis? *La ce fel* de posibilități aplicative, extrașcolare se pretează?

În acest context, orientarea învățării nu se reduce la alegerea metodelor variate de lucru, ci implică din partea profesorului un raționament didactic și o serie de acte decizionale bazate pe cunoștințe teoretice, dar și pe capacitatea acestuia de a se raporta creativ la situațiile inedite (de învățare sau de alt tip). În această ordine de idei, asistăm la convertirea statutului de *profesor bun* în *profesor eficient*. Profesorul eficient trebuie să-și dobândească noi strategii de asimilare, selectare și sistematizare de informații, precum și abilitatea de a se autoeduca și de a se autoinstrui. Trebuie să dispună de competența proiectării, monitorizării și evaluării propriilor acte decizionale. Profesorul eficient este cel *reflectiv*, care, pe baza culturii sale pedagogice și profesionale, poate lua decizii argumentate, bine gândite, stabilite prin raportare la realitatea „momentului”. Dimensiunea analitică, reflectivă a conduitei de profesor implică autoanaliza constructivă, orientarea conștientă a actului de învățare, descoperirea și menținerea flexibilității și a interesului pentru inedit.

2.2. Competențele profesorului eficient

După părerea Dvs., ce rol are pregătirea teoretică în formarea conduitei profesorilor? Ce fel de funcții îndeplinește practica pedagogică? Exprimați prin procente, care ar trebui să fie ponderea pregătirii teoretice și a celei practice în formarea viitorilor profesori? Ați fost în situații în care ați observat că reproduceți

anumite manifestări comportamentale, verbale sau de alt tip ale profesorilor voștri? Dați exemple!

Stabiliți pe baza experiențelor Dvs. care sunt deosebirile dintre profesorii debutanți și cei cu experiență? Cu ce probleme credeți că se confruntă profesorul debutant?

În concepția tradițională, cu reminiscențe chiar și în zilele noastre, a deveni profesor nu necesită o pregătire specială, ci, mai degrabă, talente înnăscute sau o ucenicie care să permită imitarea cât mai fidelă a meșterului. Efectul unei astfel de atitudini îl văd reflectat atunci când aud de la elevi că profesorul „predă, lucrează *altfel* când cineva vine în inspecție”, „când orele sunt mult mai interesante” sau atunci când la cursurile de perfecționare profesorii își mărturisesc că „lucrează în grup, de exemplu, numai în situații speciale”, că „aplică metoda studiului de caz, pentru că prevede programa”, dar revin la predarea „tradițională”, pentru ca „elevii să rămână cu ceva”. Evident, aceste situații sunt mult mai complexe și dependente de o serie de factori extrinseci, însă prin cazurile aduse ca exemple ilustrative aș dori să accentuez necesitatea inițierii conduitei de profesor în conștientizarea folosirii arsenalului metodologic prin raportare la specificul conținutului, precum și la caracteristicile mediului educogen. Pregătirea psiho-pedagogică la nivelul învățământului superior poate oferi o inițiere în formarea și autoformarea unei atitudini reflexive, conștiente, de monitorizare a dialogului didactic constructiv.

Formarea conduitei eficiente de profesor presupune abordarea personalității profesorului dintr-o perspectivă holistică, ca individ, care activând cunoștințele sale de specialitate, trebuie să ia decizii prin raportare la competențele sale de organizare a învățării (Nagy 2000). Astfel, noua dimensiune a percepției profilului de profesor trebuie să depășească viziunea ierarhică a abordării, conform căreia formarea personalității profesorului ar consta în cunoștințe de specialitate, formarea trăsăturilor de personalitate, precum și a deprinderilor, aptitudinilor profesionale în concordanță cu cerințele acestui statut. Fără a submina importanța fundamentării teoretice a pregătirii profesionale, se propune în pregătirea și perfecționarea profesională a profesorilor *o nouă paradigmă* și anume cea centrată pe formarea de competențe profesionale.

Astfel, se consideră (Nagy 2000; Bárdos 2000; Iosifescu 2002; Poór 2003; Lasagabaster și Sierra 2002) că pregătirea pentru rolurile variate, cerute de statutul de profesor implică următoarele domenii de dezvoltare:

a. competența formativă

Acest tip de competență vizează abilitatea orientării actului de învățare, pe baza cunoștințelor de specialitate dobândite. De exemplu: proiectarea actului învățării, ținând cont de stimularea inteligenței multiple.

b. competența interactivă

Desemnează abilitatea de monitorizare a comunicării dintre binomul educațional, mediul apropiat și depărtat al elevului, capacitatea de organizare a cadrului adecvat pentru a-i învăța pe elevi să comunice, dar în același timp pentru a-i implica în dialoguri euristice, persuasive, de descoperire, de înțelegere, de interpretare etc.

c. competența reflexivă

Acest concept denotă abilitatea de autoanaliză și de orientare conștientă a învățării, capacitatea profesorului de a învăța din propriile greșeli, precum și de analiză continuă a produsului și a procesului muncii sale.

Se poate observa că abilitățile mai sus menționate implică, pe lângă valoarea orientativă, structurantă a cunoștințelor declarative și inițierea valorificării acestora în contextul deciziilor organizatorice, ceea ce impune cunoștințele procedurale. Drept urmare, se impune o mutație valorică și în inițierea, perfecționarea profesională, adică o trecere de la formarea (perfecționarea) profesională centrată (în mod exclusiv) pe cunoștințe, la formarea (perfecționarea) profesională centrată pe competențe.

2.3. Ce trebuie să știe profesorul?

Care sunt acele cunoștințe, calități, capacități ale Dvs. despre care credeți că le aveți deja și vă ajută mult în munca de profesor? Care sunt cunoștințele, calitățile, capacitățile Dvs. despre care considerați că presupun perfecționări?

Rolurile profesorului de limbă și literatură se află în permanentă reinterpretare nu numai prin raportare la cerințele sociale, la specificul elevilor etc., ci și prin interiorizarea unor paradigme pedagogice diferite. Drept urmare, alt tip de roluri, atitudini, valori adoptă profesorul de limbă care își organizează învățarea după paradigmele metodei directe sau audiolingvistice și cel care lucrează după modelul comunicativ-funcțional. De exemplu: unui profesor de limbă care își organizează învățarea după o perspectivă cognitivă, prezența greșelilor în exprimarea elevilor reprezintă un element firesc, chiar o componentă benefică a învățării, în timp ce profesorul care lucrează după metoda centrată pe traducere și însușirea cunoștințelor gramaticale, abordează apariția greșelilor de exprimare ca un fapt pedagogic negativ care trebuie sancționat.

Având în vedere marea variabilitate a factorilor determinanți ai eficienței, în continuare, ne vom referi la cerințele pe care trebuie să le îndeplinească profesorul de limbă, în general și profesorul de limba și literatura română, în special, care predă în instituții cu predare în limbile minorităților naționale.

Una dintre cerințele cele mai semnificative în cazul predării eficiente a limbii române ca nematernă vizează tocmai cunoștințele lingvistice, calitatea mode-

lului lingvistic reprezentat de profesorul de limbă. Astfel se consideră (ca și în cazul profesorilor de limba străină) că nivelul competențelor lingvistice trebuie să se afle la nivelul C1-C2, conform Pașaportului Lingvistic Europass⁴ (inclus în Anexa 1).

În cazul profesorului cu limba maternă română, cunoașterea limbii materne și a culturii elevilor poate oferi o serie de avantaje, permițând diversificarea căilor de acces spre elevi.

Profesorul de limba română ca nematernă, trebuie să dispună de *competențe formative*, adică trebuie să fie capabil să formeze și să dezvolte la elevi:

- capacitatea de învățare și de autoformare a deprinderilor de învățare;
- capacitatea de aplicare a cunoștințelor și a priceperilor însușite;
- capacitatea de autoanaliză, de analiză a produsului și a procesului muncii de învățare;
- capacitatea de selecție a conținutului, a resurselor, de monitorizare a timpului;
- capacitatea de autoformare (de autoinstrucție și de autoeducație);
- capacitatea proiectării învățării etc.

Profesorul de limbă română, ca limbă nematernă trebuie:

- să fie capabil să formeze capacitățile, cunoștințele, în așa fel, încât felul achiziției să permită aplicări imediate;
- să asigure condițiile învățării spontane, prin crearea situațiilor variate de comunicare;
- să fie capabil de utilizarea conținuturilor, a instrumentelor și a metodologiei specifice altor domenii de învățare;
- să fie capabil să proiecteze, să organizeze și să evalueze procese de învățare cu caracter cognitiv, constructiv, comunicativ, centrat pe rezolvări de probleme;
- să asigure o atmosferă de lucru în care elementul central este personalitatea elevului, permițând luarea în considerare a specificului individual (și a nevoilor speciale);
- să proiecteze, să organizeze, să evalueze situații de învățare bazate pe cooperare;
- să ofere o gamă variată de tehnici de învățare;
- să aplice metodele și procedeele evaluării formative;
- să proiecteze și să organizeze situații de învățare care să permită exersarea contextuală a inteligenței multiple.

⁴ Pașaportul Lingvistic Europass reprezintă componenta Portofoliului Lingvistic European, elaborat de Consiliul Europei. Permite (auto)evaluarea nivelului de stăpânire a limbilor, într-un format standard, pe baza celor șase niveluri evaluative ale Cadrului Comun de Referință pentru Limbi Străine (CEF). Mai multe informații: <http://europass.cedefop.eu.int> sau www.coe.int/portfolio.

Competența interactivă reprezintă o altă categorie a cunoștințelor procedurale care asigură eficiența muncii profesorului de limba română ca nematernă. Astfel, profesorul însuși trebuie să manifeste interes pentru cunoașterea altor culturi și pentru (re)prezentarea culturii proprii.

Trebuie să aibă:

- competență de comunicare interculturală;
- perspectivă multi(pluri)culturală;
- toate acele capacități pe care își propune să le formeze sau să le dezvolte în cazul elevilor.

Trebuie să fie capabil:

- de a instaura un mediu specific culturii limbii predate,
- să asigure posibilitatea cunoașterii altor culturi prin limba în curs de însușire,
- să rezolve conflictele școlare sau cele datorate inovațiilor pedagogice.

Competența reflexivă asigură perfecționarea permanentă a profesorului în domeniul în care își desfășoară activitatea, ceea ce presupune o gamă largă a tipurilor de activități centrate pe autoanaliză.

Astfel, profesorul de limba română ca nematernă trebuie:

- să-și analizeze atât produsul, cât și procesul derulării muncii sale;
- să prezinte interes față de observațiile evaluative ale elevilor, colegilor, părinților;
- să învețe și de la alții elemente ale predării, ale organizării învățării;
- să fie capabil să predea altora tehnicile de muncă utilizate;
- să se implice sau să propună inovații pedagogice;
- el însuși să învețe sistematic alte limbi.

Sintetizând șirul imperativelor prezentate mai sus, putem conchide că un profesor eficient în acest domeniu trebuie să aibă abilitatea organizării unui cadru stimulator de învățare a limbii, în care el însuși să-și poată perfecționa deprinderile și abilitățile profesionale („meseriei”).

2.4. Profesorul de limba română

Evaluati-vă cunoștințele de limbă pe baza Portofoliului Lingvistic European (prezentat în Anexa 1)!

Enumerați cinci cuvinte sau expresii din limba română, care s-ar putea să nu fie cunoscute, eventual, nici de către un vorbitor nativ!

Care sunt subcomponentele cele mai importante ale profilului profesorului eficient? Stabiliți o ierarhie, notând elementul cel mai important cu 1, iar pe cel mai puțin important cu 5.

- cunoașterea limbii
- pregătire științifică în domeniu
- capacitate de autoanaliză
- cunoștințe de metodologie
- experiență la catedră
- altele.....

De la cine poate învăța mai bine limba română un copil cu limba maternă diferită de cea română? Iată o întrebare care poate reprezenta un indiciu extrem de important în proiectarea și organizarea învățării în acest domeniu. La o astfel de întrebare, în orice tip de dezbateri asistată până acum, s-au formulat păreri contrare. În absența scrierilor, cercetărilor din domeniul predării limbii române în școlile sau clasele cu limba de predare în limbile minorităților, fără pretenția formulării unui răspuns categoric, suntem nevoiți să apelăm la datele literaturii de specialitate care are în vedere studiul limbilor străine.

Sintetizând observațiile, datele (Medgyes 1994; Llorca 2005; Lasagabaster-Sierra 2002), ni se poate contura o primă concluzie și anume că într-un act achizițional de acest tip, profesorul cu limba maternă română se poate implica cu avantajul cunoașterii și folosirii limbii la un înalt grad calitativ, în timp ce profesorul cu limba maternă diferită de cea română poate aduce avantajele cunoștințelor sale despre limbă.

Analizând în profunzime această concluzie, ajungem la punctarea câtorva avantaje și dezavantaje ale celor două categorii de profesori, dintre care, în continuare, vom prezenta schematic câteva dintre avantajele ce pot fi valorificate și în pregătirea și perfecționarea profesională.

Profesorul cu limbă maternă română:

- poate oferi un model lingvistic autentic;
- poate stimula exersarea limbii și în dialogurile informale;
- poate stimula o cunoaștere interculturală, tocmai prin modelele existențiale oferite etc.

Profesorul de limba română cu limba maternă diferită de aceasta:

- poate anticipa mai ușor dificultățile de învățare pe baza experiențelor sale de învățare;
- poate oferi modele de învățare bazate pe o viziune contrastivă și poate media întâlnirea dintre culturi;
- poate înlesni înțelegerea clară a conceptelor tocmai prin cunoștințele sale de limbă (de cultură) și poate stimula producerea de text în consonanță cu intențiile de comunicare ale celui care învață limba.

După cum am intenționat să semnalez, prin șirul enumerărilor de mai sus, care rămâne unul deschis completărilor, aceste avantaje ne pot oferi puncte de reper în perfecționarea și autoperfecționarea profesională.

Considerăm însă că eficiența unui profesor care predă limba română ca nematernă este dependentă atât de calitatea cunoștințelor de limbă și de literatură, cât și de motivația și preocuparea acestuia pentru înțelegerea personalității elevului care dorește să se exprime într-o limbă diferită de cea maternă, precum și de interesul acestuia de a ști, de a afla cât mai mult despre limba și cultura Celuilalt. Cu alte cuvinte, caracterul nativ, non-nativ al limbii predate reprezintă factorul secund față de *professionalism* în „arta” predării, organizării, evaluării învățării eficiente. Cert este că alături de profesionalismul mai sus amintit, modelul de limbă oferit de profesor reprezintă un factor fundamental și în cazul predării limbii române ca nematernă. De aceea se cuvine precizat că, în cazul în care limba maternă a profesorului nu coincide cu limba (română) predată, nivelul competențelor lingvistice în această limbă trebuie (așa cum am remarcat și în subcapitolul anterior, dar reluăm datorită importanței acordate acestei idei!) să se afle la nivelul C1-C2, conform Pașaportului Lingvistic Europass (inclus în Anexa 1).

Cunoașterea avantajelor și a dezavantajelor celor două categorii de profesori este însă indispensabilă, căci poate oferi chiar repere pentru structurarea conținuturilor propuse pentru pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice.

2.5. Aplicații

1. Elaborați o conceptogramă în care să prezentați profilul de competențe și calități pe care credeți că trebuie să le mai dobândiți sau să le perfecționați! Oare pot exista componente ereditare în conduita de profesor? Cum credeți că trebuie să fie educat și să se autoeduce un profesor ca să aibă un comportament creativ (de exemplu, să nu reproducă sau să reproducă creativ modelele moștenite de la profesorii săi)?
2. Elaborați un inventar al caracteristicilor unui profesor reflectiv!
3. David C. Berliner (Arizona State University), în 2005, la Conferința Națională de Științele Educației din Budapesta susținea, pe baza cercetărilor sale, că atingerea nivelului expert în managementul învățării presupune 5-7 ani de vechime în acest domeniu. Cum comentați această concluzie a cercetătorului?
4. Stabiliți o corelație între competențele descrise în Pașaportul Lingvistic Europass și nivelurile școlare la care se poate plasa realizarea lor școlară în cazul învățării limbii române ca nematerne!

5. Comentați următoarele afirmații:

„Non multa sed multum.” (Quintilianus)

„Arta de a instrui este indisolubil legată de aceea de a educa.”

„Orice inventar de calități pedagogice ale profesorului poate lăsa loc pentru et caetera.” (Vasile Pavelcu)

2.6. Bibliografie

BÁRDOS Jenő - GALACZI Imre

2002 *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Budapesta, Gondolat.

BENKE Eszter - MEDGYES Péter

2005 Differences in Teaching Behaviour Between Native and Non-Native Speaker Teachers: As Seen By The Learners. In: Llurda, Enric (ed): *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. USA, Spinger and Business Media, 110-124.

CREȚU, Daniela

1999 *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*. Sibiu, Imago.

GOIA, Vistian

2002 *Didactica limbii și literaturii române*. Cluj-Napoca, Dacia.

IOSIFESCU, Șerban; et alii (ed)

2002 *Culturi organizaționale în școala românească*. București, Institutul de Științe ale Educației.

LASAGABER, David-SIERRA, J.Marie

2002 Research Note: *University Students' Perception of Native and Non-native Speaker Teachers of English*. *Language Awareness*, 11(2), 132-142.

<http://www.multilingual-matters.net/la/011/0132/la01110132.pdf>, accesat martie 2008.

LLURDA, Enric (ed)

2005 *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. USA, Spinger and Business Media.

MEDGYES Péter

1994 *The Non-Native Teacher*. Macmillan Publisers Ltd. Basingstoke.

MITROFAN, Nicolae

1988 *Aptitudinea pedagogică*. București, Editura Academiei.

NAGY, József

2000 *XXI. század és a nevelés*. Budapest, Osiris.

PAMFIL, Alina

2003 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Cluj-Napoca, Paralela 45.

POÓR, Zoltán

2003 Pedagógusképzés és -továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében.

In: *Új pedagógiai szemle* 2003/05. 34-43.

PAPP Z. Attila

2004 Pedagógusok és minőségkonceptiók a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). In: *Regio*, 12. 2. 57-79.

TÓDOR, Erika M

2003 Fundamentele psihopedagogice și lingvistice ale managementului învățării în contextul modelului comunicativ- funcțional. In: *Perspective*, 2. 11-16.

SHEOREY, Ravi

1896: Error perception of native speaking and non-native speaking teachers of ESL. In: *ELT Journal*, 1896, 40 (4) 22-31.

Dicționarul Explicativ al Limbii Române (DEX), Ediția a II-a, 1998, București, Univers Enciclopedic, http://www.osce.org/documents/html/pdftohtml/2700_en.pdf.html

2.7. Anexă

Pașaportul Lingvistic Europass

Nivelurile Europene-Grilă pentru Autoevaluare (sursa: <http://europass.cedefop.eu.int>)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Î	Pot să înțeleg	Pot să înțeleg	Pot să înțeleg	Pot să înțeleg	Pot să înțeleg	Nu am nici o di-
N	expresii cunos-	expresii, cuvinte	punctele esen-	conferințe și	un discurs lung,	ficultate în a în-
T	foarte simple	întâlnite pe	țiale în vorbirea	discursuri destul	chiar dacă nu e	țelege limba vor-
E	referitoare la	teme care au	standard clară pe	de lungi și să	clar structurată,	bită, indiferent
L	împrejurări	relevanță imedi-	teme familiare,	urmăresc chiar	iar conexiunile	dacă e vorba des-
E	concrete, când	ată pentru mine	referitoare la	și o argumen-	sunt numai im-	pre comunicarea
G	se vorbește rar	personal (ex:	activitatea profes-	tare complexă,	placite și nu sem-	sau în emisiuni
E	și cu claritate.	informații sim-	sională, școală,	dacă subiectul	nalate în mod	radio sau TV,
R		ple despre mine	petrecerea tim-	îmi este relativ	explicit. Pot să	chiar dacă ritmul
E		și familia mea,	pului liber etc.	cunoscut. Pot să	înțeleg programe	este cel rapid
		cumpărături,	Pot să înțeleg	înțeleg majorita-	de televiziune și	al vorbitorilor
		zona unde locu-	ideea principală	tea emisiunilor	filme fără prea	nativi, cu con-
		iesc, activitatea	din multe pro-	TV de știri și	mare efort.	diția de a avea
		profesională).	grame radio sau	a programelor		timp să mă fa-
		Pot să înțeleg	TV pe teme de	de actualități.		miliarizez cu un
		punctele esenți-	actualitate sau	Pot să înțeleg		anumit accent.
		ale din enunțuri	de interes perso-	majoritatea fil-		
		și mesaje scurte,	nal sau profes-	melor în limbaj		
		simple și clare.	onal, dacă sunt	standard.		
			prezentate într-o			
			manieră relativ			
			clară și lentă.			

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Î	Pot să înțeleg nume cunoscute, cuvinte și propoziții foarte simple, de exemplu, din enunțuri, afișe sau cataloage.	Pot să citesc texte foarte scurte și simple. Pot să găsec informații previzibile în diverse materiale cotidiene (de ex: reclame, prospecte, meniuri, orare) și pot să înțeleg scrisori personale scurte și simple.	Pot să înțeleg texte redactate în principal, într-un limbaj uzual sau referitor la activitatea mea profesională. Pot să înțeleg descrierea evenimentelor, exprimarea sentimentelor și a urărilor din scrisori personale.	Pot să citesc articole, rapoarte pe teme contemporane, în care autorii adoptă anumite atitudini și puncte de vedere. Pot înțeleg de specialitate și instrucțiunile tehnice lungi, chiar dacă nu se referă la domeniul meu.	Pot să înțeleg texte factice și literare lungi și complexe, sesizând diferențele stilistice. Pot să înțeleg articolele de specialitate și instrucțiunile tehnice lungi, chiar dacă nu se referă la domeniul meu.	Pot să citesc cu ușurință orice tip de text, chiar dacă este abstract sau complex din punct de vedere lingvistic sau al structurii, de exemplu: manuale, articole de specialitate, opere literare.
V	Participare	Pot să comunic în situații simple și uzuale care presupun un schimb de informații simplu și direct pe teme și despre activități familiare. Pot să particip la discuții foarte scurte, chiar dacă, în general, nu înțeleg suficient pentru a întreține o conversație.	Pot să fac față în majoritatea situațiilor care pot să apară în cursul unei călătorii printr-o regiune unde e vorbită limba. Pot să particip fără pregătire prealabilă la o conversație pe teme familiare, de interes personal sau referitoare la viața cotidiană (ex: familie, petrecerea timpului liber, călătorie, activitatea profesională și actualități).	Pot să comunic cu un grad de spontaneitate și de fluență care fac posibilă participarea normală la o conversație cu interlocutori nativi. Pot să particip activ la o conversație în situații familiare, exprimându-mi și susținându-mi opiniile.	Pot să mă exprim fluent și spontan, fără a fi nevoie să-mi caut cuvintele în mod prea vizibil. Pot să utilizez limba în mod flexibil și eficient în relații sociale și în scopuri profesionale. Pot să-mi formulez ideile și punctele de vedere cu precizie și să-mi conectez intervențiile de cele ale interlocutorilor mei.	Pot să particip fără efort la orice conversație sau discuție și sunt familiarizat(ă) cu expresiile idiomatice și colocviale. Pot să mă exprim fluent și să exprim cu precizie nuanșele fine de sens. În caz de dificultate, pot să reiau ideea și să-mi restructuriez formularea cu abilitate, în așa fel încât dificultatea să nu fie sesizată.
O	la conversație	cu condiția ca să fie dispus să repete sau să reformuleze frazele într-un ritm mai lent și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. Pot să formulez întrebări simple pe teme cunoscute sau de necesitate imediată și să răspund la asemenea întrebări.				
R						
B						
I						
R						
E						

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
V	Pot să utilizez expresii și fraze simple pentru a descrie unde locuiesc și oamenii pe care îi cunosc.	Pot să utilizez o serie de expresii și fraze pentru o descriere simplă a familiei mele și a altor persoane, a condițiilor de viață, a studiilor și a calității mele profesionale prezente sau recente.	Pot să leg expresii și să mă exprim coerent într-o manieră simplă pentru a descrie evenimente, visele mele, speranțele și obiectivele mele. Pot să povestesc o întâmplare și să relatez intriga unei cărți sau a unui film și să-mi exprim reacțiile.	Pot să prezint descrieri clare și detaliate într-o gamă vastă de subiecte legate de domeniul meu de interes. Pot să dezvolt un punct de vedere pe o temă de actualitate, arătând avantajele diferitelor opțiuni.	Pot să prezint descrieri clare și detaliate pe teme complexe, întregând subtemele, dezvoltând anumite puncte și terminându-mi intervenția cu o concluzie adecvată.	Pot să prezint o descriere sau o argumentare cu claritate și fluență, într-un stil adaptat conținutului; cu o structură logică eficientă, care să ajute auditorul să sesizeze și să rețină punctele semnificative.
O						
R						
B						
I						
R						
E						
S	Exprimare	Pot să scriu o mesaje scurte și simple. Pot să scriu o scrisoare personală foarte simplă, de exemplu, de mulțumire.	Pot să scriu un text simplu și coerent pe teme familiare sau de interes personal. Pot să scriu scrisori personale descriind experiențe și impresii.	Pot să scriu texte clare și detaliate într-o gamă de subiecte legate de domeniul meu de interes. Pot să scriu un eseu sau un raport, transmitând informații sau argumentând în favoarea sau împotriva unui punct de vedere.	Pot să mă exprim prin texte clare, bine structurate, dezvoltând punctele de vedere. Pot să tratez subiecte complexe într-o scrisoare, un eseu sau un raport, subliniind aspectele care le consider importante.	Pot să scriu texte clare, cursive, adaptate stilistic contextului. Pot să redactez scrisori, rapoarte sau articole complexe, cu o structură logică clară, care să-l ajute pe cititor să sesizeze și să rețină aspectele semnificative.
C	scrisă	carte poștală scurtă și simplă, de exemplu: cu salutări din vacanță. Pot să completez formulare cu detalii personale, de exemplu, naționalitatea și adresa mea pe un formular de hotel.				
R						
I						
E						
R						
E						

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
S						
C						
R						
I						
E						
R						
E						

S Exprimare

C scrisă

R

I

E

R

E

Pot să redactez rezumate sau recenzii ale unor lucrări de specialitate sau opere literare.

Pot să selectez un stil adecvat destinatarului.

Pot să scriu scri-sori subliniind semnificația pe care o atribui personal evenimentelor sau experiențelor.

PERSOANA BILINGVĂ ȘI ÎNSUȘIREA LIMBILOR

Motto: „Persoana bilingvă este un locutor-auditor irepetabil care trebuie studiat în sine și nu în comparație cu persoana monolingvă.”

(Grosjean François)

3.1. Educația și societatea bazată pe cunoaștere

Elaborați un inventar al acelor cunoștințe, abilități etc. despre care credeți că fără instrucția-educația școlară nu le-ați fi putut dobândi! Ce nu v-a oferit instrucția școlară?

Terminați enunțurile de mai jos, adăugând părerile Dvs.! Discutați în grup!

– Misiunea școlii este...

– Pentru integrarea eficientă în societate este nevoie...

– Omul devine fericit dacă...

Prezentați care ar fi principalele calități ale idealului educațional în contextul instrucției școlare actuale! Comparați părerile Dvs. cu idealul educațional formulat în documentele curriculare!

În proiectarea unui dialog instructiv-educativ centrat pe elev, finalitatea urmărită reprezintă transmiterea și formarea acelor cunoștințe, abilități, capacități, competențe, atitudini-valori etc. care pot oferi individului repere structurante pentru autoeducație, autoinstrucție, dar și pentru integrarea eficientă în viața socială. Pe acest arsenal de cunoaștere și raportare la lume Delors, J. (2000) l-a numit metaforic „comori lăuntrice”, concretizate în următoarele capacități („sintetizatoare”): *a învăța să știi; a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu ceilalți, a învăța să fii*. Prima competență se referă la capacitatea de a ști cum să înveți, cum să dobândești, cum să selectezi cunoștințe. Fără să excludă importanța memoriei și a memorării, această capacitate trebuie să se coreleze cu înțelegerea, cu bucuria cunoașterii și a descoperirii. Capacitatea de a ști să înveți este în strânsă legătură cu a ști să faci, adică a ști să lucrezi, să valorifici cunoștințele achiziționate într-un domeniu profesional. Este aceea competență specială pe care individul o aplică într-un domeniu profesional și permite adaptarea creativă la varietatea situațiilor decizionale. *A ști să trăiești împreună cu ceilalți* vizează inteligența socială a individului prin care acesta trebuie să se autodefinească în raport cu cei din jur, în spiritul respectului alterității. *A ști să fii* se referă la

abilitatea autorealizării, a desăvârșirii prin acomodare și racordare continuă la viața socială, înseamnă capacitatea de a-ți dezvolta propria personalitate, adică *a ști să devii*.

Într-o societate bazată pe cunoaștere arsenalul abilităților mai sus menționate trebuie să devină într-adevăr „lăuntric”, adică interiorizat și să orienteze învățarea pe parcursul întregii vieți.

Conform directivelor unionale (concluziile Conferinței de la Lisabona al Consiliului European, 2000; Conferința Consiliului European de la Stockholm, 2001; Conferința Consiliului European de la Barcelona, 2002 Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, 2006 etc.) se urmărește coordonarea deschisă a sistemelor educaționale, pe baza unor standarde comune ale Cadrului European Comun al Calificărilor. Astfel, subdomeniile „comorilor lăuntrice” se pot transpune în următoarele competențe-cheie care trebuie să reprezinte produsul procesului instructiv-educativ al oricărui sistem educațional UE:

1. competența de comunicare în limba maternă,
2. competența de comunicare într-o limbă străină,
3. competența de bază în știință, matematică, tehnologie,
4. competența digitală,
5. competența civică și interpersonală,
6. antreprenoriat,
7. a învăța să înveți,
8. exprimarea culturală.

Prin termenul de *competență-cheie* se încearcă desemnarea sintetică a acelor cunoștințe, deprinderi, atitudini-valori multifuncționale (aplicabile în realizarea unor finalități variate) și transferabile (dintr-un domeniu de studiu, într-altul), care sunt premisele desăvârșirii personalității într-o societate bazată pe cunoaștere, ale realizării profesionale și ale inserției sociale active. Se poate observa că una dintre componentele aflate în prim-plan o constituie comunicarea în limba maternă și în alte limbi. Dacă raportăm aceste directive la contextul educației formale din România, se poate deduce că în cazul școlilor cu limba de predare în limbile minorităților naționale, această cerință impune, alături de competența de comunicare în limba maternă, competența de comunicare în limba statutului și competența de comunicare într-una sau două limbi străine. Această realitate impune ca finalitatea instituțiilor de acest tip, să reprezinte formarea personalității bi- sau tri (multi)lingve și bi- sau multiculturale.

În continuare vom defini succint, cu scop orientativ, principalele concepte ale domeniului despre care discutăm.

3.2. Bilingvismul – delimitări conceptuale

Elaborați lista caracteristicilor indispensabile unui elev eficient!

Remarcați trei caracteristici ale Dvs. despre care credeți că v-au ajutat în învățarea limbii române!

Caracterizați propriul Dvs. statut de bi(multi)lingv pe baza Pașaportului Lingvistic European (prezentat în Anexa 1 a capitolului întâi)?

În general privind, bilingvismul reprezintă utilizarea funcțională a două limbi în contexte comunicaționale variate. În definirea termenului, literatura de specialitate ne oferă abordări diferite, cum ar fi cea maximalistă, formulată de Bloomfield (1933), conform căreia o persoană se consideră bilingvă dacă stăpânește două limbi la un nivel foarte apropiat de cel al limbii materne. Definiția minimalistă a termenului se leagă de numele lui Haugen (1987) și Diebolt (1961). Haugen considera că se poate vorbi de bilingvism chiar și atunci când o persoană poate alcătui o propoziție corectă într-o altă limbă, în timp ce Diebolt susține că din momentul în care individul înțelege mesaje în limba a doua, se poate vorbi de fenomenul bilingvismul (adică de un bilingvism receptiv). Abordarea holistică a conceptului se leagă de numele lui Grosjean (1992) conform căruia persoana bilingvă nu poate fi percepută în mod fragmentar, ca o însumare a două existențe monolingve, ci dintr-o perspectivă „totalizatoare” (holistică), ca „existență bilingvă (multilingvă)” (Grosjean 1998) care în funcție de contexte existențiale și comunicaționale activează registre lingvistice diferite (Bartha 1999; Narvacsics 2000). Fiind vorba de „un emițător-receptor” care, prin actele sale de vorbire se raportează la specificul lingvistic al contextului, se cuvine precizat rolul orientativ al contextului în privința conținutului lingvistic activat. Astfel, persoana bilingvă (multilingvă) nu poate fi cercetată, examinată cu aceleași instrumente de măsurare ca cea monolingvă și nici prin comparare cu performanțele persoanelor monolingve, la fel cum (conform analogiei oferite de Grosjean) nici performanțele săritorului de garduri nu pot fi raportate separat de cele ale sprinterului sau ale unui săritor.

Perspectiva holistică asupra individului bilingv impune studiul acelor aspecte ale conduitei verbale prin care persoana bilingvă diferă de cea monolingvă, cum ar fi: transferul și interferența lingvistică, schimbarea codului lingvistic, autoexprimarea în contextul alterității lingvistice etc.

3.3. Formele bilingvismului

Datorită complexității acestui fenomen, descrierea și gruparea formelor de manifestare bilingvă se poate realiza în funcție de mai multe criterii, dintre care

semnalăm câteva cadre de referință ale taxonomiilor frecvent întâlnite în discursurile de specialitate.

După Skutnabb-Kangas (1997, 1984) criteriile principale ale categorizării bilingvismului se pot grupa în jurul următoarelor elemente-cheie: (a) proveniența/apartenența, (b) identificarea, (c) gradul de stăpânire a limbii și (d) funcțiile limbii.

Primul element structurant se referă la specificul socializării în mediul apropiat al individului și, în acest context, stabilește dihotomia bilingvului care din momentul nașterii folosește două limbi și a celui care este educat-instruit bilingv. Al doilea element structurant vizează modul de raportare la statutul de bilingv în funcție de care se vorbește de bilingvismul exterior (când individul este privit ca persoană bilingvă) și de bilingvismul interior (când persoana se autodefineste ca bilingv). În funcție de gradul de stăpânire a limbilor, autorul citat descrie mai multe trepte calitative, cea ideală reprezentând persoana vorbitoare a celor două limbi la nivelul limbii materne. Ultimul element structurant desemnează criteriul funcțional al limbii, conform căruia individul bilingv folosește (sau ar fi capabil să folosească) două limbi în contexte existențiale diferite.

Conceptul studiat poate fi abordat la nivel macro- și microsocioal, ceea ce apare în scrierile lui Lanstyák (1994) și în funcție de care se poate vorbi de bilingvismul comunitar și de cel individual. Primul aspect face referire la comunitățile în care conduita verbală cotidiană este bilingvă, iar cel de-al doilea aspect vizează individul care se manifestă prin două registre lingvistice diferite. În continuare, vom prezenta câteva criterii de clasificare ale acestui ultim aspect, adică ale bilingvismului individual.

În funcție de specificul competențelor stăpânite, se vorbește de bilingvismul productiv (se referă la abilitatea de a crea și de a înțelege mesajele transmise) și de cel receptiv (ce desemnează abilitatea de a înțelege mesajul oral sau scris, fără să se creeze răspunsuri).

Teoretic, însușirea limbii diferite de cea maternă poate avea loc în diverse etape ale dezvoltării ontogenetice, astfel se face distincție între bilingvismul timpuriu (care vizează vârsta copilăriei mici) și bilingvismul întârziat (care vizează diferitele momente ale vârstei mature și senectutea). În mod firesc, fiecare vârstă biologică prezintă avantaje achiziționale specifice. Astfel, în perioada copilăriei, se interiorizează mai eficient baza articulatorie, modelele intonaționale, predominând învățarea spontană a lexicului, în timp ce la vârsta adultă asimilarea modelelor sociolingvistice, însușirea aspectelor gramaticale, normative se realizează mai eficient, iar adesea aspectul articulator al limbii poartă amprenta limbii de bază.

În funcție de substratul neurofiziologic și reprezentarea mentală a limbii se poate vorbi de bilingvismul coordonat și de cel complex. Conceptul de bilingvism coordonat se leagă de numele lui Ronjat (1913), cel care poate fi considerat unul dintre primii cercetători ai bilingvismului. Constatările lui se bazează pe observarea directă a socializării bilingve (francez-german), în cazul propriului copil

și formulează principiul „o limbă – o persoană”, conform căruia, în cazul bilingvismului timpuriu (de ex. în familii mixte, dar nu numai) este benefic, ca în mod consecvent, să se adreseze copilului de către aceeași persoană, în aceeași limbă. În această situație, când o limbă se asociază cu un vorbitor (agent) bine definit se poate vorbi de bilingvismul coordonat. În contextele în care însușirea limbii a doua începe mai târziu, achiziția se realizează prin raportare la cunoștințele din limba de bază (cunoscută deja) și se vorbește de așa-numita formă complexă a bilingvismului.

Însușirea limbii nematerne se realizează în contexte și forme variate. După specificul achiziției se poate vorbi de bilingvismul spontan (situație în care însușirea limbii a doua se realizează nesistematic, neorganizat în mediul lingvistic al copilului), de bilingvismul organizat sau instituțional (când învățarea limbii a doua are loc într-un cadru formal, organizat) și de bilingvismul de elită (când individul optează pentru învățarea sistematică a unei limbi noi).

În literatura de specialitate, drept efect al perspectivei oferite de Bloomfield (1933), prin raportarea calității cunoștințelor din prima și a doua limbă însușită, se vorbește de formele bilingvismului simetric, asimetric și de semilingvism. Bilingvismul simetric (sau echilibrat, balansat), reprezintă o manifestare ideală a exprimării prin două registre lingvistice, în care nivelul cunoașterii și specificul activării registrelor lingvistice ale limbii materne (L1) și ale celei nematerne (L2) se află la un nivel calitativ similar sau foarte apropiat. Acest tip de bilingvism presupune o preocupare aprofundată și din partea vorbitorului pentru exprimare pretențioasă în ambele limbi, implică formarea conștiinței lingvistice și a motivației metacognitive a învățării. Cunoscut și sub denumirea de ambilingvism, această modalitate de structurare funcțională a două limbi se poate concretiza în bilingvism (ambilingvism) divergent și bilingvism (ambilingvism) convergent (Edwards 2006). Raportul de tip divergent desemnează forma de manifestare verbală în a doua limbă, în care vorbitorul nu se identifică cu aspectele specifice ale acesteia drept urmare, se poate ușor da seama că nu e vorbitor de limbă maternă. Bilingvismul convergent se referă la acele forme ale manifestării verbale în care nu apar (sau apar într-o pondere redusă) semnalmintele faptului că ar fi vorbitor nematern.

Bilingvismul asimetric (sau neechilibrat, nebalansat) desemnează forma de manifestare prin două registre lingvistice diferite, în activarea cărora există diferențe cantitative și calitative. Asimetria desemnează raportul dintre cele două limbi și se concretizează în dificultăți de activare a unor registre specifice celor două limbi. Astfel, de exemplu, în școlile sau clasele cu limba de predare maghiară din medii predominant monolingve, limba română se învață în special în școală ceea ce implică reducerea caracterului spontan al învățării și predominarea învățării organizate, planificate, instituționale. Astfel se explică faptul că, în cazul acestor elevi se pun bazele unei culturi literare, culturale, chiar metalingvistice achiziționate prin instrucția școlară, dar nu dispun de

un registru lexical necesar comunicării cotidiene. În mod concret, un asemenea vorbitor poate prezenta acțiunea, personajele unui roman, dar nu se poate implica în acte de vorbire cu caracter insertiv, de exemplu nu știe să ceară, să refuze, să argumenteze etc.

Bilingvismul substractiv denotă situațiile în care registrul lingvistic în a doua limbă se activează mai ușor, mai nuanțat și mai repede, limba maternă fiind mai puțin folosită în comunicarea cotidiană, zilnică. Acest tip de manifestare bilingvă adeseori se asociază (Göncz, 1985: 16-19) cu semilingvismul, adică cu activarea defectuoasă a registrelor lingvistice atât în limba maternă, cât și în cea nematernă.

Specificul configurației fiecărui tip de bilingvism este determinat de coacțiunea unui ansamblu de factori, cum a fi: mediul lingvistic, motivația învățării, strategiile de învățare, experiențele glotologice și gnoseologice ale individului etc.

3.4. Conduita verbală în contextul existenței bilingve

Elaborați un inventar al principalelor avantaje pe care le prezintă bi(multi)lingvismul!

Poate prezenta acest statut lingvistic dezavantaje? Argumentați răspunsul susținut!

Multă vreme se considera că însușirea a două (sau a mai multor) limbi dezavantajează dezvoltarea armonioasă a personalității, dar în special, dezvoltarea dimensiunii intelectuale, datorită fenomenului de saturație. La începutul secolului al XX-lea, studiile lui J. Ronjat (1913) și ale lui Leopold (1939) (In: Bartha 1999) demonstau dezavantajele însușirii concomitente a două (sau a mai multor) limbi, considerând că evoluția pozitivă a achiziției verbale îngreunează dezvoltarea intelectuală, deoarece predispozițiile native ale sistemului nervos central sunt limitate, ca atare capacitățile achiziționale potențiale se dispersează în efortul de „a se gândi” în două limbi. Aceste afirmații au fost argumentate prin rezultatele testelor de inteligență, care au fost analizate comparativ cu cele ale monolingvilor. În aceste generalizări pripite, astăzi constatăm în special erorile datorate instrumentului de cercetare neadecvat, sau ale logicii euristice neraportate la specificul cultural și lingvistic al eșantioanelor.

În special, cercetările anilor '60 ilustrează reversul acestei concepții „negativiste”, pornind de la o viziune holistică asupra personalității bilingve și bazându-se pe datele neurologice despre plasticitatea creierului uman. Haugen (1969 In: Johnstone 2004) relevă că dificultățile (saturația) determinate de bilingvismul timpuriu se minimizează până la vârsta de șase ani, sau chiar mai repede. Cercetările recente accentuează chiar avantajele bilingvismului timpuriu (Nicolov

2007). Multe studii relevă elementele stimulative, aspectele formative ale bilingvismului, dintre care punctăm în continuare câteva exemple:

- stimulează gândirea divergentă, flexibilă;
- asigură creativitate lingvistică mai pronunțată;
- stimulează gândirea metalingvistică, formarea conștiinței lingvistice;
- mărește capacitatea de rezolvare a problemelor;
- nuanțează inteligența socio-culturală (toleranța, empatia) etc.

Abordarea personalității bilingve nu poate fi redusă la perspectiva unei dihotomii seci a avantajelor și a dezavantajelor, după cum nici descrierea și studiul fragmentar oferit de perspectiva limbilor stăpânite nu permite o interpretare adecvată Grosjean (1982).

După Grosjean (www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html, interviu realizat de Navracscs 2002) persoana bilingvă trebuie studiată prin raportare la pragmatica comunicării (la viața de toate zilele) care implică existențe lingvistice („language modes”), modalități comunicaționale variate. O astfel de perspectivă, permite diferențierea mai subtilă a unor fenomene ca: interferență, schimbare de cod, împrumuturi lingvistice etc. ceea ce nici în cazul cercetărilor lui Weinreich, nu au fost remarcate (parafrizat din afirmațiile autorului citat). „Persoana bilingvă este un receptor-ascultător irepetabil care trebuie studiat în sine și nu în comparație cu persoana monolingvă. Bilingvul activează două limbi – separat sau concomitent – cu scopuri diferite, în domenii variate ale vieții, cu persoane diferite. Pentru că cerințele și uzul celor două limbi în general sunt total diferite, persoana bilingvă rareori este la fel de fluentă în ambele limbi”⁵ (traducere personală). Cu alte cuvinte, există funcții lingvistice, acte de vorbire mai profund interiorizate într-o limbă, care pot lipsi sau pot fi cunoștințe latente în cealaltă, în cazul în care situațiile de comunicare în care se implică individul nu cer activarea lor, în limba respectivă (vezi Principiul complementarității).

Existența bilingvă (“Language mode”) desemnează o stare specifică de procesare a limbilor, în care ambele limbi sunt activate, dar una, cea utilizată pentru transmiterea intenției comunicării într-o situație dată, este mai pronunțat activată ca cealaltă.

„Bilingvul are două sisteme lingvistice independente și interdependente în același timp. Ele sunt independente în sensul că permit activarea în vorbire a unei limbi. Sunt interdependente în sensul că în folosirea unei limbi de către bilingv se activează frecvent interferența lingvistică, iar când bilingvul comunică cu alt bilingv ei pot schimba codul lingvistic sau pot apela la împrumuturi ime-

5 “The bilingual is a unique speaker-hearer who should be studied as such and not always in comparison with the monolingual. The bilingual uses two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people. Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in his/her languages.” (www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html, interviu realizat de Navracscs 2002)

diatē”⁶ (traducere personală din www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html). În cazul implicării în vorbire a persoanei monolingve, sistemul lingvistic este puternic activat, în timp ce, în contextul existenței bilingve ambele sisteme sunt activate, dar unul are o prezență mai pronunțată.

Existența bilingvă are repercusiuni și asupra conduitei umane, deși dimensiunea afectivă a personalității este mult mai dificil de pătruns. Specialiștii sunt de părere că există domenii ale comportamentului uman care sunt dependente de experiențele glotologice ale individului. Se consideră că bilingvul numără, calculează, se roagă, visează în prima limbă însușită (în limba maternă), iar limbajul gândirii în etapele achiziționale avansate este dependent de situația comunicatională, de referentul procesării etc. S-a descris, de asemenea, că în cazurile de oboseală, de stres, persoanele bilingve adeseori apelează (regresează) la gândirea în limba maternă (sau la limba în care își exprimă cel mai frecvent conținutul lor afectiv). În situațiile puternic stresante apar mai pronunțat manifestările de interferență lingvistică, anxietatea căutării cuvântului potrivit sau folosirea cuvintelor necorespunzătoare. Dimensiunea afectivă, atitudinală implicată în contextul însușirii și activării limbilor trebuie să reprezinte o nouă direcție de cercetare, accentuează A. Pavlenko (2005) și impune noi cerințe eticii cercetării. Deoarece limbile oferă articularea semnificativă a lumii din perspective proprii, cercetătorul care își asumă responsabilitatea cercetării socio-lingvistice a unei populații trebuie neapărat să cunoască limba și cultura acesteia.

3.5. Arhitectura cognitivă a însușirii limbii diferite de cea maternă

Ce credeți în ce limbă gândeste o persoană bilingvă? Cunoașterea a două limbi implică dublarea proceselor mnezice implicate în actul vorbirii? Cum se rețin cuvintele noi?

Perceperea și producerea vorbirii, indiferent de limba în care se realizează aceasta, au la bază o arhitectură conceptuală, numită baza sau lexiconul conceptual și cea lingvistică denumită metaforic în literatura de specialitate *lexicon mental*. Nivelul conceptual denotă experiențele gnoseologice ale individului, cunoștințele și semnificațiile individului despre Lume. Articularea limbii prin cadre lingvistice diferite se realizează pe baza cunoștințelor glotologice, adică

6 "Bilinguals have two language networks which are both independent and interconnected. They are independent in the sense that they allow a bilingual to speak just one language. And they are interconnected in the sense that the monolingual speech of bilinguals often shows the active interference of the other language, and that when bilinguals speak to other bilinguals, they can code-switch and borrow quite readily." (www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html, interviu realizat de Navracscs 2002)

prin lexiconul mental. Acest ultim concept desemnează vocabularul mental al individului, fiind un sistem de stocare al semnelor lingvistice și de activare a lor (Gósy 2005). Lexiconul mental al individului prezintă diferențe interpersonale și reprezintă o structură dinamică în permanentă transformare (progresivă, de stagnare sau regresivă). După Fillmore (citată de Gósy 2005: 43), lexiconul mental înglobează informații despre fonologia unității, despre semnificația acesteia, despre sintactica, normele gramaticale, relațiile semantice și gramaticale față de alte unități. Descreriile lui Gósy (2005) relevă trei subcomponente fundamentale, și anume: vocabularul pasiv, vocabularul activ și vocabularul activat de diverse contexte existențiale și de comunicare. Lexiconul mental trebuie perceput dintr-o perspectivă relativistă conform căreia fiecare limbă implică un mod specific de articulare a lumii.

Cercetările din domeniul psiholingvisticii formulează ipoteze și argumentări diferite asupra modului de stocare mnezică și reactivare a lexiconului mental în cazul limbii a doua (limbă secundară), alături de limba maternă (limbă dominantă, limbă de bază). Elementul comun al acestor abordări îl constituie tocmai delimitarea principalelor niveluri de procesare ale stimulului lingvistic, care reprezintă tipare structurante ale explicațiilor. Aceste niveluri sunt: nivelul fonetic, fonologic, lexical și cel conceptual.

În literatura de specialitate a domeniului se pot identifica trei paradigme interpretative fundamentale: una care susține achiziția și stocarea independentă, separată a celei de-a doua limbi față de prima limbă, apoi o concepție bazată pe susținerea fondului comun de stocare a limbilor, iar cea de-a treia accentuează relația funcțională dintre sistemele lingvistice aflate în diferite etape de aprofundare (Modele prezentate în Tódor 2005).

Modelul asociativ sau *modular* (Ronjat 1913; Quay 1996 In: Navracscics 2007; Kolers, P. A., Brison, S. J., In: Polonyi 2000) argumentează mecanismul achiziției prin funcționarea separată a celor două sisteme lingvistice. Denumirea acestui model provine chiar din principiul susținut, conform căruia însușirea arhitecturii lexicale a limbii a doua (L2) se realizează mai degrabă pe baza asocierilor sau a dubletelor lexicale, decât prin conexiunile cu reprezentările denotate de acestea. Argumentele acestei perspective pornesc de la presupuziția existenței a două subsisteme cognitive distincte, autonome care implică și procesări lexicale separate. *Modelul medierii conceptuale* respinge conservarea mnezică bazată pe asociații lexicale (sau pe traducere) și promovează ideea achiziției funcționale, bazate pe așa-numita „memorie lexicală comună” adică un fond reprezentational nediferențiat lingvistic, o arhitectură mnezică comună (Albert, Obler 1978). Astfel, stimulul lingvistic al limbii a doua se va stoca pe baza raportării la un nivel conceptual, independent de determinările denotative ale limbii. Susținerea acestor considerente este motivată prin constatările experimentale, care relevă: existența fenomenului transferului și al interferenței; sau că la timpul de reacție cuantificat în cazul probelor de desemnare pe baza imaginilor intuitive nu se constată diferențe semnificative dintre L1 și L2

Sintetizând, se poate conchide că în cazul modelului asociativ, însușirea unui cuvânt nou în limba a doua se realizează prin echivalențe lexicale (mediere lexicală), pe baza cărora are loc raportarea la fondul conceptual, în timp ce, în cazul celui de-al doilea model, noul cuvânt se raportează direct la fondul conceptual.

Modelul ierarhic al însușiri limbii a doua (susținut de Rotter 1979; Snodgrass 1980; Durdunoglu, Roediger 1987; Potter, So; Von Eckhardt, Feldman 1984, In: Polonyi 2000) sintetizează cele două ipoteze explicative prin conturarea a două niveluri de conservare a cunoștințelor de limbă, aspecte care constituie implicit și palierele de contact ale limbilor 1 și 2. Este vorba de *nivelul lexical* și de cel al *reprezentărilor conceptuale*. Conform acestui model în conservarea lexiconului mental al unei limbi, baza conceptuală este comună, iar reprezentarea lexicală a realității desemnate dobândește un caracter specific.

În înțelegerea și aprofundarea celor trei modele prezentate mai sus consider utilă raportarea acestora la modul de structurare a cunoștințelor, competențelor de limbă în contextul formelor diferite de bilingvism, structurare descrisă prin raportare la uzul limbii, de către Weinreich (1953, 2013) prin delimitarea a trei tipuri de bilingvism. Conform acestei abordări, în cazul bilingvismului complex, reprezentările conceptuale cu care în limbi diferite se asociază denotații diferite devin elemente structurante. În cazul bilingvismului coordonat fiecare reprezentare verbală se asociază cu reprezentări conceptuale specifice. De bilingvismul subordonat se vorbește atunci când însușirea limbii a doua se realizează prin raportare la prima limbă. În acest caz, reprezentarea conceptuală se plasează pe plan secundar, devenind importante căutarea echivalențelor, medierea sensului prin cuvântul cunoscut. Autorul citat interpretează cele trei categorii de bilingvism, drept etape calitative ale învățării, conform cărora bilingvismul subordonat se poate transforma în cel complex.

Pe baza ideilor prezentate mai sus se poate conchide că specificul învățării limbilor e dependent de mediul lingvistic al individului. Astfel, putem accepta constatarea autorului citat conform căreia în mediile bilingve, forma de bilingvism constituit este una predominant complexă, în timp ce în mediile monolingve predomină bilingvismul coordonat.

3.6. Momentele majore ale învățării limbii nematerne

Care sunt principalele etape ale învățării unei limbi? Prezențați cei mai importanți factori determinatori în însușirea limbilor diferite de cea maternă!

În general privind, pe baza ideilor remarcate și în subcapitolul precedent, prima etapă a însușirii celei de-a doua limbi (prezentat In: Tódor 2005) se carac-

terizează prin predominanța învățării asociative, bazate pe stabilirea echivalențelor lexicale (deci este nivelul însușirii lexicale). Interiorizarea stimulilor și a structurilor de limbă la acest nivel se realizează treptat, de aceea se vorbește de așa-numitul nivel de „inter-limbă” sau „sistem aproximativ de comunicare.” Este vorba de manifestarea unei competențe eterogene de comunicare în a doua limbă, datorată, pe de o parte, re-construcției permanente în situații variate a cunoștințelor dobândite, iar, pe de altă parte, receptivității față de noi achiziții lingvistice și metalingvistice, cognitive și metacognitive. În etapa avansată, aprofundată a însușirii limbii se poate vorbi despre caracterul secund (sau minimal) al acompaniamentului intermediar lexicului primei limbi și de o procesare prin mediere conceptuală a stimulilor din a doua limbă.

Principalele etape ale însușirii celei de a doua limbi sunt următoarele:

1. bilingvismul incipient (adică nivel începător, cu alte cuvinte nivelul A1, conform Pașaportului Lingvistic European, vezi în Anexa capitolului I);
2. pre-medial (adică nivelul intermediar 1, cu alte cuvinte nivelul A2-B1, conform Pașaportului Lingvistic European);
3. intermediar (adică nivelul intermediar 2, cu alte cuvinte nivelul B2, conform Pașaportului Lingvistic European);
4. avansat (adică nivelurile C1-C2, conform Pașaportului Lingvistic European).

După lingvistul clujean Hazy Ștefan (1999: 21) aceste etape de învățare desemnează trecerea de la statutul de limbă a gândirii (limba maternă), la cel de limbă a comunicării (alta decât cea maternă). Autorul citat prezintă schimbările calitative prin analiza raportului limbă-gândire. Astfel, dacă gândirea se realizează în limba maternă, legătura dintre gândire și limba a doua este mijlocită de cea maternă. Treptat, legătura dintre gândire și limba a doua se realizează prin prezența limbii materne, urmând ca apoi acest sprijin al limbii de bază să nu mai fie necesar, iar conexiunea dintre limba a doua și conținutul mnezic (gândire) să se realizeze prin raportare directă. La o asemenea prezentare trebuie neapărat să aducem precizarea formulată de Grosjean (prezentată anterior) despre simultaneitatea sistemelor lingvistice, care capătă activări în funcție de specificul situației de comunicare.

Treptele achiziției limbii nematerne, prezentate mai sus nu pot fi percepute ca simple etape de dezvoltare, căci însușirea limbii nu poate fi percepută ca un proces de evoluție în care momentele de progres alternează cu cele de stagnare sau chiar de regres. Momentele majore ale achiziției limbii a doua pot fi descrise stadial, ca etape ale unui proces complex, care presupun o abordare flexibilă, dependentă de varietatea factorilor extrinseci și intrinseci, cum ar fi contextul socio-cultural al individului, tipul și forma educației primite, etatea intelectuală a individului, motivația învățării etc.

3.7. Competența de comunicare

După părerea Dvs., care este componenta cea mai importantă cu care trebuie să înceapă învățarea oricărei limbi? Ce fel de finalități urmărește instrucția școlară în cazul predării limbii materne? Dar în cazul limbii române, ca nematernă? Iar în cazul limbilor străine?

Documentele de reglare a procesului de învățământ, în general, curriculumul prevăzut pentru Limba și literatura română, în special, urmăresc formarea competenței de comunicare, printr-un traseu achizițional bazat pe modelul comunicativ-funcțional.

Termenul-cheie al finalităților configurate reprezintă competența de comunicare, fapt pentru care vom aborda mai pe larg acest concept. Teoretizat pentru prima dată de lingvistul Noam Chomsky în anii 1960 (alături de conceptul de performanță lingvistică), termenul desemna o structură lingvistică latentă, în-născută, o „limbă internalizată”, genetic programată, o „gramatică universală” concretizată în capacitatea de a crea și a decoda mesaje (Crystal 1999). În timp ce la Chomsky conceptul este abordat ca o realitate intrapersonală, la sociolingvistul Dell Hymes capătă o reinterpretare, fiind definit ca un construct dinamic, interpersonal (Pamfil 2004: 21).

În explicarea acestui concept C. Vlad (1994, citându-l pe Kerbrat-Orecchioni 1990: 24) propune următoarea abordare: „Spre deosebire de competența lingvistică chomskyiană, competența comunicativă, ca «un dispozitiv complex de aptitudini în care cunoștințele lingvistice și cele socio-culturale sunt în mod întrecabil împletite» este modificabilă și adaptabilă sub presiunea contextului interlocutiv și, nefiind caracteristică unui «locutor-auditor ideal», ea este, dimpotrivă, rezultatul unei diversități de competențe, variabile de la o comunitate la alta, dar și în interiorul aceleiași comunități. Dar, ca și competența lingvistică, cea comunicativă este în mare parte implicită, se dobândește, se dezvoltă și se poate, eventual, degrada...”.

În general privind, competența de comunicare reprezintă capacitatea de producere și interpretare a mesajelor, implicând astfel abilitatea de comprehensiune a textului (oral, scris), respectiv de producere de text (oral, scris). Astfel, competența de comunicare rezidă în dezvoltarea integrată a capacității de recepție și înțelegere (descifrare, negociere de sens) a mesajelor, a celei de lectură, de scriere și vorbire. Formarea competenței de comunicare în cazul limbilor diferite de cea maternă, implică parcurgerea unor trepte calitative ale interiorizării cunoștințelor și ale modelelor de limbă până când acestea devin „bunuri” ale conduitei verbale. Treptele calitative ale interiorizării vizează trecerea de la nivelul cunoștințelor de și despre limbă, la cel al folosirii, aplicării lor în practica comunicării (adică nivelul competențelor), treptele intermediare fiind nivelul priceperilor, al deprinderilor, al capacităților (concepțe definite în Glosar). Dru-

mul achizițional, în cazul formării competenței de comunicare, implică lărgirea sferei de referențialitate, căci formarea competenței presupune contextualizarea și pragmatizarea conținutului achizițional.

Abordarea holistică a termenului de competență de comunicare a indus, în literatura de specialitate a domeniului (Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell 1993; Nagy 2000), o mare diversitate a posibilităților de descriere a referențialității termenului. În pofida acestor diversități, în special în cazul modelelor componente se pot sintetiza anumite constante componente pe care le vom prezenta în continuare.

Descrierea conduitei eficiente apare ca însumare a competenței generale și a celei de comunicare. Competența generală (Nagy 2000) rezidă în dezvoltarea integrată a subcompetențelor cognitive (abilitatea de dobândire, de căutare, de aplicare, de selectare etc. de informații), personale (capacitatea de autocontrol, autoevaluare, autodisciplinare), sociale (abilitatea de relaționare, de acomodare).

Competența de comunicare (după Simard, C. In: Pamfil 2003: 15-20) drept subcomponentă a competenței generale include componenta verbală, cognitivă, ideologică, literară, enciclopedică, socio-afectivă. Componenta verbală înglobează cunoștințe de vocabular, de gramatică și abilitățile utilizării lor normate. Se referă la coacțiunea dimensiunii gramaticale, textuale și discursive. Primul aspect desemnează cunoașterea și utilizarea aspectelor de ordin fonetic, lexical, morfologic, sintactic în producerea mesajelor comprehensibile. Al doilea element desemnează cunoașterea și utilizarea regulilor și a procedeelelor care permit producerea de text și înțelegerea acestuia. Cel de-al treilea aspect desemnează cunoașterea și utilizarea procedeelelor care asigură exprimarea discursivă eficientă.

Componenta cognitivă se referă la armonizarea și transpunerea conținutului cognitiv în cel lingvistic, implicând valorificarea operațiilor intelectuale în comprehensiune și producere de text, discurs. Mai exact, acest aspect se referă la capacitatea formulării intenției de comunicare (adică la verbalizarea ideilor, gândurilor). Dimensiunea ideologică rezidă în abilitatea de a adopta păreri, atitudini, de a reacționa la idei. Componenta literară desemnează abilitatea de a decoda nuanțele textului ca artă a cuvântului. Dimensiunea enciclopedică indică cunoașterea limbajului de specialitate specific unui domeniu (ex. matematică, geografie).

Componenta socio-afectivă vizează dimensiunea conduitei verbale și înglobează latura socio-lingvistică (adică abilitatea alegerii registrelor lingvistice adecvate situației comunicaționale), respectiv pe cea socio-culturală (adică abilitatea respectării normelor culturale ale comunicării).

Cunoașterea modelului de mai sus, oferă avantajul structurării personalizate a scenariilor didactice, care pot fi monitorizate chiar prin centrare pe aceste subcomponente. În cazul predării limbii române ca nematernă, o atenție deosebită trebuie acordată dimensiunii socio-culturale a exersării comunicării (în

special în cazul actelor de vorbire cu specific cultural: urările de Paști, de An Nou etc). Un astfel de fond componential oferă în același timp premisa muncii diferențiate, căci permite profesorului posibilitatea diagnozei subdomeniilor mai puțin eficiente ale competenței de comunicare constatate la subiecții cu care lucrează și inițierea unor intervenții adoptate specificului situației.

3.8. Competența culturală și interculturală

După părerea Dvs., care sunt indiciile învățării unei limbi?

Învățarea unei limbi implică și cunoașterea culturii formulate prin limba respectivă? Ce avantaje sau dezavantaje poate prezenta armonizarea celor două componente?

Asimilarea limbii diferite de cea maternă implică pătrunderea valorilor culturale reprezentative formulate în/prin limba respectivă, adică cunoașterea valorilor, simbolurilor, formelor existențiale specifice. Receptivitatea față de cultura Celuilalt necesită o atitudine reflectivă din partea individului, care se redefinește în continuu în raport cu Celălalt. Această reinterpretare presupune trecerea de la o logică egocentristă la una plurivalentă, în cadrul căreia asumarea Eului implică, în același timp, înțelegerea Celuilalt. În literatura de specialitate (Dassen-Perregaux-Rey 1999) se punctează două dimensiuni ale interiorizării acestui tip de competență, mai exact, dimensiunea cunoștințelor (adică a informațiilor obiective) și cea a experienței (adică a relaționării subiective pe baza experiențelor existențiale). David S. Hoopes (1981) susține o viziune pragmatică despre acest fenomen. Consideră că elementul determinant nu-l reprezintă neapărat cantitatea informației despre cultură, a cunoștințelor civice cât, mai degrabă, calitatea asimilării competenței interpersonale și gradul de flexibilitate manifestat în dobândirea noilor cunoștințe cu caracter intercultural. Conform autorului mai sus citat, formarea competenței interculturale are un caracter stadial, trecerea dintr-o etapă într-alta realizându-se treptat, prin parcurgerea următoarelor stadii calitative:

- etnocentrism, constând în concepția „naivă” a individului de a susține o articulară identică (sau foarte similară) a Lumii în cazul tuturor limbilor, culturilor;
- conștientizarea diferențelor axiologice și de articulară a lumii;
- acceptarea și respectarea alterității culturale;
- aplicarea selectivă, adică interiorizarea parțială (pe baza unor criterii individuale) a unor elemente din cultura Celuilalt;
- asimilarea, implementarea în cadrul conduitei individului a componentelor alterității culturale. Această ultimă fază implică stadiul de bicultură-

lism-multiculturalism, adică asimilarea alterității culturale și (sau) identificarea (parțială sau totală) cu aceasta.

De fapt, formarea competenței interculturale vizează trecerea de la etnocentrism sau/și lingvocentrism (concretizat în: izolare, segregare, depreciere etc.), la *etnorelativism*, având ca forme de expresie, acceptarea relativismului cultural, valoric, și acomodarea, respectiv integrarea în cultura Celuilalt (după modelul lui Milton J. Bennett, 1986 In: Hidasi 2004).

Acest ultim concept nu este neapărat echivalentul asimilării (deși poate avea și un astfel de efect), ci din contră, desemnează autodefinirea Sineului în contextul asumării Celuilalt. Acest aspect vizează dimensiunea bi(multi)culturală a individului uman, care se poate asocia cu bi(multi)lingvisimul acestuia. Deoarece limbile (cunoașterea limbilor) reprezintă un suport identitar privilegiat (având manifestări cognitive, psihologice, sociale etc.), dimensiunile lingvistice și culturale în constituirea competenței interculturale sunt interdependente.

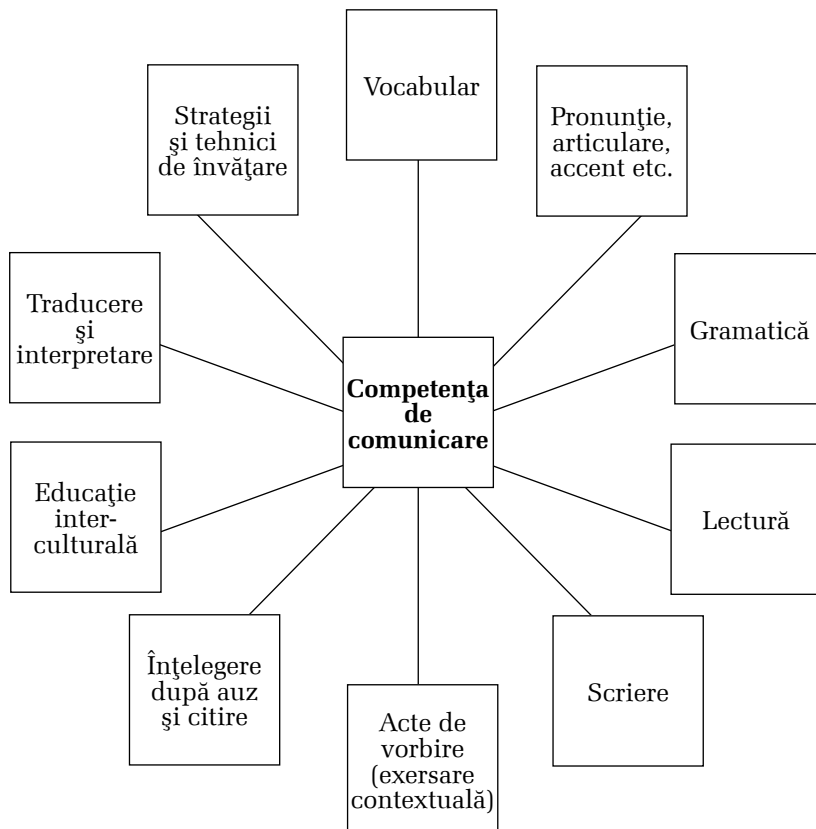
3.9. Nivelurile achiziției limbii nematerne

*Care sunt conținuturile indispensabile în predarea motivatoare a limbilor?
Cum ați începe predarea unei limbi?*

Pe baza conturării conceptelor-cheie ale domeniului putem delimita principalele dimensiuni ale fondului de conținut (prezentate în Figura 1) care trebuie să capete o pondere adecvată în predarea limbii române ca nematernă.

Aceste componente presupun o abordare integrată, complementară, bazată pe folosirea limbii în contexte variate de comunicare.

Sintetizând dimensiunile achiziției unei limbi, putem spune că aceasta include cel puțin trei niveluri aflate în permanentă interdependență (descrise In: Tódor 2005) și anume: nivelul cunoștințelor, al priceperilor, deprinderilor, abilităților lingvistice, apoi nivelul competenței de comunicare și nivelul culturii comunicaționale. Acest ultim aspect, vizează latura interacțională a comunicării verbale, ceea ce în terminologia lui H. Gardner (1984), poate fi definită drept coacțiune a inteligenței lingvistice și a celei inter- și intrapersonale. Este vorba de un tip de relaționare, un proiect existențial (în accepțiunea dată termenului de Allport, 1981) un mod de viață prin care individul se raportează la cultura, sistemul axiologic al Celuilalt, acceptat ca Alteritate.

Figura nr. 1. Subcomponentele de conținut ale predării limbii române

3.10. Aplicații

1. Elaborați o conceptogramă menționând principalele noțiuni prezentate în acest capitol!
2. Comentați următoarele enunțuri:
Bi(multi)lingvismul reprezintă un element firesc al vieții cotidiene.
Bi(multi)lingvismul are efect pozitiv asupra dezvoltării personalității umane.
Sunt limbi care se învață foarte ușor.
3. Pe baza lecturii subcapitolelor, precizați în care tipologie bi(multi)lingvă vă înscrieți?
Caracterizați elevii cu care lucrați la practica pedagogică după aceste criterii!
4. Elaborați câteva standarde ale învățării eficiente a limbii române ca nematernă luând în calcul diversitatea subcategoriilor de elevi!

3.11. Bibliografie

- ALBERT, Martin-OBLER, Loraine
1978 *The Bilingual Brain*. London, Academic Press.
- ALLPORT, Gordon W.
1981 *Structura și dezvoltarea personalității*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- BARTHA Csilla
1999 *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BLOOMFIELD, Leonard
1933 *Language*. New York, Holt Rinehart and Winston.
- CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán-THURRELL, Sarah
1995 Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. In: *Issues in Applied Linguistics* 6. 5-35.
- CRYSTAL, David
1999 *The Penguin Dictionary of Language* (Second Edition). London, Blackwell.
- DASEN, Pierre-PERREGAUX, Christiane-REY, Micheline
1999 *Educația interculturală*. Iași, Polirom.
- DAVID, S. Lake
1981 Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience, In: Pusch, M. (ed): *Multicultural education. A cross-cultural training approche*, Chicago, Intercultural Press, 46-58.
- DELORS, Jacques
2000 *Comoara lăuntrică. Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iași, Polirom.
- DIEBOLD, A. Richard
1961 Incipient bilingualism. In: *Language* XXXVII 97-112.
- EDWARDS, John
2006 Foundations of Bilingualism, In: Tej K. Bhatia and William C. Ritchie (ed) *The Handbook of Bilingualism*, USA, Blackwell 7-32.
- GARDNER, Howard
1984 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books.
- GÓSY Mária
1999 *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- GÓSY Mária
2005 *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.
- GÖNCZ Lajos: A kétnyelvűség pszichológiája: A magyar–szerbhorvát kétnyelvűség lélektani vizsgálata, Fórum Könyvkiadó, Újvidék, 1985.
- GROSJEAN, François
1992 Another View of Bilingualism. In: Harris, R. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Elsevier Science Publishers, Amsterdam 51-62.

- GROSJEAN, François
1982 *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- HAZY, Ștefan
1999 *Gramatica contrastivă*. Cluj-Napoca, Studium.
- HAUGEN, Einar
1987 *Blessings of Babel (Bilingualism and language planning)*. Mouton, The Hague.
- HIDASI, Judit
2004 A kultúráközi kompetencia kialakulásának folyamatáról, In: Navracsics Judit (ed): *Nyelvészet és interdiszciplinaritás*, Veszprém, Generalia. 2004. 42-55.
- JOHNSTONE, Richard
2004 Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció. In: *Iskolakultúra*, XIV. 23-30.
- LANSTYÁK István
1994 Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. In: *Regio* 1994/ 4. 90-116.
- MICLEA, Mircea-RADU, Ion (ed.)
1991 *Introdúcere în psihologia contemporană*. Cluj-Napoca, Editura Sincron.
- NAGY József
2000 *XXI. század és a nevelés*, Budapest, Osiris.
- NAVRACSICS Judit
2000 *A kétnyelvű gyermek*. Budapest, Corvina.
- NAVRACSICS Judit
2007 *A kétnyelvű mentális lexikon*, Budapest, Balassi.
- NICOLOV, Marianne at al (ed)
2007 *Teaching Modern Languages to Young Learners*. Teachers, curricula and materials. European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- PAMFIL, Alina
2004 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Cluj-Napoca, Paralela 45.
- PAVLENKO, Aneta
2005 *Emotions and Multilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove
1987 *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove
1984 *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- TÓDOR Erika Mária
2005 *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca ne-maternă*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- VLAD, Carmen
1994 *Sensul, dimensiune esențială a textului*. Cluj-Napoca, Dacia.

WEINREICH, Uriel

1953 *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York, Humanities Press.

WEINREICH, Uriel

2013 *Limbi în contact. Constatări și probleme* (Traducere și cuvânt introductiv de Marinela Burada), Ed. Universității Transilvania din Brașov

SUBIECTUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNSUȘIREA LIMBII ROMÂNE CA NEMATERNĂ

Motto: „...prezentul nu e decât o ipoteză pe care n-am înțeles-o încă.”
(Robert Musil)

4.1. Structuri școlare și predarea limbii române

Prezentați minoritățile care trăiesc în România! Cunoașteți vreun cuvânt din limbile lor?

În genere, proiectarea modelelor educaționale se realizează după cel puțin trei criterii structurante (Cooper 1989), care vizează planificarea corpusului limbii (adică adaptarea, selectarea vocabularului), a statutului acestuia și proiectarea strategiilor de predare-învățare.

În funcție de criteriile prezentate mai sus, în diverse sisteme educaționale ale lumii s-au experimentat și se experimentează diverse răspunsuri educaționale raportate la specificul realităților multilingvistice și multiculturale. Cele mai cunoscute modele de acest tip sunt: modelele educaționale ecolingvistice (echilibrate sau „language shelter programme”), de tip „submersion” (de scufundare), modelul „Școlii Europene” (Skutnabb-Kangas 1990, 1998) educația bilingvă de tranziție, bidirecțională (descrise de Hockley 2008; Horváth 2008 In: Horváth-Tódor (ed) 2008).

Conform datelor statistice ale Ministerului Educației și Cercetării (din 2002-2003, de pe www.edu.ro), din totalul populației școlare preuniversitare 5,33% reprezintă populația sistemului instructiv-educativ cu limba de predare în limbile minorităților naționale, desfășurate în cadrul a 2648 de instituții, unități, secții preuniversitare, adică în 11,25 % din totalul instituțiilor preuniversitare. O pondere reprezentativă o constituie populația școlară preuniversitară din școlile cu limba de predare maghiară, care în perioada 2002-2003 a înregistrat 4,79% (conform datelor prelucrate în: Barna-Kapitány-Kiss et al, 2016: 14) din totalul populației școlare și 5-11% din anul 2014 (conform surselor citate).

Această parte a populației beneficiază de trei tipuri de structuri (Murvai 2007) și anume: a) structuri de învățământ *cu predare în limba maternă* pen-

tru minoritățile: cehă, croată, germană, maghiară, sârbă slovacă, ucraineană; b) structuri de învățământ *cu predare parțială în limba maternă*, caracteristice minorităților croată, turcă, tătară; c) structuri de învățământ *în limba română în care se studiază limba maternă (la cerere)*. Este vorba de cazul limbilor: armeană, bulgară, greacă, italiană, polonă, rromani, rusă (lipoveni), cehă, croată, germană, maghiară, sârbă, slovacă, turcă, ucraineană.

Astfel, în școlile și clasele cu limba de predare în limbile minorităților naționale statutul limbii române are un caracter special, căci alături de studiul disciplinelor în limba maternă, se studiază și limba română. Pentru a desemna acest statut și, nu în ultimul rând, din rațiuni de economie lexicală, am propus utilizarea sintagmei „limba română ca nematernă”, drept sinonim parțial cu alte sintagme folosite în acest domeniu ca „limbă a doua” sau „limbă secundară de mediu”.

4.2. Decizii lingvistice și învățarea limbii

După părerea Dvs. în învățarea limbilor care aspecte ocupă rolul cel mai important: corectitudinea cuvintelor sau valorificarea intenției comunicative?

Argumentați răspunsurile prin raportare la varietatea factorilor de influență!

Percepând însușirea limbii ca act de manifestare prin tiparele limbii în curs de însușire, în literatura de specialitate (Corder 1981) se remarcă două modalități intrinseci de raportare la limba în curs de însușire, numite și decizii lingvistice, căci ele sintetizează relaționări conștiente sau inconștiente la actul achizițional.

A) În contextul actului achizițional și al formulării mesajelor propuse, subiectul poate adopta o atitudine de centrare pe conținutul celor transmise. În acest caz, arsenalul cunoștințelor de limbă este structurat de exprimarea sensului global, iar corectitudinea formală e plasată pe plan secundar. Cu alte cuvinte, acest mod de raportare vizează atitudinea de tipul „important e *ce* spun și nu *cum* spun”.

B) Cea de-a doua formă a deciziei lingvistice o constituie centrarea pe formă, pe corectitudinea exprimării. În acest caz, manifestarea verbală a individului este structurată de preocuparea pentru corectitudinea exprimării, adică *cum* spun, în loc de *ce* spun. Acest ultim aspect poate căpăta forme diferite de concretizări cum ar fi: a. exprimarea reduționistă, prin propoziții scurte și concise, b. restructurarea intenției de comunicare în funcție de vocabularul pe care individul îl are la dispoziție, c. refularea intenției comunicative, retragerea în tăcere, d. angoasa comunicatională sau teama de a vorbi pentru a nu greși.

Evident, aceste tipuri de raportări la limba în curs de însușire capătă variate redimensionări, în diverse etape ale însușirii limbii și sunt în dependență directă

de motivația sentimentului de succes și a temei de eșec. Cert este că, în special, în cazul bilingvismului consecutiv rolul determinant în orientarea acestor decizii lingvistice îl îndeplinește strategia de lucru și stilul de monitorizare a învățării de către profesor. Acestea ar trebui să se focalizeze întotdeauna asupra stimulării plăcerii de vorbire și scriere, a sentimentului plăcut de autoexprimare a Sinelui în cadrul alterității lingvistice.

4.3. Profilul elevului bilingv (referire specială la bilingvismul maghiar-român)

Ce credeți, la ce a vrut să se refere vorbitorul în următoarele contexte de comunicare?

Care sunt cauzele posibile ale dificultăților de exprimare prezentate mai jos?

– *O cafea, vă rog!/- Câte?/- O!*

– *Ce doriți?/ – Un blugi bărbătesc./ – Pentru dumneavoastră?/ – Da, pentru dumneavoastră!*

– *Dați-mi vă rog un buchet de rinichi!*

– *Halló! Pompierie?/ Veniti, că arde!/- Ce arde ?/- Arde cuibul la pasărea aia care aduce copii.*

– *Hristos a înviat!/-...Aveți dreptate!*

(Sursă: <http://szekelyroman.transindex.ro/>)

4.3.1. Delimitări conceptuale

În subcapitolul 3.3 al cărții am descris principalele criterii ale clasificării formelor de manifestare a existenței bilingve. Raportându-ne la aceste concepte-cheie în continuare, vom defini specificul elevilor din școlile cu limba de predare maghiară.

Având în vedere raportul dintre gradul de stăpânire a limbii maghiare și a limbii române, formele de bilingvism care se constituie în mod predominant sunt următoarele: (a) bilingvismul simetric (denumit și echilibrat sau ambilingvism), (b) bilingvismul asimetric (denumit și neechilibrat), respectiv (c) bilingvismul substractiv. Aceste trei forme ale structurării bilingvismului sunt prezentate ca și tendințe relevante în cazul populației adulte de naționalitate maghiară, cercetată în cadrul unui studiu socio-lingvistic reprezentativ pentru această populație în 2005 (Horváth 2005). Conform datelor acestui studiu, pe baza autoevaluării gradului de cunoaștere a celor două limbi, 28,8% din populația maghiară matură se autodefineste prin ambilingvism, 58,8% se consideră bilingv asimetric, 1,8% se autocaracterizează prin bilingvism substractiv, 1,4% se consideră semilingv, iar 7,6% se autodefineste ca monolingv (cunoscând doar limba maghiară). Am con-

siderat necesară prezentarea orientativă a acestor date cu scopul de a accentua marea variabilitate a formelor de manifestare bilingvă care sunt dependente în mare măsură de caracteristicile socio-lingvistice ale mediului apropiat și depărtat al individului, de motivația și specificul învățării limbilor, de experiențele de viață ale persoanei, de maturitatea intelectuală a ei etc.

În contextul celor trei forme predominante de bilingvism care apar și în instituțiile școlare remarcăm câteva caracteristici orientative, sintetizate în tabelul de mai jos. Se cuvine precizat faptul că studiul amintit are în vedere obiceiurile de activare (de folosire) zilnică a limbilor, fapt pentru care specializarea funcțiilor limbilor se raportează la trei „toposuri” semnificative: mediul apropiat (familia), mediul social și cel oficial-administrativ. Evident că informațiile sintetizate oferă o imagine simplificată asupra realității lingvistice, căci ele nu oferă nicio informație despre fondul motivațional, contextual al opțiunii (al deciziei) pentru o limbă anume, ci relevă constatativ o stare de fapt.

Tabel nr. 1. *Formele bilingvismului maghiar-român (prelucrare după Horváth 2005)*

Nr. crt.	Forme predominante de bilingvism	Specificul socializării lingvistice în funcție de specializarea funcțiilor limbii
1.	Ambilingvism sau bilingvismul simetric	Folosirea predominantă a limbii maghiare în mediul apropiat, privat (familia, în special); Uzul paralel al limbii maghiare și române în mediul social ; Predominanța limbii române în mediul oficial-administrativ .
2.	Bilingvismul asimetric	Folosirea predominantă a limbii maghiare în mediul apropiat, privat și cel social ; Predominanța limbii române în mediul oficial-administrativ .
3.	Bilingvismul substractiv	Folosirea paralelă sau mixtă a limbii maghiare și române în mediul apropiat, privat ; Uzul predominant al limbii române în mediul social și cel oficial-administrativ .

Se cuvine precizat faptul că trăsăturile menționate mai sus desemnează note predominante, tendințe generale care permit stabilirea următoarelor categorii, în realitate însă, aceste note predominante prezintă diferențe interindividuale în funcție de experiențele de limbă, de viață, de învățare etc. ale fiecărui individ.

4.3.2. Caracteristici lingvistice

Însușirea limbilor noi este acompaniată întotdeauna de două fenomene lingvistice complementare, numite *transfer* și *interferență*.

Transferul desemnează valorificarea pozitivă, conștientă sau inconștientă, a experiențelor, cunoștințelor, deprinderilor etc. anterioare în limba în curs de

însușire. Achizițiile pre-existente ușurează învățarea. Astfel, de exemplu, în cazul elevilor cu limba maternă maghiară, se valorifică în însușirea limbii române deprinderile de rostire a anumitor sunete, deprinderile de grafie a literelor, anumite cunoștințe de limbă sau de teoria literaturii însușite în limba maternă etc.

Interferența reprezintă transferul negativ al cunoștințelor, al structurilor, al deprinderilor fixate în limba maternă. Acest fenomen, reprezintă o prezență firească în însușirea oricărei limbi, așa cum este remarcat acest fapt și de Hazy (1999: 24) în argumentația reprodusă în continuare: „Întrucât legătura dintre gândire și limba **B** (limba nematernă, precizare proprie) se realizează întâi prin limba **A** (limba maternă, precizare proprie) și apoi în prezența acesteia, este chiar firesc ca în etapa învățării limbii **B** modelele de structură, de organizare a gândirii limbii **A**, devenite automatisme, să-și exercite influența asupra structurilor noi, pe cale de a fi însușite. Această influență se manifestă în toate compartimentele limbii, atât în planul expresiei, cât și în planul semnificațiilor. Transferul și interferența, ca fenomene lingvistice, se manifestă, cu frecvență și intensitate diferite, în toate compartimentele limbii.”

Așa cum am remarcat mai sus, fenomenul interferenței vizează toate nivelurile sistemului lingvistic și acest aspect îl vom exemplifica, în continuare, prin câteva caracteristici ale persoanelor care învață limba română ca nematernă.

Interferența **fonetică** se manifestă prin transferul modului de articulare a sunetelor limbii materne în cazul unor sunete specifice limbii române. Acest fapt se observă în cazul sunetelor *ă* și *î*, pronunțate după maghiara *ö* și *ü*, (de exemplu în cuvintele: pământ, pălărie, păcăleală) sau a sunetului *e*, pronunțat mai deschis în cuvinte ca: elev, citește, ce etc (exemple preluate din Hazy 1999: 26). Pronunția interferențială apare și în cazul grupurilor de sunete specifice limbii române ca *che*, *chi*, *ghe*, *ghi* (de exemplu în cuvintele: chiar, cheamă, Gheorghe), sau în cazul diftongilor și al triftongilor, apărând frecvent pronunțarea simplificată sau separată, accentuată (de exemplu: *sare* în loc soare sau *to-am-nă* în loc de toamnă). O dificultate de învățare o constituie pronunția corectă a lui *i* final, în cazul formelor de plural ale substantivelor masculine articulate și nearticulate (de exemplu: *oameni*), deoarece elevii cu limba maternă maghiară au tendința de a pronunța *i*-urile finale ca fiind foneme autonome. Trebuie precizat însă, că acest ultim aspect nu ilustrează numai o problemă de interferență, cât și o dificultate de învățare cu etiologie lingvistică (fenomenul nefiind specific limbii materne).

Interferența vizează și dimensiunea **grafiei** și se poate releva acest fenomen în cazul confuziei unor litere ca *c*, *s*, *j* care au alte corespondente grafice în limba maternă.

Transferul negativ apare și la nivelul **unităților suprasegmentale**, în special în cazul accentului și al intonației. Remarcăm, în special, interferențele de la nivelul accentului care se datorează diferențelor interlingvistice. În limba maghia-

ră accentul este întotdeauna fix, în timp ce, în limba română accentul este mobil și adeseori diferențiază semantic cuvintele (este purtător de sens).

Interferențele de la nivelul **sintactico-morfologic** se datorează în special diferențelor lingvistice, limba maghiară fiind una aglutinantă (un mod de exprimare a raporturilor sintactice prin alipirea desinențelor, sufixelor la rădăcina cuvântului) în timp ce, limba română e o limbă flexionară (analitică). Astfel, raportul dintre acțiune și obiect se exprimă în limba română prin verbe+formele atone ale pronumelui personal (de exemplu: o văd), în timp ce în maghiară se recurge la conjugarea obiectivă (de exemplu: *látom*) unde desinența are menirea de a determina tranzitivitatea, numărul și persoana. Sau, maghiara folosește multe cuvinte derivate (de exemplu: *dolgozhat*), în timp ce româna exprimă aceleași conținuturi prin perifraze (de exemplu: poate lucra). Un fenomen ilustrativ pentru interferența sintactico-morfologică îl constituie exprimarea raporturilor (legând complementul de cuvintele pe care le determină), pentru care în română se apelează la prepoziții, în timp ce, în maghiară la postpoziții sau sufixe inflexionale, și nu întotdeauna există corespondențe univoce între cele două limbi, tocmai datorită rolului și conținutului elementului de legătură. De aceea, în cazul enunțului de tipul „S-a îndrăgostit în mine (în loc *de mine*)”, s-a realizat transferul sensului prepoziției din limba maternă.

Fenomenul interferenței este prezent și la nivelul topicii, topica interferențială concretizându-se în activarea ordinii fixate după logica limbii materne (de exemplu: *cuvântul sensului*, în loc de sensul cuvântului).

La nivel **lexical** interferența se manifestă, în special, prin calcurile lingvistice, de tipul: *suport de sare*, în loc de solniță etc.

Fenomenul interferenței nu trebuie confundat cu diversele forme ale creativității lingvistice, care apar drept soluții în situațiile în care vorbitorul dorește să depășească lacunele unor situații de comunicare și se concretizează a) fie în creativitate lingvistică prin analogie (de exemplu: *nouător*, în loc de inovator, prin analogie cu forma *conducător*); b) fie în nefolosirea termenilor adecvați (de exemplu: S-a speriat *foarte*, în loc de tare); c) fie în adoptarea unor cuvinte din limba maternă (de exemplu: Dați-mi un *canal*, în loc de linguriță, după cuvântul maghiar *kanál*).

De asemenea, trebuie remarcat că erorile de limbă nu se datorează numai interferenței. Există o serie de elemente care, fiind fenomene specifice ale limbii, se procesează și se fixează mai greu. Este vorba de acordul substantiv-adjectiv, de formele neaccentuate ale pronumelui personal, de formele pronumelui demonstrativ, de articolul genitival (posesiv), de modurile verbale etc (prezentate în Tóodor, 2015; Pál, 2017). Ele prezintă dificultăți achiziționale de natură lingvistică, ca atare presupun abordări special proiectate. De asemenea, fenomenele mai sus semnalate trebuie să fie tratate dintr-o perspectivă dinamică, căci „unele tipuri de interferențe predominante într-o epocă sau într-o perioadă a achiziției lingvistice pot deveni mai puțin pronunțate sau pot dispărea...” (Tóodor, 2015: 2) chiar sub impactul celorlalte limbi studiate de individ.

4.4. Situații de învățare și eficiența învățării

Rememorați din experiențele Dvs. de învățare situații în care considerați că ați învățat ușor și eficient o limbă! Căror factori se datorau eficiența lor?

De-a lungul gândirii pedagogice, încrederea în puterea școlii a trecut prin momente de criză care s-au datorat, în primul rând, discrepanței dintre oferta școlii și cerințele societății. Tocmai datorită nevoii de coacțiune, J. Dewey (1971), dar și alți susținători ai pragmatizării instrucției, remarcă nevoia apropierii predării școlare de mediul, de specificul și cerințele vieții cotidiene.

Drept răspuns la această realitate, în literatura de specialitate (Medgyes 1995; Rivers 1983) se propun trei situații fundamentale de însușire și reactivare creativă a cunoștințelor. Acestea sunt așa-numitele: a) situații *simulate*, b) situații *realistice* și cele c) *reale*. Primul aspect se referă la momentele de interiorizare ale structurilor de limbă prin diverse forme ale exersării algoritmice. În acest caz finalitatea urmărită reprezintă interiorizarea structurilor limbii în curs de însușire. Cel de-al doilea context denotă situațiile în care se induce, prin diverse metode activatoare (cum ar fi, dramatizare, jocul didactic, situații, discuții argumentative, prezentare de carte etc.) exersarea contextuală a unor fenomene. În acest caz, profesorul monitorizează învățarea, prin crearea condițiilor de activare oarecum pragmatică a cunoștințelor. Este vorba de situația lui „ca și cum”, deoarece este simulată o situație, un mod de exersare care se aseamănă cu cele reale. De exemplu, pentru exersarea numeralului se organizează jocul „la cumpărături”. Astfel, elevul trebuie să se comporte ca și cum ar fi la cumpărături și își poate exersa formularea intențiilor sale de comunicare prin raportare la specificul situației induse. Din momentul în care elevul e solicitat să formuleze păreri personale, opinii, sentimente, idei etc. apar situațiile reale de învățare, căci i se oferă spațiul manifestării neîngrădite a intențiilor sale. Exercițiile de tipul: „care este părerea voastră...”, „ce credeți despre...”, „cum argumentați...”, „ce interpretare dați...”, „de ce...” etc. oferă cadrul acestor forme de exersare a limbii.

Cele trei situații de activare a cunoștințelor limbii în curs de însușire se completează reciproc, iar implementarea lor este dependentă de specificul clasei, de conținutul achizițional, de finalitățile urmărite. Imperativul autenticității nu înseamnă perceperea secvențelor instrucționale ca un mozaic al realității exterioare, ci presupune conținuturi motivatoare. Crearea momentelor de spontaneitate a învățării limbii, prin situații reale, se poate realiza chiar și în cadrul disciplinei de limba și literatura română prin:

- transpunerea activităților școlare în cele de dinafara școlii (de exemplu: organizarea activităților în medii extrașcolare de tip muzeu, cinematograf, structurat de principiile metodei proiectului);
- implementarea „realității exterioare” în clasă (de exemplu: valorificarea în activitățile școlare a emisiunilor tv, a instruirii asistate de calculator etc.);

- folosirea în predare a resurselor și materialelor care nu au o destinație didactică specială (de exemplu: valorificarea în activitățile școlare a materialelor promoționale, a descrierilor de produse, a diverselor forme de reclame);
- valorificarea perspectivei interdisciplinare (de exemplu: predarea integrată, susținerea unor discipline în limba română, de ex: o oră de educație fizică, plastică).

Proiectarea îmbinării celor trei tipuri de situații trebuie să se raporteze la principiile speciale ale acestui domeniu de didactica limbii.

4.5. Principii didactice speciale

Precizați care sunt acele principii ale predării-învățării limbilor despre care considerați că sunt importante în monitorizarea învățării din acest domeniu!

Principiile didactice sunt norme generale, idei călăuzitoare care reprezintă punctul de plecare al proiectării, organizării procesului de predare. Alături de principiile generale (cum sunt: principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor, principiul intuiției, principiul sistematizării și al continuității cunoștințelor, principiul legării teoriei de practică, principiul accesibilității etc.) fiecare domeniu specific de predare-învățare își formulează principiile sale speciale. Ele sunt rezultatul experiențelor educaționale, ca atare se caracterizează printr-un dinamism racordat la schimbările disciplinei. Principiile care vor fi enumerate în continuare sunt formulate pe baza concluziilor profesorilor de specialitate și a observațiilor elevilor, datele fiind rezultatul unei cercetări constatative, prezentate în: Tódor (2005:173-173).

1. *Accentuarea caracterului interactiv al însușirii limbii;*
2. *Implementarea demersurilor didactice de însușire și exersare activă, implicativă, ludică a limbii;*
3. *Valorificarea creativă a experiențelor lingvistice anterioare;*
4. *Stimularea maturizării conștiinței lingvistice;*
5. *Integrarea creativă a feedbackurilor evaluative în derularea dialogului binomului educațional.*
6. *Implementarea în conținut a viziunii interculturale* are în vedere asimilarea limbii prin conținuturi culturale reprezentative.

Principiile prezentate mai sus relevă câteva direcții de acțiune care trebuie să constituie preocupări permanente, iar aplicarea lor trebuie întotdeauna să se raporteze la logica conceptelor de bază ale domeniului.

4.6. Mutații de accent în abordarea conceptelor de bază ale domeniului

Definiți trei elemente ale procesului de predare-învățare a limbii române despre care considerați că reprezintă dimensiunile eficiente ale procesului! Prezentați elemente, subdimensiuni ale procesului în care ați propune schimbări! Ce fel de inovații ați propune?

Aplicarea consecventă a principiilor menționate mai sus presupune schimbări de perspectivă în abordarea conceptelor fundamentale care orientează deciziile profesorului în actul proiectării demersului didactic. În tabelul de mai jos, vom sintetiza conceptograma fondului teoretic al deciziilor didactice din perspectiva mutațiilor valorice și de abordare. Menționăm, că aceste reinterprețări pot fi privite ca efecte ale aplicării principiilor didacticii moderne, în domeniul special al predării limbii române ca nematernă.

Tabel nr. 2. *Mutații de accent*

Mutații de valori și conceptele de bază ale predării limbii române ca nematernă			
Nr. crt.	Conceptele de bază	Abordarea tradițională	Abordarea modernă
1.	Învățarea limbii	Învățarea limbii se bazează pe însușirea de cuvinte și a regulilor de aplicare a lor.	Învățarea limbii, alături de însușirea de cuvinte și de reguli, presupune exersarea contextuală a ei cu scopul formării competenței de comunicare.
2.	Persoana bilingvă	Persoana bilingvă este individul care folosește două limbi la un nivel calitativ similar.	Persoana bilingvă este individul care în contexte diferite de comunicare, în funcție de cerințele acestora, activează registre lingvistice diferite.
3.	Bilingvismul	Percepția modulară (fragmentară) a fenomenului, ca însumarea a două existențe monolingve.	Fenomen holistic, în cadrul căruia una și aceeași persoană se manifestă prin cadre lingvistice diferite.
4.	Principii educaționale	Principii educaționale bazate pe logică <i>mono</i> .	Principii educaționale bazate pe logică <i>inter</i> ; adică centrare specială pe formarea conduitei verbale și a abilității de interacțiune în contextul alterității lingvistice.
5.	Statutul elevului	Elevul, agent al acțiunilor instructiv-educative.	Elevul, subiect activ al propriei formări.

Mutații de valori și conceptele de bază ale predării limbii române ca nematernă			
Nr. crt.	Conceptele de bază	Abordarea tradițională	Abordarea modernă
6.	Conținutul învățării	Centrarea pe memorarea de informații lingvistice și metalingvistice (cunoștințe declarative).	Asimilarea unor conținuturi lingvistice structurate de cerințele comunicării și ale inserției sociale eficiente (cunoștințe procedurale și contextuale)
7.	Abordarea limbii	Studiul limbii ca sistem	Studiul limbii „în funcțiune”.
8.	Curriculum	Curriculum centrat pe gramatică și performanță. Curriculum centralizat	Curriculum centrat pe competența de comunicare și pe procesul achizițional. Curriculum bipolar, multifuncțional.
9.	Evaluare	Evaluarea centrată pe produs	Evaluare participativă, formatoare a procesului.
10.	Managementul învățării	Predarea ghidată de conținutul manualului	Organizarea învățării prin raportare la competențe.
11.	Profesorul	Profesorul transmite informații.	Profesorul-mentor ia decizii și monitorizează învățarea. Evaluarea formativă a procesului și a produsului.

Reinterpretarea conceptelor prezentate mai sus (explicate în Tódor 2008) trebuie să vizeze nu numai nivelul conceptualizărilor, ci și nivelul conduitei reflectate a profesorului și a specialiștilor din domeniu.

4.7. Paradigme, strategii, metode și procedee

Alegeți câteva metode despre care credeți că le utilizați (le-ați utiliza) cu cea mai mare eficiență! Cum explicați eficiența utilizării lor?

Cele patru concepte prezentate în titlu sunt elementele care descriu logica desfășurării activităților didactice, de aceea le vom defini în continuare din perspectiva raporturilor dintre ele.

Paradigma pedagogică reprezintă fondul teoretic, interdisciplinar al abordării diferitelor concepte-cheie, care structurează „filozofia”, principiile predării unei discipline. Paradigma pedagogică ce orientează predarea limbii materne și străine, în curriculumul actual, este cea comunicativ-funcțională.

Strategia didactică, concepută prin raportare permanentă la paradigmă desemnează organizarea proiectivă a unei înlănțuiri de situații educaționale, prin care elevul e îndrumat în însușirea cunoștințelor, în formarea priceperilor, deprinderilor, competențelor etc. Cu alte cuvinte, acest concept desemnează logica înlănțuirii situațiilor de învățare, care în cele mai frecvente cazuri pot fi: inductive, deductive, integrative sau clasice, moderne, euristice, algoritmice, faptice, evaluative.

Metoda și procedeul reprezintă două concepte cheie ale transpunerii în practica vieții școlare a strategiilor concepute. Metoda desemnează „drumul” (conform sensului etimologic) ce trebuie urmat pentru atingerea finalităților propuse. Este modalitatea de acțiune, succesiunea de operații realizate în vederea însușirii cunoștințelor, a formării priceperilor, deprinderilor, obișnuințelor, competențelor. Procedeul este un subelement al metodei, care sprijină realizarea metodei. Statutul celor două concepte are un caracter relativ; metoda poate deveni procedeu și procedeul poate avea statut de metodă în funcție de specificul situației. De exemplu: atunci când o explicație e susținută de prezentare prin Power Point, explicația are statut de metodă, iar demonstrația este procedeul; în cazul în care se demonstrează un concept (prin imagini, grafice etc.) explicația, susținând realizarea metodei, devine procedeu.

Referindu-se la eficiența acestor subcomponente, profesorul Cerghit (1997) releva sugestiv faptul că „nu există metode bune sau rele, ci metode adecvate, bine sau prost utilizate”. Eficiența metodelor este determinată de prezența lor „la locul potrivit”, de modul în care acestea se pot adresa subiectului acțiunii educaționale. Finalitatea modalităților, tehnicilor de lucru propuse elevilor (Bocș 2002: 57-59) este implicarea profundă a lor în construirea cunoașterii, în depunerea de eforturi personale de gândire, de acțiune mintală și practică, de reflecție asupra Sinelui, asupra sarcinii de învățare și asupra strategiilor oportune de achiziție. Indicatorii eficienței oricărei metode sunt: gradul de activare al elevilor, specificul interacțiunii induse, măsura în care produce înțelegerea, măsura în care servește realizarea finalităților propuse. Raportându-ne la acești indicatori, considerăm că o clasificare a metodelor după criteriul istoric, în metode tradiționale și moderne, este mai puțin semnificativă din perspectiva organizării actului învățării, context în care devin esențiale raționamentul folosirii și modul lor de aplicare. Astfel o metodă etichetată a fi tradițională, tocmai prin efectul produs, poate deveni modernă, activă, interactivă.

În continuare, prezentăm selectiv câteva dintre cele mai frecvent folosite metode în practica vieții școlare și în discursurile didactice, cu scopul clarificării referențialității lor.

Tabelul de mai jos, conține o prezentare selectivă a metodelor clasice și moderne, și își propune să ilustreze că o metodă clasică are/ poate avea o serie de forme de realizare, care pot fi regândite de profesor în funcție de finalitățile urmărite. În implementarea noilor metode un impact puternic îl au modelele ofe-

rite de mediul profesional și cerințele forței de muncă, metodele de dezvoltare a eficienței muncii în echipe. Aplicarea lor în practica vieții școlare, reprezintă o modalitate de armonizare a cerințelor inserției sociale cu oferta școlii.

Tablel nr. 3.

Metode, procedee	Definiție
Explicația	Dezvăluie, clarifică relații, semnificații, legi, ipoteze.
Prelegerea	Expunerea sistematică a unui volum mare de informații.
Conversația	Dialog realizat cu scop didactic prin care se monitorizează învățarea.
Dezbaterea	Schimb organizat de idei, argumente, propuneri. Poate avea diverse forme de organizare: mese rotunde, discuții Phillips 6/6, discuții panel.
Brainstormingul sau asaltul de idei	Inventarul ideilor provocate de un stimul (concept, idee, imagine, titlu etc). Se mai numește și metoda „asaltului de idei” sau „furtuna de creiere”. O formă specială a acestei metode de dezvoltare a creativității este „metoda exploziei stelare”, care vizează un brainstorming bazat pe activarea întrebărilor.
Tehnica flo-rii de nufăr	Este o formă a brainstorming-ului, care pornește de la o idee centrală și dezvoltă ideile secundare sau concretizări legate de aceasta. Se aplică eficient pentru sistematizarea și fixarea cunoștințelor.
Metoda Philips 6/6	Este o formă a brainstorming-ului, aplicat pentru a sintetiza mai multe puncte de vedere. În cazul de față este vorba de o discuție în grup, cu șase persoane, care dezbate timp de șase minute tema discuției.
Tehnica 6/3/5 sau brainwriting	Reprezintă o modalitate de aplicare a brainstorming-ului, desfășurată în grupuri de câte șase persoane unde fiecare notează câte trei soluții, timp de cinci minute. Acest moment este urmat de sinteza și discutarea propunerilor.
Problematizarea	Inducerea și rezolvarea situațiilor-problemă. Este orientată de logica lui „de ce”.
Învățarea prin descoperire	Descoperirea independentă și dirijată a informațiilor.
Observația	Urmărirea obiectelor și fenomenelor, în vederea descrierii, explicării și interpretării lor.
Tehnica acvariului	Este o formă de exersare a rolului de observator. Elevii stau în două cercuri concetrice: cei din cercul interior discută o nelămurire, o situație-problemă, iar cei din cercul exterior observă și notează cele discutate (pe fișă de observație), apoi se discută. În funcție de specificul temei, rolurile pot fi schimbate.
Experimentul	Provocarea intenționată a unei schimbări în scopul studierii ei.
Demonstrația	Oferirea unei baze intuitive și ilustrative pentru prezentarea obiectelor și a fenomenelor.

Metode, procedee	Definiție
Modelarea	Reproducerea simplificată sau exactă a unor obiecte, fenomene. Se realizează prin modele obiectuale, figurative (grafice, scheme), simbolice (formule).
Exercițiul	Efectuarea repetată și conștientă a unor operații cu scopul formării deprinderilor sau consolidării cunoștințelor.
Studiul de caz	Analiză, cu scopul înțelegerii mai profunde a unei situații, a unui caz.
Jocul didactic	Situație ludică care servește o finalitate didactică. De ex. fixarea, consolidarea cunoștințelor, deprinderilor etc.
Jocul de rol	Simularea unei situații, acțiuni prin asumarea rolurilor diferite de către elev.
Dramatizarea	Prezentarea unor situații, prelucrarea unei opere prin valorificarea mijloacelor și a procedeelelor artei.
Metoda proiectelor	Teme propuse descoperirii, rezolvării prin îmbinarea reevocării cunoștințelor elevilor cu activități practice.
Instruirea asistată de calculator (IAC)	Implementarea calculatorului (internet, programe) în actul de învățare, exersare.
Învățarea prin cooperare	Situațiile de învățare care angajează elevul în interacțiune colegială bazată pe muncă în grupuri de dimensiuni diferite.
Metodele învățării reciproce	Metoda Mozaicului; Tehnica 6/3/5; Metoda „Schimbă perechea”; Philips 6/6; Metoda piramidei etc. Elementul comun al acestor metode constă în faptul că se bazează pe munca în grup, unde fiecare elev își asumă dubla responsabilitate: față de sine (trebuie să-și însușească informații individual și de la ceilalți) și față de ceilalți (cărora trebuie să le transmită o informație corectă și comprehensibilă).
Sinectica	Metodă bazată pe asociații de idei care aparent nu au legătură între ele, dar astfel se incită dezvoltarea gândirii inovatoare, atitudinea creativă în interpretarea fenomenelor.
Tehnica lotus sau a florii de nufăr	Metodă prin care se stimulează deducerea de idei și conexiunile, pornind de la o temă centrală, de care se leagă alte idei secundare.
Metoda „Pălării-lor gânditoare”	Metodă interactivă de stimulare a gândirii creative, prin reinterpretarea (rezumarea) unor realități, idei din perspective diferite (ex: reinterpretare obiectivă, din perspectivă pesimistă, pozitivă etc.)
SINELG (Sistemul interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii)	Metodă de stimulare a lecturii critice. Constă în lectura unui text și marcarea celor citite, conform unor semne orientative: <ul style="list-style-type: none"> • √ -informație cunoscută; • + -informație nouă; • --informație contradictorie/diferită de cea cunoscută anterior; • ? -informație neclară, solicită explicații suplimentare. Precizare: în funcție de finalitățile urmărite semnele pot fi regândite de profesor!

Metode, procedee	Definiție
Jurnal de lectură și jurnalul dublu	Constă în extragerea fragmentelor, pasajelor reprezentative dintr-un text și adăugarea comentariilor, observațiilor personale, pe baza unor criterii date.
Harta conceptelor	Reprezintă o tehnică de vizualizare a conceptelor, noțiunilor și a relațiilor dintre ele. În cazul lecturii se poate folosi și harta personajelor.
Învățarea prin cooperare	Este un mod de lucru care propune dezvoltarea performanțelor individuale prin cooperare, conlucrare cu membrii grupului. Poate avea mai multe forme de realizare, cum ar fi: predarea reciprocă, răspunsul prin rotație, metoda piramidei etc.

Sintetizare după Crețu, D. (1999), Oprea, C.-L. (2003), Nicu, A (2007).

Raportându-ne la specificul domeniului predării limbii române, ca nematernă, se pare utilă adaptarea – din literatura didacticii limbilor străine – modelului dihotomic al clasificării metodelor (Rivers 1983; Medgyes 1995). Astfel, în funcție de gradul de implicare a eului achizițional în comunicarea didactică, putem deosebi: a. metode *pre-comunicaționale* (exerciții de tip întrebare-răspuns, exerciții de alegere și argumentare, conversații în cuplu, în grup, brainstorming, brainwriting etc.); b. *metode comunicaționale* (exerciții de completare, de corectare-argumentare, jocul de rol, jocul didactic, exerciții de autocunoaștere, exerciții de conversație, discuții spontane, discuții Panel, jurnal de lectură etc.).

Delimitarea celor două subcategorii are un caracter flexibil și dinamic, căci gradul de motivare al comunicării depinde de ansamblul factorilor extrinseci și intrinseci. Utilitatea acestei taxonomii rezidă în accentuarea cerinței de raportare permanentă la cunoștințele anterioare ale elevilor și la specificul schimbărilor proiectate.

În proiectarea activităților de limba și literatura română alegerea metodelor trebuie să fie în concordanță cu principiile directoare ale paradigmei pedagogice și anume, cu modelul *comunicativ-funcțional*. Modelul comunicativ-funcțional al învățării limbii și literaturii reprezintă „re-lectura” și sinteza paradigmatelor didactice anterioare având ca punct de plecare cultura pedagogică anglo-saxonă a anilor '70. Această paradigmă didactică integrează, într-o structură educațională coerentă, cercetările psihologiei cognitive, ale celei umaniste, tezele lingvisticii textuale, teoria receptării. Finalitatea directoare a acestui model o reprezintă un construct psiho-lingvistic interpersonal, *competența de comunicare*, cu dimensiunea ei lingvistică, interrelațională, estetică și culturală.

Spre deosebire de modelele achiziționale anterioare, centrate pe forme lingvistice, modelul comunicativ-funcțional își structurează propria metodologie din perspectiva procesării actelor lingvistice, textuale raportate la contextul comunicării. Conceptul de limbă, examinat din această perspectivă, nu se reduce la dimensiunea formală a codului lingvistic, ci vizează aspectul ei procesual, realizarea actului vorbirii, drept componentă structurantă a comportamentului

interacțional. Eul achizițional este plasat într-un demers didactic în care interiorizarea capacității de comunicare se realizează tocmai prin comunicare, „adică prin transmitere de mesaje în vederea producerii înțeleșului și realizării înțelegerii.” (Pamfil 2003: 43) Modelul de față nu trebuie perceput, însă, ca o combinare eclectică a unor scheme de gândire, ci ca rezultat al unei reflecții lingvistice, psihologice, al examinărilor pedagogice raportate la realitatea contextului aplicator. Modelul comunicativ-funcțional se bazează pe învățarea interactivă, mutând accentul de pe performanță, pe competență lingvistică, de pe memorare pe exersarea funcțiilor limbii, de pe prelegerile ex-catedra, pe învățarea prin descoperire și autodescoperire. Traducerea în practică se realizează printr-o metodologie variată.

4.8. Aplicații

1. Alegeți o competență specială din programă! Pentru realizarea acesteia inventați cât mai multe situații de învățare cu caracter comunicativ-funcțional! Căutați exemple de situații de învățare care nu au caracter comunicativ-funcțional! Argumentați diferențele semnificative!
2. Urmăriți în programă etapele predării-învățării modului de exprimare a unei acțiuni, stări și existențe (verbul), pe parcursul celor patru ani! Propuneți situații de învățare, metode pentru diferitele stadii ale învățării!
3. Elaborați exerciții orientative pentru receptarea unui text ascultat! În elaborare să aveți în vedere proiectarea exercițiilor de pregătire (etapa pre-ascultării), a exercițiilor de înțelegere propriu-zisă (pentru ascultare și reascultare) și a exercițiilor de fixare, sistematizare (etapa post-ascultare)! Pentru studiu orientativ, lecturați modelele oferite de Forgó Éva Erika (2017) în *Ghidul profesorului de limba și literatura română...*!

4.9. Bibliografie

- BARNA Gergő-KAPITÁNY Balázs-KISS Tamás-MÁRTON János-TORÓ Tibor
2016 *Iskolák veszélyben. Tanulmányok a Székelyföldön kívüli magyar oktatás helyzetéről* (Școli în pericol. Studii despre situație învățământului maghiar din afara Ținutului Secuiesc), Cluj-Napoca, ISPMN.
- BOCOȘ, Mușata
2002 *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- COOPER, Robert

- 1989 *Language Planning and Social Change*. New York, Cambridge University Press.
- CORDER, Stephen.P.
1981 *Error analysis and interlanguage*. London, Oxford University Press.
- CREȚU, Daniela
1999 *Psihopedagogie. Elemente de formare a profesorilor*. Sibiu, Editura Imago.
- DEWEY, John.
1971 Crezul meu pedagogic. In: Viorel Nicolescu, Nicolae Sacaliș (1971): *Antologia pedagogiei americane contemporane*, București, EDP, 90.
- FORGÓ, Éva Erika
2017 Modele de activități pentru constituire de sens în comunicare orală: receptarea textului oral în diverse situații de comunicare-ascultarea, In: Tódor, Erika Mária (ed): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Cluj-Napoca, Ábel, 107-120.
- HOCKLEY, Andy
2008 Perspective globale în educația bilingvă. In: Horváth Istvan-Tódor Erika M. (ed): *O evaluarea a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj-Napoca, Limes, 27-37.
- HORVÁTH, István
2008 O evaluare a politicilor de producerea a bilingvismului minoritar din România. Către o nouă problematizare. In: Horváth Istvan-Tódor Erika M. (ed): *O evaluarea a politicilor de producere a bilingvismului*, Cluj Napoca, Limes, 37-60.
- HORVÁTH István
2005 A româniiai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések. *Erdélyi Társadalom* 3/1. 171-200.
- MEDGYES Péter
1995 *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Editura Eötvös József.
- MURVAI László
2007 *Körkép. A româniiai magyar oktatásról (1990-2007)*, București, EDP
- NICU, Adriana
2007 *Strategii de formare a gândirii critice*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- OPREA, Crenguța-Lăcrămioara
2003 *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. Editura Universității din București.
- PÁL, Enikő
2017 Elemente de gramatică contrastivă română-maghiară, In: In Tódor Erika – Mária (ed): *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Cluj-Napoca, Ábel, 53-73.
- PAMFIL, Alina

- 2003 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Cluj-Napoca, Paralela 45.
- PAMFIL, Alina
- 2000 *Didactica limbii și literaturii române*. Cluj-Napoca, Dacia.
- RIVERS, Wilga M.
- 1983 *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. New York Cambridge University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove
- 1987 *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 22-34.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove
- 1990 *Language, Literacy and Minorities*. London, California University Press.
- TÓDOR, Erika-Mária
- 2015 Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiho-lingvistic al bilingvismului maghiar-român/ The interdependencies of bilingual behaviour. Psycholinguistic and sociolinguistic profile of Hungarian-Romanian bilinguals. *Diacronia* 2. A21 (1–8)
- TÓDOR, Erika-Mária (ed):
- 2017 *Ghidul profesorului de limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, Cluj-Napoca, Ábel.

DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ȘI MODUL LOR DE ABORDARE

Motto: „Vai de acela care vrea să-i învețe
pe oameni mai iute, decât pot învăța.”
(Durant)

În capitolul de față vom aborda un aspect special al predării limbii române ca nematernă și anume, dificultățile de învățare de natură lingvistică, concretizate în greșeli sau curențe de limbă, precum și modul lor de corectare. Această dimensiune reprezintă o subcomponentă permanentă a pregătirii profesorilor de limbă străină. În cazul subiecților școlari la care ne raportăm, această problematică de didactica limbii capătă altă concretizare și considerăm că nu poate să lipsească din pregătirea profesională a viitorului cadru didactic care își propune să lucreze cu această categorie de elevi.

5.1. Dificultăți de învățare de natură lingvistică sau despre curențele de limbă

Ce credeți despre corectarea curențelor de limbă? Când trebuie să fie corectate?

Alături de predare și învățare, *evaluarea* reprezintă un moment didactic semnificativ, cu o pondere medie de aproximativ 40% din munca profesorului cu elevii, iar informațiile obținute prin măsurare, apreciere și formularea judecăților de valoare, îndeplinesc valențe pedagogice multiple (Ionescu, M; Radu, I 1995) cum ar fi: de diagnoză, de prognoză, de selecție, de motivare, de autoevaluare și formare a conștiinței de sine, de orientare școlară și profesională etc. Abordarea, corectarea curențelor de limbă constituie o formă de evaluare specifică în predarea-învățarea limbilor, îndeplinind un rol semnificativ în orientarea învățării, ca atare, inițierea formării unei atitudini pedagogice reflexive în acest context este indispensabilă în conduita unui profesor eficient.

Curențele de limbă reprezintă termenul generic al tuturor greșelilor, erorilor, incorectitudinilor de natură fonetică, sintactico-morfologică, semantică, de pragmatică etc. care apar în diversele momente ale perioadei de „interlimbă” (termen folosit de Selinker, încă din 1972 pentru a desemna sintetic etapele

învățării unei limbi). Conceptul desemnează, pe de o parte, greșelile spontane, nerepetitive care intervin în exprimarea vorbitorilor din motive extralingvistice, cum ar fi neatenția, stresul, oboseala etc. Acestea sunt *incorectitudini*, care printr-o conduită verbală controlată pot fi eliminate. Carența lingvistică desemnează, în același timp, *greșelile și erorile* de limbă fixate într-o oarecare măsură, care se datorează cunoașterii insuficiente a faptelor, a normelor, a regulilor etc. de limbă sau sunt rezultatul interferenței lingvistice, respectiv sunt generate de tehnicile „nepotrivite” de predare-învățare.

Prezența lor în procesul de monitorizare și proiectare a învățării reprezintă tabloul potențial al deciziilor diagnostice și ameliorative, căci ele oferă informații orientative atât (a) profesorului, care poate interveni și reorganiza învățarea, cât și (b) cercetătorului căci permit descoperirea informațiilor contrastive despre regulile și raporturile interlingvistice.

Tocmai de aceea, formarea unei atitudini pedagogice responsabile, care să se raporteze creativ la aceste fenomene, reprezintă o condiție a muncii eficiente în acest domeniu. Modul de raportare al profesorului la aceste carențe este determinant, căci poate induce în cazul elevilor, atât o atmosferă puternic motivatoare, cât și o relaționare frustrantă. Cu alte cuvinte, în tendința perfecționistă de corectare permanentă, imediată a greșelilor, adeseori se poate induce o raportare anxioasă la limba în curs de însușire, în timp ce, corectarea inconsecventă și neadecvată, care poate determina chiar fixarea unor forme greșite, reprezintă o atitudine inacceptabilă a ethosului profesiei.

Formarea unui mod de relaționare eficient, în acest domeniu, presupune o conduită didactică reflectată, care se bazează atât pe cunoștințe de limbă, de lingvistică contrastivă, de didactica limbii, cât și pe raportarea empatică la elevul care tatonează într-un cadru lingvistic în curs de asimilare. Principiul la care trebuie să se raporteze orice cadru didactic în reflecțiile și deciziile sale vizează plăcerea comunicării. Drept urmare, orice intervenție corectoare trebuie să „se mânuiască” în așa fel încât aceasta să susțină plăcerea „spunerii”, succesul verbalizării conținutului pre-verbal.

5.2. Reflecții diacronice

Rememorați experiențele Dvs. școlare de la orele de limba română!

Ce tip de atitudine a adoptat profesorul Dvs. în corectarea carențelor de limbă?

Care sunt acele tehnici de lucru pe care Dvs. le-ați reformulat!

Întrebarea firească care decurge din clarificarea terminologică din subsecțiunea de față a lucrării vizează tocmai părerea altora: ce cred alții despre această dimensiune a didacticii limbii? Vom recurge în acest scop la o prezentare sche-

matică a modului cum a fost perceput acest aspect al învățării limbii în diferite contexte paradigmatiche.

- Perspectiva *behavioristă* (pe care se bazează și metoda audio-linguală, a anilor 1950-1960) percepe însușirea limbii, ca interiorizare de modele lingvistice prin imitație și repetare. Astfel, învățarea vizează automatizarea treptată a activării (normate) stimulului lingvistic însușit. În acest context, carențele de limbă sunt percepute ca aspecte negative, care presupun corectări imediate pentru eliminarea lor cât mai rapidă.
- Paradigma *contrastivă*, explică prezența greșelilor prin interinfluență lingvistică.

Astfel, se preconizează că studiul contrastiv al limbilor permite delimitarea acelor aspecte lingvistice care pot fi generatoare de carențe. În contextul apariției carențelor de exprimare de orice tip, ele trebuie abordate, în primul rând, din perspectiva lingvisticii contrastive.

- Abordarea *cognitivistă* și cea a *gramaticii generative* (a anilor 1960-1970), propun o nouă perspectivă asupra însușirii limbii, care nu mai apare ca un proces mecanic, o învățare de tip stimul-răspuns, ci un proces de activare creativă a capacității de achiziție a limbii, programată genetic. În acest context, greșelile sunt elemente firești ale procesului creativ de stabilire a normelor lingvistice, de confirmare/infirmare a ipotezelor. În timp ce primele două abordări susțineau un feedback imediat de corectare (corectarea imediată), ultimele două perspective (dar nu numai!) propun o raportare creativă la carențele de limbă, susținând corectarea întârziată, orientarea descoperirii individuale a incorectitudinilor.
- Modelul *comunicativ-funcțional* (al anilor 1970-1980), urmărește desăvârșirea funcției comunicative a limbii, drept urmare, incorectitudinea intervine în contextul în care îngreunează comprehensiunea sensului global. Astfel, preocuparea pentru greșelile locale capătă un interes mai restrâns (dar nu neglijaarea lor!), promovându-se mai degrabă corectarea *întârziată*, pentru a nu „refuza” intenția comunicațională.

Tratarea ameliorativă a carențelor de limbă reprezintă premisa comunicării comprehensibile, care să permită schimbul de idei, mesaje etc. și cu vorbitorii nativi ai unei limbi. Studiile lui Gass (2001) pe baza rezultatelor cercetării lui Meara (1984), Blaas (1982) citate, arată că în cazul receptorilor nativi, erorile lexicale ale vorbitorilor nematerni sunt mult mai deranjante, decât cele de tip gramatical. Cert este că se impune în contextul intervențiilor didactice o tipologizare și ierarhizare a carențelor, pentru ca alegerea strategiilor, tehnicilor de corectare să fie în consonanță cu acestea.

5.3. Tipologia carențelor de limbă

Ce tipuri de greșeli considerați că deranjează cel mai tare comunicarea eficientă: a) greșelile de gramatică, b) greșelile de vocabular, c) de topică, d) de intonație?

Carențele de limbă pot fi grupate după un ansamblu de criterii, determinate de varietatea etiologiei acestora.

A. În funcție de tipul deciziilor lingvistice adoptate în contextul limbii în curs de însușire (prezentate în Capitolul 3 al lucrării) se poate vorbi de prezența a două categorii de greșeli, și anume; de *greșeli explicite și implicite*. Termenul de *greșeli explicite* („overt errors”), în accepțiunea lui Corder (1981), desemnează greșelile manifeste, prezente în intențiile, ideile, sentimentele, atitudinile etc. verbalizate ale vorbitorului. *Greșelile implicite* („covert errors”), au un domeniu referențial mai complex. Ele desemnează categoria carențelor „absente” (nemanifestate), dar posibile, în sensul că ele se află „dincolo” de intențiile verbalizate. Acestea se concretizează în discursuri sau scrieri concise, în retragerea vorbitorului în tăcere. Ele desemnează deci, totalitatea erorilor latente, dar neverbalizate, datorită unui complex de factori, ca de exemplu: nivelul cunoașterii limbii, teama de a greși etc.

B. Carențele de limbă pot viza atât nivelul oral, cât și cel scris al exprimării. Cercetările de psiholingvistică (Levelt 1989, Gósy 2005) definesc două momente majore ale realizării vorbirii. Primul vizează *proiectarea la nivelul macro* a vorbirii și se referă la stadiul pre-verbal al comunicării, adică conținutul și finalitatea intenției spunerii. Cel de-al doilea, se referă la *proiectarea la nivelul micro* și se concretizează în alegerea registrelor lingvistice și a normelor de combinare a acestora. În ambele momente ale manifestării verbale pot apărea dificultăți specifice cum ar fi: *pauza* în șirul vorbirii și *ezitarea* (concretizată în combinații fonetice lipsite de semnificativ, de exemplu: ăăăă, mmm, hmmm etc.), la primul nivel, respectiv *repetițiile, prelungirile* de sunete (de exemplu: măăăă gândesc), *exprimarea sacadată, ticuri verbale*, la cel de-al doilea nivel. Toate aceste împotmoliri (dificultăți) sunt specifice exprimării orale și reprezintă, în același timp, aspecte firești ale producerii vorbirii oferind vorbitorului, momente de replanificare ale intenției și ale verbalizării, și momente de răgaz receptorului, în procesarea celor percepute. În special în prima etapă a învățării limbii, tocmai datorită corelării celor două niveluri de proiectare a vorbirii, exprimarea în limba în curs de însușire devine mai lentă, cu mai multe reveniri, pauze (pentru căutarea cuvintelor potrivite). Aceste elemente se minimalizează, odată cu înaintarea pe treptele achiziției.

Deși în exprimarea scrisă proiectarea la cele două niveluri se realizează similar, iar oralitatea capătă o prezență din ce în ce mai accentuată, autocontrolul implicat prin scriere induce alte greșeli specifice, dependente în mare măsură și

de specificul limbii (la acest aspect vom reveni în subpunctul următor al capitolului).

C. Indiferent de modul de verbalizare a intenției comunicării (adică orală sau scrisă), în contextul comunicării într-o limbă în curs de însușire se poate vorbi de manifestarea integrată (după modelul lui Rod 1995, prezentat în: Tóodor 2005) a curenților de competență (numite *greșeli*), și a celor de performanță (numite *erori*).

Prima categorie include *greșelile intralingvistice* și pe cele *interlingvistice*. Greșelile intralingvistice pot apărea și în cazul vorbitorilor nativi, ca de exemplu în situațiile în care nu respectă normele pe care de altfel le cunosc. Ex: ortografierea formelor verbale de persoana a II-a, singular: tu știi, vii etc. Aceste situații se pot datora necunoașterii conștientizate a elementelor limbii (ex. ce conținut are fiecare i), sau neatenției, oboseții sau altor stări de moment etc. drept urmare ele au o etiologie extralingvistică. Greșelile *interlingvistice* (sau de interferență) se datorează transferului negativ din fondul lingvistic matern, în cazul verbalizării intențiilor comunicaționale în limba în curs de însușire.

În funcție de nivelurile sistemului lingvistic, se poate vorbi de *greșeli de pronunție* (de exemplu: pronunția sunetelor specifice: *ă, î (â)* sau a grupurilor de consoane: *ghe, ghi, ge, gi* etc. sau pronunția cuvintelor: *haluțina, harmonie* etc.), de *greșeli morfologice* (de exemplu: stabilirea categoriei gramaticale a genului, Ex: o munte, o perete, o pește), de *greșeli sintactico-semantic* (de exemplu acordul, Ex: „Cravata tata”, „acest omul”, „băieți bun”) și de *greșeli lexicale* (Ex: „Am văzut un copac de măr.”, „Ei erau într-o stare de nimic.”). O subcategorie aparte, reprezintă greșelile *de transfer* care țin de nivelul sintagmatic și pragmatic al limbii concretizate în a) (*pseudo*)*creativitate prin analogie* b) *transfer de structură* din limba maternă (numit în literatura de specialitate: calc lingvistic), ca de exemplu: „*El este 12 ani*”, sau transfer de structură din limba în curs de însușire, de ex: *să spun* (forma verbului este preluată din indicativ, persoana a III-a, singular).

În timp ce curențele de competență decurg, în primul rând, din aprofundarea insuficientă a limbii, în curs de însușire, cele ale performanței, se datorează reprezentării nepotrivite sau incorecte a competenței lingvistice. Din varietatea concretizărilor, desprindem categoria *erorilor de procesare* (de exemplu: calcurile lingvistice, sensibilitate redusă pentru expresii pleonastice și cacofonii, dificultăți de exprimare discursivă) și pe cea a *erorilor care vizează strategiile de comunicare* și se concretizează în dificultățile de adaptare a registrului verbal la specificul situației de comunicare.

D. În funcție de sfera lor referențială, „de iradiere” (după Burt, Kiparsky 1974, în: Ignácy 2002) greșelile și erorile pot avea caracter local (când vizează incorectitudinile la nivelul unei sintagme sau al unei propoziții secundare, dar nu îngreunează înțelegerea sensului global al mesajului), sau unul global (când structura întregă a unui enunț devine incomprehensibilă).

E. Efectul greșelilor și al erorilor în text, discurs reprezintă criteriul ordonator al clasificării lor (propus de Bárdos 2000) în cele cantitative și calitative. Cele calitative reprezintă categoria greșelilor și a erorilor grave, căci ele deformează informația, mesajul transmis și afectează astfel conținutul comunicării. Categoria celor cantitative, desemnează greșelile, erorile de formă (ex: în transferul de structură: „să pleacă”, în loc să plece) sau cele stilistice (ex: registru lingvistic nepotrivit contextului), care deranjează, „irită” prin prezența lor, dar permit înțelegerea aproximativă.

Tipologia carențelor de limbă oferă profesorului instrumente de cartografiere a specificului dificultăților pentru care trebuie să proiecteze intervenții ameliorative individualizate.

5.4. Carențele de limbă și corectarea lor

*Când se corectează cel mai eficient carențele de limbă?
Cine le corectează? Cum se corectează?*

Lyster și Ranta (1997, In: Ignáczy 2002), prin cercetările lor efectuate în cadrul profesorilor de limbă, au identificat șase (cele mai frecvent folosite) *tehnici fundamentale* prin care se realizează feedbackurile de corectare. Acestea sunt:

a) corectarea imediată sau explicită (când profesorul oferă imediat forma corectă);

b) corectarea întârziată, prin reformulare (când profesorul restructurează un enunț greșit, repetând cele spuse de elevi într-o formă corectă);

c) corectarea euristică (când profesorul orientează autocorectarea, descoperirea răspunsului corect de către elev);

d) feedback metalingvistic (când profesorul semnalează, prin concepte meta-lingvistice, specificul greșelii, elevul fiind nevoit să se autocorecteze);

e) corectare implicită sau provocarea corectitudinii (ex: profesorul semnalează verbal sau non-verbal caracterul incomprehensibil al mesajului, cerând reformularea acestuia);

f) repetarea (profesorul repetă enunțul elevului și relevă aspectul greșit).

În pofida varietății și a avantajelor pe care le prezintă aceste tehnici, analizate prin raportare la praxisul vieții școlare, se conturează și dezavantajele, care îngreunează „eficacitatea diagnosticului”.

Propunem, în continuare, o altă tehnică de corectare a greșelilor și a erorilor, experimentată în contextul predării limbii române ca nematernă și prezentată în: Tódor (2007).

Prezentăm în continuare momentele acestei tehnici de lucru.

1. *Evocarea*, care constă în confruntarea subiectului cu absențele lingvistice (adică greșelile de orice natură) din produsul său lingvistic. Greșelile, erorile sunt marcate prin simboluri (cercuri, liniuțe etc), iar semnificațiile lor sunt explicate. Astfel, fiecare categorie de greșeală, eroare este redată printr-un simbol. Tipologia incorectitudinilor se poate constitui în funcție de mai multe criterii, cum ar fi: criteriile meta-lingvistice sau nivelurile sistemului lingvistic vizat sau carențe la nivel lexical, la nivel textual, la nivelul discursului etc. Practic, în această etapă, se realizează decodarea simbolurilor și descifrarea, formularea incorectitudinilor.
2. Al doilea moment îl reprezintă *descoperirea*, identificarea individuală a „sensului absent.” Această etapă urmărește monitorizarea înțelegerii personale, prin co-operare și ajutor reciproc. Se poate realiza atât individual, cât și în grup. Esența acestei etape urmărește indentificarea absențelor lingvistice, conștientizarea lor. Finalul acestei etape se concretizează în formularea presupuzițiilor pentru formele corecte, absente din produsul lingvistic, forme, care sunt în concordanță cu intențiile inițiale ale vorbitorului. Discuțiile în grup permit descoperirea prin colaborare a variantelor corecte posibile. Este momentul, când se poate învăța, atât din greșelile personale, cât și din greșelile altora.
3. *Concretizarea noului „sens”*, instituit prin forma corectă, se realizează printr-o discuție în grup, în cadrul căreia profesorul sau grupul confirmă sau infirmă presupuzițiile elevilor.
4. Momentul specific al *evocării*, în acest context, se realizează printr-o reluare sistematică a etapelor de lucru, pe baza conectorilor textuali: *mai întâi..., apoi..., după aceea...* și notarea, fixarea aspectelor nou învățate sau rescrierea textului inițial. Acest mod de lucru urmărește principalele etape deliberative specifice educației pentru dezvoltarea gândirii critice.

Din experimentele efectuate reies atât avantajele, cât și dezavantajele acestei tehnici de corectare. Printre avantajele constatate, remarcăm următoarele:

- stimulează conștiința de limbă și responsabilitatea exprimării pretențioase;
- reduce teama insuccesului și previne angoasa comunicațională,
- susține corectarea euristică și autocorectarea;
- permite elevului să participe activ în procesul de corectare;
- oferă profesorului posibilitatea de eliberare de rutina corectării, dar și de așa-numitul fenomen de „vânat al greșelilor”.

Dezavantajele semnalate în legătură cu acest model constau în:

- nevoia pregătirii amănunțite a activităților;
- corectarea lucrărilor presupune mult timp.

Corectarea carențelor de orice tip, reprezintă în primul rând sarcina profesorului, dar și elevii pot fi implicați într-o serie de activități în care ei să devină subiecți ai propriei formări. De exemplu: intercorectare, corectare și evaluare întârziată, internotare, autocorectare și autonotare.

Implementarea tehnicilor *variate* de corectare reprezintă una din cerințele-cheie ale proiectării momentelor evaluative, căci aceste „întâlniri” cu propriile carențe trebuie să aibă valoare formativă și să ofere, în același timp, modele de autocorectare.

5.5. Când greșesc profesorii?

În general privind, momentele semnificative în contextul corectării sunt: a. adunarea datelor, informațiilor, b. identificarea greșelilor, erorilor, c. relevarea formei lor corecte, d. explicarea, argumentarea.

Adeseori, în parcurgerea acestor momente apar dificultăți, drept pentru care corectarea ar putea să se devalorizeze, producându-se situații de tipul: a. elevul nu-și conștientizează suficient greșelile marcate într-o lucrare, căci ele nu sunt explicate; b. acordarea notei școlare pe caiet (aspectul estetic, în general) și nu pe produse ale muncii elevului, c. devalorizarea efectului formativ al corectării datorită aplicării inconsecvente a tehnicilor de lucru etc.

Privite în ansamblu, lucrările de docimologie didactică relevă câteva dificultăți ale evaluării și notării (Cucoș 2009), pe care le vom enumera sintetizat în continuare.

- Tendința de reducere în evaluare a disonanței cognitive dintre imaginea generală formată despre un elev și produsul evaluat. În aceste situații, anumite greșeli sunt „trecute cu vederea”, ponderea acestui fenomen căpătând un accent mai pronunțat în cazul elevilor mai buni. Acest fenomen cauzează în multe situații fixitatea notării.
- Informațiile apriori despre grup, persoană generează o atitudine selectivă în identificarea greșelilor. Astfel s-a observat că la elevi de aceeași prestație lotul „etichetat” mai bun, a obținut rezultate mai bune la evaluare.
- Adeseori evaluarea este marcată de primele informații obținute din textul scris sau răspunsul oral al elevului, fapt care impune o atitudine selectivă în analiza de mai târziu a performanțelor.
- Identificarea dificultăților poate fi influențată și de efecte secvențiale, referitoare la ordinea parcurgerii căci, în asemenea cazuri, pot apărea efecte de contrast care implică o atitudine selectivă în identificarea sau analiza dificultăților de exprimare.

Alături de aceste posibilități de a greși, există o serie de aspecte specifice domeniului însușirii limbii mai „anevoios” aplicate în practica vieții școlare. Iată câteva exemple.

- Atenția deosebită acordată incorectitudinilor (prin corectare imediată), poate plasa în umbră valoarea intențiilor comunicaționale, a ideilor formulate, drept urmare, scăderea cantitativă a greșelilor formale nu este

semnalul evident al stăpânirii unei limbi. Absența greșelilor, în special în discursurile concise, e o trimitere directă la tabloul erorilor implicite, la refularea autoexprimării, adeseori, din teama de a nu greși.

- Corectarea imediată, explicită (fie că se realizează oral, fie în scris, prin corectare grafică, cu roșu) poate stopa sentimentul plăcut al verbalizării intenției comunicaționale, al manifestării Sinelui, transformând cuvântul în „ne-cuvânt”, prin reducerea valențelor ilocuționale și perlocuționale ale actului vorbirii.
- Interesul acordat carențelor de exprimare, ca produse ale actului comunicational, poate implica o preocupare pronunțată asupra procesului (asupra producerii), iar acest aspect se poate concretiza în prevalarea deprinderilor productive (vorbită, scriere), în defavoarea celor receptivă/ de decodare.
- Conform constatărilor lui Medgyes (1995) în contextul praxisului de predare-învățare a limbilor, profesorii nu se raportează diferențiat la incorectitudini, ceea ce înseamnă că nu se corectează și nu se evaluează diferențiat incorectitudinile și greșelile, erorile, adică greșelile cantitative și calitative. Dintre tehnicile de corectare a greșelilor, studiile lui Lyster și Ranta (1997, In: Ignáczy 2002), scot la iveală că cele mai eficiente și mai frecvent utilizate (55%) sunt feedbackurile de corectare implicită, adică cele care monitorizează corectarea individuală, prin reformularea de către profesor a răspunsului greșit. Considerăm că acestea sunt preferate tocmai datorită funcției lor de valorificare a judecății individuale.
- De asemenea, în cadrul practicii învățării limbii române ca limbă nematernă, se poate observa că atribuția corectării, a rectificării, constituie o sarcină specifică profesorului și nu mai puțin a elevului, în ciuda faptului că autocorectarea dirijată stimulează preocuparea pentru exprimare corectă și comprehensibilă, fiind un element de sprijin calitativ al comunicării fluente.

Inventarul aspectelor prezentate mai sus trebuie să constituie repere de reflecție și de autoanaliză pentru cadre didactice de orice vârstă, permițând conștientizarea și reducerea cantitativ-calitativă a posibilităților de a greși.

5.6. Aplicații

1. Se dă textul de mai jos:

„Doi băieți Radu și dan au plecat la pescuit cu bicicleta. Au cumpărat doua undiță de pescuit, și au pescuit în lac.

Peștele nu a venit așa de repede la sfârșitul undului de pescuit și au așteptat mult.

După mult timp Radu a prins o pește foarte mare, cei doi băieți au fost bucuri pentru că au prins o pește. Au văzut că pește nu a mișcat și au gândit că e bolnav și au aruncat în lac.

Au gândit că: ce bun aș fi fost dacă pot să mânce pește, dar el au aruncat peștele.”

Textul de față aparține unui elev de clasa a VIII-a, iar compunerea s-a realizat pe baza unei imagini date.

- Analizați specificul exprimării autorului acestui text (coeziunea, coerența, specificul lexicului folosit)!
- Indicați tipurile de dificultăți care apar în text!
- Proiectați situații ameliorative de învățare pentru autorul textului!
- Propuneți acestui elev tehnici de învățare individuală pentru îmbunătățirea exprimării scrise!
- Dacă ar trebui să propuneți acestor elevi discipline din categoria celor facultative (din curriculum la decizia școlii) ce fel de discipline ați considera utile? Alegeți denumirea disciplinei, stabiliți obiectivele și structura conținutului!

2. S. Corder (1981) consideră că în stabilirea greșelilor, criteriul fundamental trebuie să fie cel gramatical și cel situațional, în timp ce Váradi T. (1983) susține criteriul „coincidenței vs. non-coincidenței” conținutului verbalizat cu intenția vorbitorului.

Dvs. pe care dintre criteriile indicate le considerați esențiale? De ce?

5.7. Bibliografie

BÁRDOS, Jenő

2000 *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

CORDER, Stephen.P.

1981 *Error analysis and interlanguage*. London, Oxford University Press.

CUCOȘ, Constantin (ed.)

2009 *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare si grade didactice* (Ediția a III-a). Iași, Polirom.

GASS, Susan-SELINKER, Larry

2001 *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London, Lawrence Erlbaum Associates.

GÓSY Mária

2005 *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.

- IGNÁCZY, T. Róbert.
2002 Hibaelemzés, hibajavítás. In: Bárdos, Jenő (2002): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón, Veszprémi Humán Tudományokért*, 34-40.
- IONESCU, Miron-RADU, Ion (ed.)
1995 *Didactica modernă*. Cluj-Napoca, Dacia.
- LEVELT, Williem J. M.
1989 *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MTI Press.
- MEDGYES, Péter
1995 *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- ROD, Ellis
1995 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- TÓDOR, Erika Mária
2007 *În căutarea modelului paideic eficient sau despre gândirea critică și dificultățile de achiziție a limbii*. In: Bernat, Simona-Elena-Chiș, Vasile-Jucan, Danila (ed): *Predarea de calitate pentru învățarea de calitate*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 112-143.
- VÁRADI, Tamás
1983 Strategies of target language learner communication: Message adjustment. In Faerch (1983): *Strategies in interlanguage communication*. Cambridge, Longman, 45-57.

VALORILE DIDACTICE ALE SCHIMBĂRII CODULUI LINGVISTIC ȘI MANAGEMENTUL ÎNVĂȚĂRII

Motto: „Toată viața și toată societatea, laolaltă cu toată cultura, sunt o chestiune de comunicare; dar sunt totodată și una de cuminecare.”

(Constantin Noica)

6.1. Schimbarea codului lingvistic: precizări terminologice

Elaborați inventarul acelor trăsături prin care conduita verbală a elevului monolingv diferă de a celui bilingv!

Fenomenul schimbării codului lingvistic (codica) este o însușire specifică existenței bi(multi)lingve, constituind o prezență firească în conduita verbală caracterizată prin folosirea situațională și funcțională a două sau mai multe sisteme lingvistice. Acest fenomen socio-lingvistic, desemnează (Romaine 1995; Grosjean 1998; Borbély 2001; Navracscics 2007) activarea alternativă a două coduri sau a două registre lingvistice în contextul unei situații comunicaționale. Termenul de *cod* este inclus în structura expresiei „schimbarea de cod lingvistic” în accepțiunea ei jakobsoniană, desemnând limba naturală, în cazul de față forma verbală, prin care se realizează comunicarea.

Definirea conceptului de *schimbare a codului lingvistic* în literatura de specialitate, prezintă o serie de incertitudini căci e greu de stabilit o delimitare exactă dintre fenomenul schimbării de cod lingvistic și mixarea limbilor. Cele două fenomene desemnează însă realități cu totul diferite, căci, în timp ce primul aspect vizează activarea, mai mult sau mai puțin conștientizată, a două registre lingvistice prin raportare la caracteristicile multiple ale contextului, cel de-al doilea, se referă la activarea nediferențiată (mixată) a celor două limbi. Cu alte cuvinte, în cazul celor două fenomene coprezența celor două sisteme lingvistice prezintă altă intensitate, iar activarea concomitentă a nivelurilor limbilor capătă altă intensitate (Benó 2008). Se consideră, de asemenea, că fenomenul schimbării de cod lingvistic oglindește relații, raporturi interlingvistice, căci poate fi indus de tema discuției, de specificul raporturilor interpersonale, de finalitatea mesajului transmis etc.

Tocmai datorită varietății factorilor determinanți, fenomenul prezintă diverse moduri și forme de manifestare pe care le vom prezenta în continuare.

În funcție de nivelul de manifestare, schimbarea codului lingvistic poate căpăta forme inter- și intralingvistice. Atunci când fenomenul vizează nivelul intralingvistic, desemnează schimbări la nivelul registrelor unei limbi. De exemplu: în relatarea unui eveniment se apelează la registrul popular pentru a sugera culoarea locală. Forma interlingvistică a schimbării de cod este specifică bilingvului și desemnează manifestarea bilingvă a vorbitorului. În acest ultim caz, există situații când schimbarea codului lingvistic e indispensabilă fie că realitatea desemnată prin ea e intraductibilă datorită specificului cultural sau lingvistic (exemplu: urările de Paște în limba română: „Hristos a-nviat”, ziceri tipice etc.), fie că vorbitorul consideră că relatarea devine astfel mai sugestivă (exemplu: „...și m-a întreat: – Сколко стоит /cât costă/?”)

Fenomenul prezentat se poate asocia cu menținerea sau cu schimbarea limbii de bază, prin acest concept înțelegându-se limba dominantă a comunicării. În cazul menținerii limbii de bază sunt incluse cuvinte, expresii eventual propoziții dintr-o limbă diferită de limba de bază. De exemplu, într-o discuție despre plante medicinale, pentru exactitatea informației vorbitorul apelează la schimbare de cod, folosind expresia latină: „...mă refer la *Hypericum perforatum*”. Referitor la schimbarea limbii de bază a comunicării se poate vorbi de așa-numita specializare a limbilor în activarea actelor lingvistice într-o limbă anume. Acest fenomen a fost formulat de Grosjean (1982), în contextul principiului complementarității, în care autorul explică faptul că există situații când într-o limbă anume se însușește registrul lexical al unor acte de limbă de care vorbitorul are nevoie în comunicare. Astfel se explică faptul că în folosirea limbajului de specialitate, de exemplu, adevseori vorbitorii aleg ca limbă de bază, limba de studiu a disciplinei.

După Poplack (1988), în funcție de nivelurile limbii implicate în schimbarea codului se poate vorbi de schimbări (a) la nivelul afixelor, (b) la nivelul lexemelor, (c) la nivelul sintagmelor și (d) la nivelul propozițiilor.

Etiologia acestui fenomen cunoaște o paletă extrem de nuanțată, căci fenomenul trebuie corelat și cu finalitatea comunicării. Astfel, transpunerea într-un alt cod verbal poate fi motivată de înlesnirea înțelegerii, de personalizarea comunicării, de marcarea atitudinii față de tema discuției, de schimbarea referentului comunicării etc. Având în vedere cauzele cele mai frecvente, Romain (1995) vorbește de transpuneri contextuale și situaționale. Primul aspect vizează toate acele cazuri care sunt generate de cunoștințele limitate de limbă, de informații lingvistice, de curențe la nivelul deprinderilor de limbă sau de atitudinea manifestată față de limbă. Transpunerile situaționale dintr-o limbă într-alta sunt abordabile în primul rând din perspectiva factorilor extralingvistici, cum ar fi schimbarea referentului comunicării, a contextului sau a partenerilor de discuție.

Wardhaugh (2002) consideră că decizia de activare a unui registru sau sistem lingvistic este dependentă și de cerințele, așteptările contextului. În această accep-

țiune, se poate vorbi de schimbări ale codului verbal prin racordare la așteptările contextului, fiind vorba de situații în care vorbitorul își activează codul lingvistic prin raportare exclusivă la contextul comunicării și la cerințele insertive ale acestuia. Un caz complementar se conturează în așa-numita transpunere „metaforică” a codului lingvistic, care se concretizează în deciziile de activare a limbilor sub impactul motivației și (sau) a factorilor afectivi ai comunicării. Astfel se poate întâmpla ca un vorbitor, să aleagă o limbă pentru exprimarea conținuturilor sale intrinseci și alta pentru discuții formale sau tehnice. Astfel de situații sunt amplu dezbătute în Pavlenko (2005), ele reprezentând fenomene ce țin de psiholingvistica bi(multi)lingvistului.

Mai recent, pentru desemnarea folosirii resurselor lingvistice în comunicare, în literatura de specialitate a apărut un termen nou, cunoscând o largă răspândire, având chiar implicații pedagogice. Este vorba de conceptul de situații *translingvistice* de comunicare (din engl. ‘translanguaging’). Inițial, acest termen s-a folosit în domeniul pedagogiei limbii de către Cen Williams în 1994, sub denumirea galeză de *trawsieithu* (Lewis et al. 2012) pentru a desemna situațiile bilingve de conversație la nivelul clasei, cu finalitate didactică. În cazul citat, elevii au lecturat un text în galeză și au scris sau au vorbit despre el în limba engleză. Ulterior, termenul a fost redefinit (Canagarajah, 2011; García – Li, 2014; Cenoz – Gorter, 2017). Sintetizat, putem spune că noua accepțiune desemnează o strategie de organizare a discursului prin valorificarea resurselor lingvistice de care dispune vorbitorul, trecând dincolo de cadrele oferite de sistemele lingvistice (Tóodor et al, 2019). Este o formă de realizare a constituirii de sens prin valorificarea complementară a resurselor aparținând diferitelor sisteme lingvistice. Datorită centrării referentului pe procesul vorbirii, situațiile translingvistice trebuie interpretate din perspectiva mai multor factori, cum ar fi: modul de însușire a limbilor, felul stocării informației lingvistice, specificul mediului lingvistic, factorii extrinseci și intrinseci ai manifestării intenției de comunicare. Cert este că cele două concepte – schimbarea codului lingvistic și situațiile translingvistice – trebuie abordate din perspectiva contextului teoretic specific, primul concept încadrându-se predominant într-o percepere structuralistă, pe când, cel de-al doilea concept într-una pragmatică, contextuală, centrată pe procesul comunicării.

6.2. Care este rolul rolul schimbării codului lingvistic în comunicarea didactică?

Exemplificați acele dimensiuni ale conduitei didactice care „individualizează” comunicarea didactică!

Care sunt calitățile cele mai importante ale modelului lingvistic, oferit elevului prin mediul școlar?

Eficiența cărui demers educațional ați susține: (a) achiziția contrastivă a limbilor sau (b) achiziția prin folosirea restrictivă a limbii în curs de însușire? De ce?

Privită în general, comunicarea didactică întrunește două niveluri reprezentative și anume (a) nivelul formal, caracterizat printr-un registru predominant cognitiv și cel (b) informal, interpersonal, manifestat printr-un registru atitudinal-afectiv nuanțat. Ca reminiscență a învățământului tradițional sau/și ca rezultat al formării de specialitate, profesorii au tendința de a se centra prioritar asupra conținutului informal, neglijând particularitățile individuale, formative ale schimbului de mesaje. În realitate aceste două dimensiuni ale comunicării școlare se completează reciproc și constituie premise ale derulării lor eficiente.

Configurația specifică a celor două dimensiuni comunicaționale rezultă din specificul combinației elementelor *universale* ale comunicării, cu forme comunicaționale care *personalizează* schimbul de mesaje.

Componentele universale ale comunicării din școală sunt elementele definiției ale situațiilor comunicaționale, în general. Este vorba de interacțiunea emițător-receptor, prin intermediul proceselor de codare și decodare, iar aceasta oricând poate fi îngreunată sau întreruptă de factori perturbatori (interiori sau exteriori). Conform prezentării lui Meyer-Eppler (1973, In: Ionescu 1998), succesul influenței reciproce este determinat de câmpul de experiență al emițătorului și al receptorului, adică de repertoriul profesorului și al elevului, repertorii care trebuie să aibă „o zonă”, un registru comun(ă), ca punct de pornire al intercunoașterii și al efectelor ilocuționale și perlocuționale (Searle 1998) ale comunicării.

În categoria elementelor care individualizează comunicarea didactică poate fi marcată paleta largă a elementelor non- și paralingvistice care sunt determinate de specificul monitorizării învățării și al conduitei cadrului didactic. Unul dintre elementele determinatoare, în același timp individualizatoare ale comunicării didactice reprezintă tocmai *specificul codului lingvistic*.

Cercetările recente relevă în mod accentuat valoarea de model a discursului didactic în monitorizarea însușirii limbilor, în general. Acest aspect capătă o pondere mult mai accentuată în cazul însușirii limbilor diferite de cea maternă, în special când școala și lecția reprezintă cadrul cel mai important de exersare a comunicării în limba în curs de însușire.

Într-un studiu constatativ mai amplu, desfășurat în 2004-2005, pe baza unei metodologii complexe (discuții Panel, ancheta prin chestionar și observația dirijată) am urmărit să inventariem specificul dialogurilor instructiv-educative din cadrul orelor de limba română. Studiul a avut în vedere un eșantion reprezentativ bilingvismului asimetric, fiind vorba de elevi cu limba maternă maghiară, din medii predominant monolingve, iar situația fiind reprezentativă fenomenului de bilingvism instituțional. Tocmai datorită rolului determinant al școlii în eficiența învățării limbii în cazul subiecților amintiți, am propus să studiem caracteristicile lingvistice ale dialogului didactic, ponderea și specificul fenomenului

de schimbare a codului lingvistic. Rezultatele acestei cercetări au fost publicate (Tódor 2005b), fapt pentru care propunem în continuare o prezentare sintetizată a principalelor concluzii, cu scopul de a conștientiza caracteristicile lor și de a oferi câteva direcții de abordare didactică a acestor fenomene specifice.

Datele cercetării relevă faptul că fenomenul schimbării codului lingvistic apare, cu o intensitate variată în cadrul orelor de limba română, fenomenul fiind specific – într-o măsură diferită – deopotrivă profesorilor monolingvi cât și celor bilingvi. În cazul profesorilor monolingvi, schimbarea de cod lingvistic are caracter mediat (se apelează la folosirea dicționarului bilingv sau la traducerile elevilor sau la propriile achiziții în limba maternă a elevilor) și servește înțelegerii, comunicarea comprehensibilă.

Profesorii interogați consideră că prezența acestui fenomen în dialogul didactic are în primul rând o motivație cognitivă, mediind înțelegerea, dar întru-nește în același timp și alte valențe, cum ar fi: cea de formare a conștiinței lingvistice, a gândirii contrastive și cea afectivă, de sprijinire a căutării și activării cuvintelor potrivite.

Conform aprecierii profesorilor, fenomenul studiat apare pe parcursul unui an școlar, într-un procentaj aproximativ de 20%, iar pe baza datelor sintetizate prin metoda observației dirijate am cuantificat în medie 2-3 situații de acest tip care apar în cadrul unei activități didactice. Majoritatea acestor contexte de comunicare, într-un procentaj de 65%, au apărut în cadrul orelor de literatură, în contextul explicării cuvintelor, a expresiilor sau a interpretării de text, 19% în cadrul orelor de limbă, 16% în contextul activităților de compunere, de comunicare etc.

Situațiile în care se reclamă discursul didactic bilingv – conform respondenților – în majoritatea cazurilor (70%) se centrează pe explicarea cuvintelor, conceptelor, fenomenelor gramaticale. S-au consemnat (32%) și cazuri de monitorizare a învățării, de exemplu verificarea temelor, explicarea nelămuririlor, dar și situații de dialog centrate pe discutarea problemelor organizatorice (24%), cum ar fi: discutarea concursurilor școlare, monitorizarea clasei. În aproximativ 10% din cazuri se consemnează prezența acestui fenomen pentru stabilirea asemănarilor, deosebirilor dintre opere literare, obiceiuri, motive, personaje etc. Schimbarea codului lingvistic apare și în situațiile de persuasiune (10%), pentru ca profesorul să implice afectiv agenții acțiunii educaționale.

Situațiile bilingve sunt inițiate atât de profesori, cât și de elevi, în cazurile cele mai frecvente aceste situații bilingve sunt motivate de nevoia elevului de a se face înțeles, de dificultăți în activarea cuvintelor, informațiilor, de dorința de a vorbi despre teme pentru care nu are un vocabular adecvat.

Pe baza observațiilor dirijate efectuate am putut constata că se poate vorbi de două paliere ale raportării la acest fenomen în contextul deciziilor de orientare a învățării. Se poate vorbi de o atitudine proiectată, conștientă de valorificare a cunoștințelor de limbă și de cultură ale elevilor și de una spontană, neplanificată, dictată de moment.

Apariția fenomenului de schimbare a codului lingvistic în cadrul dialogului didactic este dependentă de mai mulți factori, dintre care rolurile determinante le au stilul de lucru al profesorilor, cunoștințele de limbă ale elevilor, specificul socializării lingvistice ale acestora, eterogenitatea/omogenitatea mediului lingvistic din care provin elevii. Astfel, datele orientative prezentate mai sus, în mod cert, capătă altă valoare, altă intensitate în contextul altor forme de bilingvism (de exemplu, în cazul celui simetric sau substractiv), după modul de monitorizare al clasei de elevi de către profesor, după stilul de lucru care devine determinant în apariția și funcțiile pe care le dobândesc aceste situații lingvistico-didactice. Cert este că prezența lor trebuie conștientizată și valorificată în mod creativ în decursul procesului didactic pentru ca ele să sprijine atât munca profesorului, cât și a elevului.

Considerăm că în formarea conduitei de profesor o dimensiune importantă trebuie să o reprezinte și fundamentarea unei atitudini reflexive față de aceste componente ale comunicării didactice, ca pe baza lor profesorul să-și fundamenteze propriile tehnici de abordare a lor și concepția lui despre valorificarea cunoștințelor și a experiențelor anterioare ale elevilor.

Numai printr-o valorificare creativă și diferențiată a experiențelor preexistente se poate ajunge ca aceste fenomene să **nu** reprezinte o frână, ci, din contră, un punct de plecare creativ al cunoașterii și al înțelegerii.

6.3. Reflecții și concluzii

Lecturați cu atenție conversația de mai jos, reprodusă pe baza dialogurilor consemnate:

Situația 1.

Profesor: – Cât timp ți-a luat să memorezi poezia?

Elev: – *Sokat.*[*Mult*]

Profesor: – Ce înseamnă pentru tine *sokat*?

Elev: – *Hát, három óráat napjába.* [*Trei ore pe zi.*]

Profesor: – Most mindezt mondd el románul! [Acum, spune totul în limba română!]

Situația 2.

Profesor: – Cum este descântecul în limba maghiară?

Elev: – *Csiga-biga gyere ki...* [Melc, melc, codobelc...]

Analizați situațiile date având în vedere următoarele aspecte: a. nivelul schimbării codului lingvistic, b. motivația acestuia, c. funcția didactică.

După părerea Dvs. cum s-ar fi putut elimina din aceste momente schimbările de cod lingvistic?

Analizând diacronic descrierile situațiilor bilingve de învățare, în discursurile de didactica limbii întâlnim frecvente referiri indirecte la acest fenomen, însă desemnarea fenomenului ca atare nu apare. Lectura diacronică (Pamfil; Tămăian 2005) a discursurilor didactice ne oferă multitudinea trimiterilor la această realitate. În căutarea „textelor centrale” ale discursurilor despre didactica limbii (analiză prezentată în: Tódor 2005) se poate remarca în jurul anilor 1950-1960 o puternică preocupare pentru predarea comparativă a limbilor. Argumentele abordării contrastive au fost formulate de Brăiescu (1954) astfel:

„Elevul gândește în limba pe care o stăpânește cel mai bine, limba maternă. De aceea, apare ca un fenomen natural compararea continuă pe care el o face între limba străină pe care o învață și limba maternă. Când i se cere să formuleze o propoziție în scris sau oral, elevul o gândește întâi în limba maternă, apoi o traduce mental. În constituirea propoziției, el ține seama de elementele de morfologie sau sintaxă care diferă de limba maternă....” (Brăiescu, 1954. 60.)

În scrierea metodică a lui Dumitrescu, V.-Tittel, A.: *Îndrumător metodic pentru predarea limbii române-clasa a V-a (școli cu predare maghiară)*, Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1958, autorul semnalează nevoia corelării „adecvate” a cunoștințelor de limbă pentru ca limba de bază să nu reducă posibilitățile folosirii celei în curs de însușire, dar nici să nu se neglijeze explicațiile prin corespondențe, atunci când sunt necesare.

Apoi, referitor la atitudinea profesorului de limbă, autorul remarcă:

„Pentru a nu zdruncina încrederea elevului în propriile sale forțe și a nu-i accentua timiditatea pe care și așa o datorează necunoașterii suficiente a limbii române, profesorul îi va cere totdeauna să vorbească cu glas tare. El va evita să facă glume sau comentarii pe socoteala pronunțării defectuoase a elevilor încurajând, dimpotrivă, orice efort susținut în muncă și orice succes la învățătură” (Dumitrescu-Tittel 1958: 26).

Alături de atitudinile de susținere a valorificării experiențelor din limba de bază a individului, există și atitudini de negare a lor, cum ar fi principiile modelelor educaționale numite „baia” de limbă, ceea ce susține contactul direct și orientarea în limba în curs de însușire. În discursurile didactice analizate retrospectiv de noi, nu am găsit exemplificarea directă a acestei atitudini, dar uniformizarea discursurilor școlare aplicative (a manualelor) în anii '70 relevă o astfel de atitudine.

Apelul la situațiile bilingve de învățare (prin schimbarea codului lingvistic) reprezintă o decizie pedagogică de mare responsabilitate, căci includerea lor în scenariul unei lecții poate genera efecte variate. Ele pot provoca dificultăți de activare a vocabularului, dificultăți de comunicare și de motivare intrinsecă a învățării, implicând persistența interinfluențelor lingvistice.

Există cazuri, când raportarea la limba maternă sporește eficiența învățării, contribuind la conștientizarea elementelor contrastive, la fundamentarea gân-

dirii metacognitive și a conștiinței de limbă (În Anexă sunt prezentate câteva modele de exerciții). În aceste cazuri trebuie aleasă ponderea cea mai redusă a acestor tipuri de dialoguri, pentru ca lecția să rămână cadrul adecvat al exersării comunicării în limba română.

Dialogul, din cadrul orelor de limbă, oferă elevului un model implicit, de aceea calitatea acestuia e o condiție de bază a însușirii eficiente. Dialogul didactic trebuie să reprezinte, în același timp, și cadrul exersării microproceselor de comprehensiune, la care elevul trebuie să apeleze pentru a întregi „hiatusurile” lexicale. Este vorba de întregirea informației percepute verbal, prin informații transmise non-verbal și suprasedimental, de completarea percepției verbale prin informațiile deduse din elementele fizice ale contextului comunicării, de întregirea lacunelor lexicale prin deducerea sensului din topică, structura morfologică, valoarea gramaticală a cuvântului sau din context, prin tolerarea impreciziei semantice (Pamfil 2003: 208.). Cunoașterea acestor tehnici de deducere a sensului trebuie să reprezinte componente ale tehnicilor de învățare a limbii.

6.4. Aplicații

1. Inventaiți tipuri de exerciții prin care se pot exersa diversele forme ale microproceselor de comprehensiune! Propuneți tipuri de exerciții pentru dezvoltarea gândirii metacognitive!

2. Se dă textul:

The silent conversation

”O discuție liniștită. I mentioned it some time ago - you may remember a London lift, ”Position Number One”. Dar nu se poate descrie de suficiente ori.

You are in a street, in London or elsewhere. More often than not passers-by will notice you, even look at you perhaps, discreetly, ”out of the corner of their eyes”. And when the street is crowded or a little narrow, they will „go out of their way” when meeting you, almost demonstratively.

”Going out of one`s way”- a ocoli. Mai mult decât atât: în mod vizibil a-și aținti atenția asupra cuiva- a comunica.

This is the silent conversation. It will carry you wherever you go. *Te însoțește peste tot, ca o rugăciune tăcută.* You are no longer alone.”

(fragment reprodus din cartea Werner Lansburg: ”Dear Doosie”, 1998, Európa, Budapest, 241.)

Fragmentul de față face parte dintr-un roman bilingv: Werner Lansburg: ”Dear Doosie”, tradus în mai multe limbi, scris pentru a sprijini învățarea și activarea cunoștințelor de limba engleză. Odată cu parcurgerea textului, cititorul are sarcina să-și reformuleze conținutul prezentat în text, în limba maternă,

într-o limbă în curs de însușire (în cazul de față, în limba engleză). Cartea oferă în același timp și un cadru de referință pentru verificare și autocorectare.

2.1. După părerea Dvs. ce fel de abilități pot fi exersate printr-o astfel de lectură?

2.2. Ce fel de avantaje și dezavantaje poate avea un astfel de exercițiu?

6.5. Bibliografie

BENŐ Attila

2008 *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Cluj-Napoca, Egyetemi Műhely.

BORBÉLY Anna

2001 *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest, MTA.

BRĂESCU, I.

1954 Despre folosirea metodei comparative în predarea limbii franceze. In: *Limba română*, 1954/1 5-6.

CANAGARAJAH, Suresh

2011 Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal* 95: 401-417.

CENOZ, Jasone – GORTER, Durk

2017 Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In: Cenoz, Jasone –Gorter, Durk–May, Stephen (eds.): *Language awareness and multilingualism*. Springer International Publishing. Dordrecht. 309-321.

DUMITRESCU, V.; Tittel, A.

1958 *Îndrumător metodic pentru predarea limbii române-clasa a V-a (școli cu predare maghiară)*, București, Editura de stat didactică și pedagogică.

GARCÍA, Ofelia – Li Wei

2014 *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan. New York.

GROSJEAN, François

1982 *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Harvard University Press.

IONESCU, Miron (ed.)

1998 *Educația și dinamica ei*. București, Editura Tribuna Învățământului.

LEWIS, Gwyn – JONES, Bryn – BAKER, Colin

2012 Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18(7): 641-654.

NAVRACSICS, Judit

2007 *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest, Balassi Kiadó.

PAMFIL, Alina

2003 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Cluj-Napoca, Paralela 45.

PAMFIL, Alina-TĂMĂIAN, Ioana

2005 *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.

PAVLENKO, Aneta

2005 *Emotions and Multilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.

POPLACK, Shana

1988 Contrasting patterns of codeswitching in two communities. In: Heller, M. (ed): *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin-New York-Amsterdam, Mouton 54-66.

ROD, Ellis

1995 *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.

ROMAINE, Suzanne

1995 *Bilingualism*. (Second Edition) Oxford, Blackwell Publishing.

SEARLE, John R.

1998 *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. London, Basic Books.

TÓDOR Erika Mária

2005a *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca ne-maternă*. Cluj Napoca, Casa Cărții de Știință.

TÓDOR Erika-Mária

2005b A kódváltás és az aszimmetrikus kétnyelvűség nyelvpedagógiai összefüggései. In: *Magyar pedagógia*, Nr. 1. (105)(2005) 41-59. www.magyarpedagogia.hu/document/Todor_MP1051.pdf

TÓDOR Erika-Mária (coord) – BARTHA, Krisztina – BENŐ, Attila – DÉGI, Zsuzsanna – MAGYARI Sára – TANKÓ Enikő.

2019 *Alkalmazott nyelvészeti szótár (A két- és többnyelvűség alapfogalmai)/Dicționar de lingvistică aplicată (Conceptele fundamentale ale bi- și multilingvistului)/ Dictionary of applied linguistics (Basic concepts of bi- and multilingualism)*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

WARDHAUGH, Ronald

2002 *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris.

6.6. Anexă

Exercițiul 1.

Se organizează grupul pentru munca în perechi. Fiecare pereche va primi bilețele de tip **a** și **b**.

Sarcina perechilor este să poarte un dialog, notat pe aceste bilețele date, în așa fel încât să folosească numai limba română, reformulând propozițiile din limba maghiară, citite doar în gând. Corectitudinea ideilor formulate poate fi verificată prin bilețelul partenerului de discuție, care la rândul lui va transmite numai în limba română conținutul notat. Iată câteva modele!

1.a. – M-ai putea ajuta astăzi? – Igen. Örömmel jönnék hozzád. – Atunci din acest moment te aștept.	1.b. – Tudnál segíteni ma? – Da, aș veni la tine cu bucurie. – Hát akkor mostantól kezdve várlak.
2.a. – De câte creioane ai avea nevoie? – Legalább kettőre. – Ai dori să desenezi tablouri despre natură? – Igen, mert meglepetést akarok szerezni anyukámnak.	2.b. – Hány ceruzára lenne szükséged? – Cel puțin de două. – Szeretnél tájképeket rajzolni? – Da, pentru că vreau să-i fac o surpriză mamei mele.
3.a. – Care este mâncarea ta preferată? – A zöldségleves és a spagetti. – Știi să le prepari? – Recept alapján igen.	3.b. – Mi a kedvenc ételed? – Supa de legume și spaghetele. – El tudod készíteni? – Da, după rețeta pot.
4.a. – La ce oră ai tren? – Délután háromkor. – E tren personal sau rapid? – Személyvonat és nagyon zsúfolt.	4.b. – Hány óraker van vonatod? – La ora trei după-masa. – Ez személy- vagy gyorsvonat? – E tren personal și e foarte aglomerat.
5.a. – Cum este vremea afară? – Változékony. Süt a nap, de fúj a szél is. – Câte grade sunt acum afară? – Körülbelül 25 șC.	5.b. – Milyen kint az idő? – Vremea e schimbătoare. Soarele strălucește, dar bate și vântul. – Hány fok van most kint? – Aproximativ 25 C (grade Celsius)
6.a. – Permiteți-mi să vi-l prezint pe prietenul meu. – Ó Laurențiu Crișan. – Care este ocupația prietenului tău? – Immár három éve informatikus.	6.b. – Engedjék meg, hogy bemutassam a barátomat. – El este Laurențiu Crișan. – Mi a barátod foglalkozása? – Este informatician de trei ani deja.

<p>7.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mi-a plăcut foarte mult spectacolul. - Ha nem csal az emlékezetem, rég nem látam egy ilyen jó előadást. - Toată lumea e de această părere. 	<p>7.b.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nagyon tetszett az előadás. - Dacă nu mă înșală memoria, de mult n-am văzut un spectacol atât de bun. - Mindenkinek ez a véleménye.
<p>8.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - M-am simțit rău, apoi am leșinat. - Volt lázad? Făjt a fejed? - Medicul mi-a măsurat temperatura, dar n-a făcut nici o observație. - Ên orvosi igazolást kértem két napra. 	<p>8.b.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rosszul éreztem magam, aztán elájultam. - Ai avut febră? Te-a durut capul? - Az orvos megmérte a lázam, de nem tett semmilyen megjegyzést. - Eu am cerut o adeverință medicală pentru doua zile.
<p>9.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aveți carnet de conducere? - Miért nem kötötte be magát a biztonsági övvel? - Am fost neatent, mă grăbesc la spital. - A büntetést időben ki fogom fizetni. 	<p>9.b.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Van jogosítványa? - De ce nu v-ați pus centura de siguranță? - Figyelmetlen voltam, sietek a kórházba. - Voi plăti la timp amenda.
<p>10.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aș dori să cumpăr o bijuterie frumoasă pentru mama mea. Ce-mi recomandați? - Szép arany- és ezüstékszereink vannak: láncok, gyűrűk, fülbevalók. - Pe mine m-ar interesa un colier. 	<p>10.b.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Édesanyámnak egy szép ékszer szeretnék venni. Mít ajánlana? - Avem bijuterii frumoase din aur, argint. Avem lanțușoare, inele, cercei. - Engem egy nyakék érdekelne.

CÂTEVA ASPECTE ALE LECTURII ȘI CONSTITUIRII DE SENS ÎN CAZUL ELEVILOR BILINGVI

Motto: „Lectura cărților de valoare e conversația cu cei mai de seamă oameni ai secolelor trecute.”
(Descartes)

7.1. Lectura – repere introductive

Stabiliți diferențele specifice ale competenței de lectură în raport cu vorbirea și scrierea!

Lectura reprezintă o formă de comunicare atipică (Pamfil 2004, 2016), asimetrică (deoarece emițătorul și receptorul nu sunt coprezenți), e un proces personal, holistic cu „departele” nostru. După Gadamer (2003) dialogul Eu-text se bazează pe euristica interasistenței, mai precis pe încercarea înțelegerii Celuilalt, ca Alteritate, în contextul căreia orice întâlnire implică ființare de sens, constituire de lumi (de universuri) posibile.

În istoria didacticii lecturii raportul text-cititor-limbă a căpătat interpretări multiple (Pamfil 2004). Conform orientării tradiționaliste, specifice secolului XX, comprehensiunea textului era dependentă în special de cunoștințele de vocabular și de limbă, iar textul literar era considerat un model absolut. Criza acestei atitudini se poate semna în jurul anilor '70, prin propagarea modelului comunicativ. Premisele comprehensiunii textului a căpătat redimensionări și astfel s-a considerat că înțelegerea unui text e dependentă, pe lângă gradul de stăpânire a limbii și de structura cognitivă a lectorului, de experiențele acestuia și de calitatea tehnicilor de configurare a sensului.

Cercetările actuale ale procesului de lectură, relevă tot mai mult complexitatea procesului de *codare* și *decodare* care în fond, reprezintă coacțiunea deprinderilor verbale (cunoștințele de limbă, folosirea limbii), cu cele non-verbale (adică mecanisme vizuale, cognitive, neurologice). Pe parcursul evoluției în etapele achiziționale, raportul dintre cele două momente semnificative ale actului lecturii, și anume codarea respectiv decodarea, se schimbă, căci are loc o trecere de la funcționarea lor separată, în primele etape ale învățării cititului, când accentul

se pune pe stabilirea corespondențelor dintre grafeme și morfeme, la manifestarea lor complementară. În etapele avansate ale învățării lecturii prevalează preocuparea pentru recunoașterea caracteristicilor morfo-sintactice și identificarea sensului, a semnificației. În această trecere dintr-o treaptă de dezvoltare într-alta, finalitatea ordonatoare reprezintă formarea capacității de înțelegere de text, ceea ce indică și o trecere calitativă de la descifrarea cuvintelor și a înțelesurilor acestora la descoperirea semnificațiilor formulate prin îmbinarea acestora în texte.

Procesul *înțelegerii* este inversul celui de alcătuire de sens – după accepțiunea conturată de Schleiermacher (2001) – desemnând gândirea inițiată de expresia lingvistică. După autorul citat, înțelegerea unui discurs nu poate fi niciodată o operațiune încheiată, ci o activitate continuă, „o apropiere asimptotică de un sens ultim”. Argumentarea complexității acestui proces este sintetizat în mod relevant de Umberto Eco (1991: 83) prin următoarea afirmație: „Un text, se distinge de alte tipuri de expresie printr-o complexitate mai mare. Iar motivul principal al complexității sale este tocmai faptul că textul este întrețesut cu *non-spūs*. Ceea ce este *non-spūs* înseamnă non-manifestat la suprafață, la nivel de expresie: dar tocmai acest *non-spūs* trebuie să fie actualizat...”

Astfel, a intui, a negocia sensul formulat de autor reprezintă o adevărată aventură spirituală.

7.2. Lectorul eficient sau despre eficiența lecturii

După părerea Dvs. care sunt caracteristicile cititorului model? Enumerați-le și discutați în grup!

Cercetările lui Mann (1992) susțin că eficiența lecturii este dependentă de următoarele microprocese: a. percepția fonetică, b. aspectele cantitativ-calitative ale lexiconului mental, c. memoria de lungă și de scurtă durată, d. receptarea informației sintactice (de exemplu, recunoașterea grupului de referenți dintr-un text, identificarea conectorilor textuali), e. receptarea informației semantice (de exemplu, sesizarea sensului propriu și a celui figurat).

Autorul citat ne relevă o idee semnificativă pentru proiectarea acțiunilor ameliorative eficiente în domeniul lecturii, prin precizarea faptului că intervențiile trebuie să se centreze întotdeauna pe acele microprocese care reprezintă subcomponentele deficitare ale capacității de lectură și nu pe optimizarea capacității de lectură în general.

Condițiile eficienței lecturii, experimentate în contextul modelului „învățare-predare reciprocă” (Reciprocal teaching) sunt asigurate de tehnicile metacognitive ale lecturii, care pot constitui repere ale lecturii comprehensive. Astfel, Palincsar, Brown (1984) desemnează următoarele capacități, drept elemente de sprijin:

1. clarificarea (relectura) sensului din fragmentele de text mai greu de înțeles;
2. formularea predicțiilor, pentru corelarea experiențelor anterioare, cu noile informații;
3. formularea întrebărilor pe baza celor citite, decodate;
4. rezumarea, ceea ce presupune concentrarea asupra ideilor principale formulate în text.

Cercetările din domeniul didacticii lecturii au luat o amploare deosebită în ultima vreme, tocmai datorită rezultatelor „șocante” ale unor studii comparative internaționale efectuate cu teste standardizate, cum ar fi rezultatele cercetării PISA: Programme for International Student Assessment (pentru mai multe informații vezi: <http://www.pisa.oecd.org>) și datorită fenomenelor generate prin amploarea „informatizării” vieții cotidiene, prin explozia informațională, prin criza cărții și redimensionarea statutului de cititor și a valorii cărții în contextul unei lumi accelerate.

Cele mai multe investigații au în vedere dificultățile actului lecturii, care determină pierderea sau minimalizarea plăcerii de a lectura. Acestea se datorează, pe de o parte, lipsei de aprofundare a tehnicilor de lectură, iar, pe de altă parte, specificului textului oferit pentru inițierea dialogului cititor-text.

Studiile lui Czachesz; Vidákovich (2003), Willian, G.; Fredricka L. Stoller (2011) de exemplu, dovedesc că odată cu înaintarea în etapele dezvoltării ontogenetice, dificultățile de lectură nu capătă o ameliorare proporțională. Chiar și în ultima etapă a ciclului gimnazial principalele forme ale ineficienței comprehensionale persistă. Autorii citați oferă o cartografiere a acestor aspecte și consideră că dificultățile cele mai frecvente pot fi consemnate în cazul depistării relațiilor cauză-efect, în formularea concluziilor și în rezumare.

Rezultatele cercetărilor lui Gósy (2005) susțin interdependența dintre eficiența comprehensiunii de text și gradul de interiorizare a mecanismelor de producere și înțelegere a vorbirii. Consideră că lectura comprehensibilă are drept condiție asimilarea calitativă a mecanismelor de receptare și înțelegere a vorbirii, dar și funcționarea calitativă a anumitor microprocese cum ar fi memoria verbală, memoria vizuală, percepția audio-vizuală, specificul vocabularului activ.

Altfel definesc Nagy (2003), Willian, G.; Fredricka L. Stoller (2011) condițiile eficienței lecturii. Ei consideră că înțelegerea unui text este determinată de capacitatea de lectură cursivă a individului, ceea ce se concretizează în ritmul parcurgerii textului și în sesizarea coerenței. Astfel, capacitatea de recunoaștere a lexemului și lectura acestuia, precum și capacitatea de comprehensiune a propoziției, enunțului și de lectură a acestora reprezintă indicii ale comprehensiunii. (În Anexa 1 a subcapitolului sunt prezentate câteva exemple pentru exersarea tehnicilor de lectură.) Toate acestea au drept premisă stăpânirea lexicului care exprimă referentul textului. Autorul citat consideră drept premisă a menținerii plăcerii și interesului pentru lectură tocmai vocabularul, din care aproximativ **95%** trebuie să fie cunoscut de copil. (vezi: Nation; Waring (1995): Vocabulary

Size, Text Coverage and Word Lists. <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/cup.html>)

În contextul examinării microproceselor care sunt implicate în actul lecturii, scrierile lui Gass (2001) acordă o atenție specială diferențelor care apar în cazul lecturii vorbitorilor nativi și a celor nematerni în re-cunoașterea cuvintelor și în constituirea sensului. Gass relevă că vorbitorii nativi își activează cuvintele pe baza criteriului sintagmatic, paradigmatic, respectiv cel semantic. Cei care se află, în special, în prima etapă a asimilării limbii, își activează lexiconul mental pe baza analogiilor de natură fonetică și fonologică. Consideră că o formă a realizării „învățării incidentale” (expresia îi aparține autorului) se realizează tocmai prin lectura textelor, prin „întâlnirea” cu limba în contexte variate. Eficiența lecturii în cazul acestui tip de învățare se corelează cu nivelul calitativ al cunoștințelor de limbă, existând un nivel optim care asigură caracterul activ(izator) al descifrării de sens. Tocmai de aceea, însușirea lecturii într-o limbă diferită de cea de bază trebuie pregătită și corelată cu exersarea capacității de înțelegere a mesajului oral.

Educarea lectorului autonom și creativ reprezintă condiția succesului școlar în contextul oricărei discipline, urmărindu-se formarea abilității de a sesiza semnificația personală a învățării, iar formarea acestei abilități presupune educarea tuturor subcomponentelor acestei capacități.

7.3. Tehnici de lectură și demersuri de constituire a sensului

În medie, câte minute (ore) citiți zilnic?

Care sunt principalele tehnici de lectură care vă caracterizează?

Care ar fi tehnica de lectură pe care ați recomanda-o și elevilor Dvs. datorită eficienței sale?

Caracteristicile actului de lectură sunt orientate de scopul acestuia. În funcție de scopul urmărit se face deosebirea dintre câteva tehnici fundamentale de lectură, cum ar fi: lectura extensivă, lectura intensivă, lectura-scanare, lectura de fixare.

- *Lectura extensivă* cunoscută și sub denumirea de lectură sintetică, reprezintă dialogul individului cu textul, efectuat din plăcere, din curiozitate și de cele mai multe ori se asociază cu pătrunderea introspectivă în lumea textului și uitarea de sine.
- *Lectura intensivă* sau analitică se referă la lectura și relectura fragmentelor de text, cu scopul de a profunzda înțelegerea, de a pătrunde sensul local al fragmentului.

- *Lectura-scanare* reprezintă o formă a lecturii rapide, prin care se evită risipirea în parcurgerea unei cantități mai mari de conținut. Elementul orientativ al acestui tip de lectură îl constituie întâlnirea cu paratextul, căci titlurile, subtitlurile, cuprinsul, paragrafele etc. pot deveni repere ale căutării și selectării informației. Este o formă a lecturii selective în care motivația lecturii o constituie căutarea unei informații, a unui element esențial.
- *Lectura de fixare* desemnează o formă a relecturii selective, numai că în acest caz, se urmărește o sintetizare a celor citite, o departajare a ideilor esențiale, de cele mai puțin esențiale, o fixare a hărții conceptuale pe care se bazează textul lecturat.

Actul lecturii presupune parcurgerea momentelor codării, comprehensiunii, respectiv al interpretării, ceea ce se poate realiza prin traiectorii diferite. În literatura de specialitate există două modele psiholingvistice foarte frecvent amintite, pe care le vom prezenta succint pe baza descrierii oferite de Bárdos (2000). Primul traseu desemnează constituirea sensului după modelul „de jos în sus” (modelul „bottom-up”) și rezidă în decodarea microcomponentelor unui text, adică a fonemelor și a morfemelor, apoi în identificarea sensului lexemelor, iar pe baza acestor informații se formulează sensul global al textului. Calea inversă în constituirea de sens este cea de „sus înspre jos” (modelul „top down”), situație în care sensul global al textului devine elementul ordonator, valoarea semantică a contextului și nu nivelurile analitice ale textului.

Alegerea oricărui model reprezintă o decizie dependentă de specificul textului lecturat, de nivelul cunoașterii limbii, de gradul de interiorizare a tehnicilor de lectură, de finalitatea lecturii.

7.4. Monitorizarea înțelegerii și constituirea de sens

7.4.1. Constituirea de sens la nivel lexical

După părerea Dvs. care sunt principalele indicii ale cunoașterii unui cuvânt?

Așa cum am precizat în subcapitolul anterior, prezența cuvintelor necunoscute într-un text lecturat poate îngreuna sau perturba înțelegerea, poate demotiva actul lecturii. În contextul lecturilor orientate școlar explicarea cuvintelor necunoscute reprezintă un moment semnificativ căci, pe de o parte, orientează înțelegerea, iar pe de altă parte, oferă un model de lucru pentru învățare individuală.

Pe parcursul experienței școlare elevul intră în contact cu lumi diferite, prezentate prin tipuri de texte variate (literare și non-literare), descrise prin activarea unui corpus lingvistic nuanțat. De asemenea, subiectul educațional reactivează acest fond lingvistic în texte și contexte nuanțate (Prezentăm în Anexa 2 o sinteză a principalelor tipuri de texte folosite la orele de limba română. Sursă: Parfene 1999, 2016). Tocmai de aceea, îmbogățirea vocabularului și explicarea cuvintelor necunoscute trebuie să capete un rol central în actul constituirii de sens.

Explicarea cuvintelor necunoscute se poate realiza (Pamfil 2003) în diverse momente ale lecturii dirijate: a. înainte de lectură (când profesorul selectează cuvintele semnificative pentru realizarea înțelegerii); b. după lectura-model a profesorului (când cuvintele neînțelese sunt selectate atât de profesor, cât și de elevi); sau c. explicarea (în parte înainte, în parte după lectură). Explicarea cuvintelor se poate realiza prin (a) indicarea directă a referentului unui termen (prin indicarea sinonimelor, prin consultarea dicționarilor, glosarelor, prin indicarea corespondentului lexical în limba maternă), respectiv prin (b) clarificarea problematizatoare a referentului unui termen (prin deducerea sensului din context, pe baza materialului intuitiv, prin deducerea sensului din structura morfo-sintactică a cuvântului etc.)

Asimilarea unui cuvânt, termen nou presupune parcurgerea câtorva trepte de interiorizare, până când acesta devine constituent al vocabularului activ al elevului. După S. Gass (2001) acestea ar fi următoarele: a. cuvântul este necunoscut; b. cuvântul e familiar, dar înțelesul acestuia este neclar; c. se cunoaște corespondentul cuvântului în limba maternă, d. cuvântul poate fi activat în poziții, enunțuri; e. cuvântul e folosit cu acuratețe semantică și gramaticală.

Pe baza specificului asimilării și a modalităților de clarificare a sensului, se cuvine să formulăm câteva principii didactice care trebuie să reprezinte repere de raportare în orientarea învățării.

1. Explicarea cuvintelor, a expresiilor capătă o valoare formativă mai pronunțată, dacă aceasta se realizează predominant deductiv, implicându-i pe elevi în formularea ipotezelor despre sensul cuvintelor și în identificarea sensului.
2. În situațiile în care explicațiile deductive nu pot oferi identificarea exactă a sensului este de preferat clarificarea lui prin consultarea dicționarilor bilingve sau prin indicarea corespondentelor lexicale în limba maternă. (Există cazuri în care genul proxim al termenului poate fi dedus, sensul exact al cuvântului trebuie indicat. De exemplu: stejar, salcâm, tei etc.).
3. Explicarea cuvintelor, expresiilor noi **nu** poate să se limiteze la memorarea (stocarea) mecanică a lor, ci întotdeauna trebuie să fie urmată de exerciții, sarcini *aplicative*, de folosire a cuvântului nou în variate contexte. De exemplu: „Alcătuieți o interogație, o exclamație etc. ... sau scrieți un mic dialog, o narațiune etc. în care să apară cuvântul nou învățat.” Astfel, cunoștințele declarative vor dobândi un caracter procedural.

4. Inițierea formării deprinderii de deducere, verificare și stocare a informației de limbă, la început trebuie să se realizeze sub îndrumarea profesorului, prin „gândire cu voce tare”, urmărindu-se următoarele momente generale: a. formularea ipotezelor asupra sensului cuvintelor, b. căutarea răspunsurilor adecvate, c. fixarea sensului cuvântului nou, d. fixarea contextuală a sensului. Formarea atitudinii de abordare creativă a necunoscutului nu trebuie confundată cu o atitudine de învățare superficială, de aceea se impune ca profesorul să explice, să conștientizeze esența tehnicii de lucru pentru ca să nu se creeze impresia că în căutarea și identificarea sensului unui cuvânt este suficient să formulăm presupuziții și să ignorăm clarificarea, memorarea și aplicarea informației. Tocmai din aceste considerente este de preferat ca în etapa de incipit a formării acestor tehnici de lucru ele să reprezinte momente didactice autonome, în care se acordă o atenție deosebită deopotrivă învățării, cât și interiorizării tehnicilor de învățare.
5. Este de preferat ca această atitudine creativă impusă prin exercițiile de identificare și memorare a sensului să se regăsească și în modul de verificare a cunoștințelor. Prezentăm în Anexa 3 a acestui subcapitol câteva modele de exerciții de acest tip.

Caracteristicile lexiconului mental al elevului bilingv reprezintă o expresie a specificului învățării, a modului de stocare a stimulilor lingvistici, a motivației învățării unei limbi, iar proiectarea învățării trebuie să se realizeze în consonanță cu aceste aspecte. În demersurile de învățare diferențiată sau individualizată, cei care monitorizează actul învățării, trebuie să valorifice acele experiențe și disponibilități lingvistice anterioare care pot constitui elemente de stimulare a învățării creative. Iată câteva realități interlingvistice care pot fi valorificate în contexte variate de învățare.

- În predarea-învățarea limbii, este bine să se pornească de la inventarul *fondului lexical asemănător* celor două limbi (datorită originii cuvintelor), fapt care oferă un punct de plecare stimulatив pentru descoperirea celorlalte componente ale sistemului lingvistic în curs de însușire. În cazul bilingvismului maghiar-român, astfel de cuvinte ar fi: balerină, frescă, elegant, șofer, elefant, pahar, a alcătui, aprod, gazdă, heleșteu, lanț, călăuză, balcon, nuvelă, baladă, a predica, orgă, chip, brazdă, cocoș, chin, meșter, armonie etc.
- În studiul limbii este de preferat să se țină cont de *omonimia interlingvistică*, adică de „*fals friends word*” (sau „*faux amis*”, adică falsă/pseudo omonimie), care desemnează acele cuvinte ale căror formă este identică în cele două limbi, dar cadrul lor referențial diferă. Astfel este de exemplu cuvântul *dramaturg* care (după descrierea lui Dagmar 1997: 54) în limba slovacă înseamnă secretar literar, iar în limba română desemnează autorul

de texte dramatice. O astfel de omonimie apare în cazul cuvântului *román* – *roman* care în limba maghiară desemnează naționalitatea, respectiv limba poporului român, iar în limba română desemnează o specie epică, respectiv locuitorii Imperiului Roman. Asemănător este cazul cuvântului *hai!* etc.

Valorificarea perspectivei lingvisticii contrastive în clarificarea sensurilor cuvintelor trebuie să aibă o pondere optimă. Prin cuvântul *optim* doresc să accentuez „măsura adecvată” a raportării la limba maternă, căci un exces în acest domeniu poate reduce eficiența învățării și gândirii în limba în curs de însușire și implicit poate genera manifestarea mai accentuată a fomulărilor interferențiale.

7.4.2. Microprocesele de comprehensiune

Elaborați un inventar al acelor contexte care înlesnesc înțelegerea unui cuvânt nou! Care dintre acestea pot fi valorificate cel mai eficient în explicarea cuvintelor necunoscute?

Microprocesele de comprehensiune denotă acele deprinderi ale vorbitorului care sprijină identificarea sensului, a „nesiguranțelor” lexicale în contextul comunicațional și oferă strategii de compensare în contextul „lacunelor” lexicale care îngreunează înțelegerea. Se referă la abilitatea de a deduce sensul cuvintelor din context (non-verbal, situațional sau lexical), din structura morfo-sintactică a cuvântului sau de tolerare a sensurilor necunoscute.

În literatura de specialitate, această abilitate mai este desemnată și prin conceptul de *disponibilitate lexicală*, domeniul referențial al termenului fiind mult mai larg.

Disponibilitatea lexicală rezează (Ene 2004: 18) abilitatea individului de a opera deductiv cu sensul cuvintelor, capacitatea de a deduce apartenența cuvintelor la o limbă, respectiv sensul cuvintelor pe baza indicilor gramaticali, structurali, etimologici sau de conținut ai unui cuvânt necunoscut la prima vedere. Formularea ipotezelor legate de cuvânt se realizează prin analiza indicilor contextualii și (sau) morfo- sintactici ai cuvântului.

Iată câteva exemple de exerciții:

1. Găsiți sinonimele cuvântului *splendid*, din propozițiile de mai jos!

- Ei, cum te simți în rochia aceasta nouă?

- *Splendid!*

- Și cum v-ați simțit în excursia de la Paris?

- Totul a fost *splendid!* De atmosfera locului, de frumusețea clădirilor de acolo să nici nu mai vorbesc – sunt *splendide!*

2. Deduceți (pe baza caracteristicilor morfologice ale cuvintelor) sensul următoarelor cuvinte!

Ce înseamnă: *inextricabil* a. complicat b. care nu se strică (Ene 2004: 18)
deznădejde a. disperare b. deviere

Alte exerciții ilustrative pentru exersarea disponibilității lexicale puteți întâlni în Pamfil (2000: 185)

Exercițiile de ignorare a sensurilor necunoscute pot apărea și ele sub diverse forme, tocmai pentru a conștientiza ideea că un sens necunoscut nu trebuie să provoace renunțarea la text. Aplicarea acestui tip de exercițiu în contextul însușirii limbii române ca nematernă, presupune multă precauție didactică și un nivel adecvat de cunoaștere a limbii.

Principalele forme ale exercițiilor de acest tip vizează sarcini ca: identificarea cuvintelor dintr-un text dat care nu aparțin limbii române sau care sunt inexistente în limba română, deducerea sensului posibil al unui cuvânt neîntâlnit, inclus în context.

Aceste tipuri de exerciții oferă o orientare funcțional-comunicativă în actul de învățare a limbii și contribuie la fundamentarea conștiinței lingvistice a vorbitorului, ceea ce trebuie să reprezinte o preocupare permanentă în monitorizarea învățării.

7.4.3. Constituire de sens la nivelul textului

Motto: „...a genera un text înseamnă a aplica o strategie din care fac parte presupuzițiile mișcărilor celuilalt ... autorul presupune și instituie competența propriului Cititor Model ...”

(Eco 1991.103.)

Citiți cu atenție citatul de mai sus! Ce semnificație didactică ați atribui afirmației de mai sus?

Înțelegerea textelor este determinată de configurația și modul de producere a lor, fapt pentru care în formarea capacității de comprehensiune de text unul dintre elementele de sprijin îl constituie deprinderile creative scrise sau orale. Acest lucru este ilustrat și prin tehnicile creativ-productive de abordare a textului, teoretizate printre altele de Petőfi S. J. (1990).

Traseul algoritmat al lecturii în general, parcurge următoarele etapele semnificative: întâlnirea cu paratextul, lectura textului, relectura, lectura critică. În cazul unui demers centrat pe competențele cititorului, momentele constituirii dialogului cu textul capătă o altă configurație și anume: întâlnirea cu paratextul, lectura productiv-creativă a textului, relectura și lectura critică. Implicarea productivă a cititorului în text se concretizează în primul rând, în exprimarea orizontului de așteptare, prin valorificarea competențelor creatoare ale acestuia.

Ilustrăm acest demers prin prezentarea întâlnirii cu un text lacunar experimentat și descris (vezi Tódor 2004).

Lectura unui text lacunar dat și completarea acestuia cu cuvintele (posibile) absente a reprezentat sarcina introductivă de lucru la capitolul *Cartea-obiect cultural*, clasa a VI-a (Textul este prezentat în Anexa 4 a subcapitolului.).

Prima lectură a constituit o sarcină creativă, în care cititorul a trebuit să valorifice propriul orizont cultural și experiența lingvistică. Abia după formularea ipotezelor personale a avut loc întâlnirea cu textul propriu-zis, relevarea indicatorilor semantici cheie și rezumarea textului.

Prezentăm mai jos câteva exemple de contexte didactice care permit exersarea instituirii creative a dialogului (orientat) cu textul.

Exemplul 1. Textul pus la dispoziția elevului este neterminat, lipsește prima sau ultima propoziție, deci componentele lacunare în acest caz reprezintă enunțurile de debut sau cele finale. Sarcina de lucru constă în aproximarea, anticiparea sensului înglobat în prima sau ultima propoziție pe baza informațiilor acumulate din primul contact cu textul. Etapa lecturii interpretative poate începe tocmai prin confruntarea orizontului inițial subiectiv al așteptărilor cu textul propriu-zis.

Exemplul 2. Se propune elevului un text literar sau non-literar, lipsit de organizare arhitecturală. Sarcina de lucru o reprezintă aranjarea textului, adică stabilirea alineatelor, a rândurilor etc. în funcție de ideile cuprinse în text, urmând apoi raportarea la textul inițial. Acest tip de exercițiu poate fi aplicat și în cazul instruirii asistate de calculator.

Exemplul 3. Textul propus pentru elevi este lipsit de semnele de punctuație. Sarcina de lucru o constituie întregirea textului cu semnele de punctuație, așa cum este dictată de sensul constituit prin lectură. (De exemplu, un astfel de exercițiu poate constitui punctul de plecare al analizei discursului electoral al lui Cațavencu din comedia „O scrisoare pierdută”, de I. L. Caragiale.)

Exemplul 4. Demersul euristic aplicat în cazul textelor lirice, urmărește organizarea textului. Dincolo de „jocul amprentei” intuit de Lector despre arhitectura textului, un astfel de exercițiu poate constitui un context motivator în cazul formării unor concepte literare și/sau prozodice (ex: enjambement, la Lucian Blaga, elementele de prozodie etc.).

Cert este că oricât de motivatoare ar fi întâlnirile cu textul, ele trebuie, în același timp, să satisfacă câteva condiții fundamentale, cum ar fi:

- tematica textelor să fie apropiată de sfera de interes a elevilor;
- dimensiunea textelor să fie raportată la capacitatea de lectură a elevilor;
- ponderea cuvintelor necunoscute, registrele lexicale folosite să se coreleze cu gradul de toleranță al elevilor față de inedit;
- logica interioară, structura textului să servească înțelegerea.

În esență, lizibilitatea și accesibilitatea textelor propuse lecturii trebuie să se stabilească în funcție de specificul individual și de grup al vârstei, precum și în funcție de caracteristicile socio-culturale ale elevilor.

Elementele structurante ale lecturii de profunzime reprezintă acele constituențe ale textelor, denumiți *conectori*, care dobândesc referință proprie prin context sau prin raportarea acestora la un component plin referențial sau sursă referențială. Conform „Gramaticii limbii române” (2005: 728) „conectorii reprezintă o clasă eterogenă de elemente lexico-gramaticale cu rol în articularea relațiilor gramaticale (sintactico-semantic) și/sau pragmatice dintre componentele discursului...” În sens „strict sintactic” categoria acestor elemente se constituie din prepoziții, conjuncții, pronume, adverbe și adjective pronominale. Aceste elemente, denumite în unele scrieri (Pamfil 2000: 62) și referenți, asigură coeziunea la nivelul microtextului, adică la nivelul intrapropozițional (frastic), dar și la nivel interpropozițional (sau transfrastic) și au o referință situațională, dependentă de sursa referențială. De exemplu: forma *aceasta* a pronumelui, capătă referențialitate atunci când se clarifică conținutul desemnat prin ea, odată cu raportare la sursa sau la contextul referențial. (De exemplu: Unde schiem în *această* iarnă?)

În special în cazul elevilor care își însușesc limba română ca nematernă recunoașterea acestor elemente, înlocuirea lor prin sinonime, sesizarea raporturilor dintre ele etc. permite conștientizarea valorii lor de structurare a coeziunii și coerenței textului, și astfel se poate depăși perspectiva predominant gramaticală asupra acestor elemente, propuse prin conținuturile curriculare.

În sens pragmatic, clasa conectorilor este mult mai largă, căci alături de elementele gramaticale, specializate pentru exprimarea conexiunilor sintactico-semantic mai include și elemente nespecializate „cu rolul de a marca legături pragmatice de tip argumentativ, metadiscursiv etc.” (Gramatica limbii române 2005: 728) Aceste elemente de legătură asigură coeziunea, în special la nivelul transfrastic (adică al macrotextului), dar și la nivel frastic.

De exemplu: conectorii *dacă...apoi...după aceea...în final* oferă o conexiune dintre idei, intenții prezentate care ușurează înțelegerea, sau adverbele cu valori pragmatice ca: *totuși, într-adevăr, dimpotrivă, în schimb* etc. marchează roluri argumentative. (Pentru mai multe informații vezi capitolul „Conectori frastici și transfrastici” din Gramatica Limbii Române 2005: 727-737)

Cunoașterea și recunoașterea conectorilor textuali, precum și a valorilor acestora poate înlesni, în cazul persoanelor care își însușesc limba română ca nematernă, atât înțelegerea textelor, sesizarea ideilor formulate în ele, cât și abilitatea de creare de texte.

Principalele tipuri de exerciții (Pamfil 2000: 84) care pot fi aplicate atât în contexte orale, cât și în cele scrise pot fi următoarele:

- a. de recunoaștere (ex: identificarea conectorilor textuali dintr-un text, explicarea funcției lor semantice);
- b. de creare (ex: construirea textelor cu conectori textuali dați: mai întâi... după aceea... în final etc.);
- c. de completare (ex: completarea unui text prin conectorii ceruți de context);

d. de corectare sau de alegere a variantei corecte.

Recunoașterea conectorilor permite constituirea sensului global al textului. Conform cerințelor curriculare actuale, cele mai importante deprinderi care relevă abilitatea identificării sensului global reprezintă capacitatea de a extrage ideile principale și secundare, capacitatea de a rezuma, de a formula mesajul textului, de a interpreta un text.

Demersurile și ideile prezentate mai sus pot constitui repere structurante ale proiectării actului învățării în contextul orelor de lectură (vezi modelul unui scenariu didactic în Anexa 5 a subcapitolului), iar luarea lor în considerare este cu atât mai necesară, cu cât acestea reprezintă niște răspunsuri didactice formulate pe baza caracteristicilor investigate în cazul persoanelor bilingve. Iată cum, obiectivitatea rezultatelor științifice se poate reflecta la nivelul practicii școlare, ceea ce implică o permanentă deschidere a didacticii limbii spre inovațiile domeniilor conexe pe care această disciplină trebuie să le sintetizeze cu scopul traducerii lor în praxisul vieții școlare.

7.5. Aplicații

1. „Profesorul să năzuiască a face pe școlari să-și asimileze cuprinsul celor citite, nu numai cu mintea, ci și cu *fantezia și simțirea* lor, nu numai să înțeleagă, ci și să simtă; să-i deprinsă a căuta înțelesul corect al cuvintelor și expresiilor, să deștepte în ei simțul imaginilor vii și frumoase... Profesorul să nu piardă niciodată din vedere că *scopul principal al lecturii este răsunetul operei scriitorului în sufletul școlărilor. Impresia celor citite să nu fie tulburată cu analize minuțioase sau cu exerciții gramaticale și ortografice; exercițiile să se facă numai în anumite ore, hotărâte pentru aceasta, și numai asupra bucăților deja citite și nu dintre cele mai frumoase; niciodată însă asupra unei poezii. De asemenea sunt interzise exercițiile de transformare a poeziilor în proză, fie oral fie în scris. Poezia trebuie să fie citită numai spre a trezi în sufletul școlărilor imaginile, tablourile și sentimentele ce evocă. Observările și întrebările profesorului să se refere numai la ce este esențial pentru înțelegere.*” (fragment din Programa analitică a învățământului secundar, Ministerul Cultelor și Instrucțiunii Publice, București, 1908: 28, reprodus din Pamfil-Tămăian 2005)

- 1.1. Lecturați cu atenție discursul instituțional de mai sus și rezumați esența lecturii din perspectiva acestuia!
- 1.2. Citiți discursul curricular actual. Ce schimbări majore ați remarca în didactica lecturii contemporane față de cea din 1908?
- 1.3. Formulați-vă propria părere despre rostul lecturii!

2. Comentați următoarele afirmații!

„Întotdeauna recitesc mai curând decât citesc.” (Jorge Luis Borges)

„S-a schimbat modul nostru de a citi, în principal, căci presiunea exercitată de atât de rapidele schimbări din viața de zi cu zi a generat o lectură «la rece»; cititorul grăbit al ultimelor decenii «stă supt vremei» și nu mai are... «iscusita zăbavă» a cetitului cărților.” (Ligia Csiki)

„Rolul dascălului de literatură este... de a face din elevi întrebători neliniștiți”. (Ligia Csiki)

„Textul nu este decât unul dintre elementele operei literare... Dar efectul artistic în întregul său este rezultatul corelării textului cu ansamblul complex al concepțiilor de viață și ideatic-estetice.” (Iuri M. Lotman)

3. În Anexele 5 și 6 ale subcapitolului sunt prezentate modele de proiectare ale scenariului didactic. Citiți cu atenție momentele proiectelor de lecție propuse! Argumentați rostul folosirii metodelor, procedeele și a formelor de activitate! Ce fel de scenariu ați concepe pentru realizarea obiectivelor prefigurate?

7.6. Bibliografie

BÁRDOS Jenő

2000 *Az idegen nyelvek tanításánál elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

CZACHESZ Erzsébet-VIDÁKOVICH Tibor

2003 A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. In: *Modern Nyelvoktatás*, 2-3, 14-24.

DAGMAR, Anoca

1997 Interferențe lingvistice. Observații asupra implicațiilor bilingvismului în procesul instructiv-educativ din cadrul școlilor cu limba de predare slovacă din România. In: Murvai, Olga (ed). *Conferința națională de bilingvism*. București, Kriterion.

ECO, Umberto

1991 *Lector in fabula*. București, Editura Univers.

ENE, Ana

2004 *Introducere în studiul vocabularului*. Brașov, Ed. Univ. Transilvania.

GADAMER, Hans-Georg

2001 *Adevăr și metodă*. București, Teora.

GASS, Susan-SELINKER, Larry

2001 *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. London, Lawrence Erlbaum Associates.

GÓSY Mária

- 2005 *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.
- GUȚU ROMALO Valeria (coord)
2005 *Gramatica limbii române*, București, Editura Academiei Române.
- LACKÓ Mária
2008 A szövegértési nehézségek háttérében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. In: *Alkalmazott nyelvtudomány*, VIII./ 1-2, 102-120.
- MANN, Ave V.
1992 Why some children encounter reading problems? The contribution of difficulties with processing and phonological sophistication to early reading disability. In: Torgensen, J.K. (ed) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York, Academic Press.
- NAGY Attila
2003 *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest, Gondolat. (<http://mek.oszk.hu/01600/01643/01643.pdf>, accesat în data de 05.05.2020.)
- PALINCSAR, Annemarie S-BROWN, Ann L.
1984 Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- PAMFIL, Alina
2000 *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*, Cluj-Napoca, Dacia.
- PAMFIL, Alina
2003 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Cluj-Napoca, Paralela 45.
- PAMFIL, Alina-TĂMĂIAN, Ioana
2005 *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Știință.
- PAMFIL, Alina
2016 *Didactica lecturii. Reorientări*. Cluj Napoca, Editura Art.
- PARFENE, Constantin
1999 *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*. Iași, Polirom.
- PETŐFI S. János
1990 A nyelv mint írott kommunikációs médium: szöveg. In: Benkes Zsuzsa (ed) *Szöveg, szövegtan, műelemzés (Textológiai tanulmányok)*, Budapest, Országos Pedagógiai Intézet, 3-75.
- READE Donald-LOIS Matz R.- WILSON Marilyn
1997 *Multiple Voices, Multiple Texts: Reading In The Secondary Content Areas*. Heinemann.
- SCHLEIERMACHER, Daniel Ernst
2001 *Hermeneutica*. Iași, Polirom.

TÓDOR Erika Mária

2004 Strategii de lectură comprehensivă (despre rostul pedagogic al „cuvintelor” și „ne-cuvintelor” în procesul de constituire de sens). In: Pamfil, Alina-Onojescu, Monica (coord.) *Literar/Nonliterar. Comprehensiune, interpretare, comunicare* (Lucrările simpozionului național de didactică a limbii și literaturii române), Ediția a IV-a, Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 215-220.

WILLIAN Grabe; FREDRICKA L. Stoller

2011 *Teaching and Researching Reading* (second edition), Routledge, London - New York.

7.7. Anexe

Anexa 1

Exerciții pentru formarea competenței de lector

Exerciții pregătitoare:

a) *Exerciții de accentuare și intonație:*

Citiți enunțurile date, respectând cerințele de mai jos:

a.1. Citiți în șoaptă enunțurile date!

a.2. Citiți cu voce tare!

a.3. Citiți în gând (numai cu privirea) enunțurile date!

a.4. Citiți alternativ (șoptit, tare) enunțurile date!

– Cerșetorul cere ceașca cu ceai.

– Șapte sape late-n jos și alte șaptezeci și șapte late-n spate.

– Cinci cizmari citesc ciorne ciudate.

– Capra calcă piatra, piatra crapă-n patru, crăpa-i-ar capul caprei cum a crăpat piatra-n patru.

b) *Exerciții de concentrare:*

Lecturați următoarele numere:

8452, 7895, 1245, 5648, 5628, 236789, 4586, 7896, 2345, 9678.

c) *Exerciții pentru identificarea conturului formal al cuvintelor și al propozițiilor:*

Laoradoisprezeceșijumătatea sunat ceasul dare unu am reușitsămăridic-
din patsperiatamstrigatmameimelesămia ducă un ceaica să mire vin febraera
în să îngrozitoare.

d) *Exerciții de lectură comprehensivă*

Alege cuvântul nepotrivit!

Spendid.....minunat.....creier

Rață.....găină.....curcan

Curechipăpușoi.....ceapă.

e) *Exerciții de lectură critică*

Completați literele lipsă și citiți expresiv din textul dat!

N . ci . d . tă în ist . ria om . nirii n . s-a vorbit at . t de mult d . spre comunicare. Aceasta se p . re, tr . buie să r . z . lve toate pr . bl . mele. Fe . ic . rea, ega . it . tea, s . ti . facția i . divizilor și a g . upu . ilor . În t . mp ce s . crede, con . li . tele și id . . logiile se atenuază. (Lucien Sfez, 2002)

Anexa 2

Tipuri de texte la orele de limba română

(Material elaborat pe baza programei în vigoare)

După temă	Texte ficționale Texte nonficționale Texte literare Texte non-literare
După organizare	Texte continue, discontinue, multimodale
După destinație	Definiții postări on-line, instrucțiuni, prospecte, Articole din dicționare, sms, benzile desenate, grafice, diagrame, glosare etc. Scrisoarea Reclama Știrea Informația Interviul etc
După modul de prezentare	Textul explicativ Textul argumentativ Textul descriptiv (autoportretul, descrierea unui loc, a unei ființe reale etc.) Textul de opinie, text argumentativ (Relatarea unor experiențe personale, prezentare de carte, film etc.) Textul narativ etc.

Anexa 3

Se dă textul:

„Odată, Nastratin se duse la o petrecere oferită de un prieten, însă îmbrăcat în haine simple, de om sărac, cum era. Gazda îl dădu afară temându-se să nu se facă de râs în fața lumii, pentru că avea un prieten așa de sărac. Nastratin se întoarse acasă, se îmbracă cu un costum nou și merse iarăși la petrecerea la care fusese invitat. Cum îl văzu gazda, îl întâmpină* cu cinste și îl puse tocmai în fruntea mesei. Îi spuse lui Nastratin cu multă amabilitate*:

– Poftim, poftim, bunul meu prieten, servește-te!

Nastratin își înmuie mâneca în mâncare zicând:

– Poftim, poftim, buna mea haină, servește-te!

Gazda, tare curioasă, îl întreabă:

– Bunul meu Nastratin, de ce faci așa?

– Bunul meu prieten, îl lămuri* Nastratin, eu poftesc haina să mănânce, căci pe ea se vede treaba că o cinstești cel mai mult.” (Snoave)

I. Alegeți (prin încercuire) semnificația corectă a cuvintelor marcate cu *!
Sunt posibile mai multe variante corecte!

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1.... a întâmpina | A) a primi |
| | B) a întâlni |
| | C) a întâmpla |
| 2.... amabilitate | A) dreptate |
| | B) politețe |
| | C) ambiguu |
| 3.... a lămuri | A) a clarifica |
| | B) lămâie |
| | C) a explica |

II. Decideți dacă afirmațiile date sunt false (F) sau adevărate (A)! Încercuiți răspunsul corect!

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Gazda îl întâmpină cu cinste pe Nastratin din primul moment. | A | F |
| 2. Gazda era un om amabil, dar prefăcut. | A | F |
| 3. Nastratin întotdeauna poartă haine elegante. | A | F |
| 4. Gazda petrecerii a cinstit haina și nu omul. | A | F |
| 5. Nastratin își servește cu mâncare mâneca hainei. | A | F |
| 6. Fragmentul prezintă o întâmplare despre două personaje. | A | F |

III. Căutați în textul dat sinonime pentru următoarele cuvinte!

1. a invita
2. interesat
3. încă o dată
4. a-și bate joc
5. a respecta

IV. Rezumați în 3-5 propoziții fragmentul citit!

Anexa 4

Lecturați și completați locurile lăsate liber în text cu acele cuvinte despre care considerați că lipsesc! Citiți și comparați textul original cu presupunerile Dvs.!

„Astăzi este oarecum de la sine înțeles, că un om cult citește 1..... 2..... Om cult va să zică 3.....Dar n-a fost întotdeauna așa; în alte epoci cantitatea nu juca nici un rol și omul cult era un om al unei sigure 4..... 5.....Există din acest punct de vedere, epoci “religioase” și epoci “laice”, sau mai exact, o cultură de tipul religios și alta de tipul laic. Folosesc cuvintele în accepție metaforică. Tipul laic se caracterizează prin cantitate și diversitate; tipul religios

prin 6.....și 7.....cel dintâi citește cărți, cel din urmă, Cartea. Între singular și plural există o mare deosebire. Cartea ține nu numai de un alt mod de lectură, dar și de un alt sistem de referință culturală decât cărțile. Tipul religios este dogmatic și a citi presupune a admite o Carte fundamentală, o Carte de căpătâi, ce se cuvine luată în litera, nu în spiritul ei.(...) Tipul laic reabilitează de fapt lectura; căci ceea ce contează nu mai este obiectul, ci actul prin care ni-l însușim. Lectura devine în raport cu Cartea, sau mai exact cu cărțile. Pluralul conține deja un sens peiorativ. Cartea s-a degradat în cărți, așa cum Ideea s-a degradat în 8. ori cuvântul în 9..... Epoca modernă cunoaște aproape numai tipul 10.....de lectură. Noi suntem niște 11.....de cărți. Cărțile sunt un aliment indiferent pentru Lectură, pentru foamea 12..... Lectura distruge astăzi Cartea, după cum, în epocile religioase, Cartea distrusese 13.....(...)

Cititorul modern începe mai multe cărți deodată, se plictisește repede și sare de la una la alta. Lectura de tip religios se bazează pe repetiție, pe recitare; lectura noastră exclude repetiția. Noi nu citim, de fapt niciodată; recitirea seamănă pentru noi cu o altă citire. Adevărata recitare constă în plăcerea recunoașterii lucrului vechi, pe când noi căutăm să descoperim de fiecare dată altă carte în cea pe care o citim. Nu ne scaldăm niciodată de două ori în aceeași 14.....(...)

Astfel, simbolul lecturii religioase este Cartea, iar al lecturii moderne este 15.....

Întrebat ce ar duce cu sine pe insulă, medievalul ar fi zis, probabil, 16..... Din Renaștere încoace însă omul nu mai poate concepe cartea ca pe un obiect izolat și la întrebarea de mai sus ar răspunde fără îndoială: Biblioteca.”

(Nicolae Manolescu: *Lectura pe înțelesul tuturor*)

Cuvintele absente: 1. foarte, 2. mult, 3. om citit, 4. cărți, 5. fundamentale, 6. calitate, 7. monotonie, 8. Idei, 9. cuvinte, 10. laic, 11. cititori, 12. spiritului, 13. lectura, 14. carte, 15. Biblioteca, 16. Biblia.

Anexa 5

Model de proiectare integrată a competențelor de comunicare

Modelul a fost proiectat și aplicat de prof. Forgó Éva Erika,
Liceul Teoretic „Bolyai Farkas”, Târgu-Mureș

Prezentul model de proiectare a competențelor de comunicare are în vedere aplicarea viziunii noii *Programe de Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară*, clasele V-VIII, axându-se pe formarea simultană a tuturor competențelor generale în cadrul aceleiași unități de învățare.

Competențe generale vizate:

1. Receptarea textului oral în diverse situații de comunicare

2. Producerea textului oral în diverse situații de comunicare
3. Receptarea textului scris de diverse tipuri
4. Redactarea textului scris de diverse tipuri
5. Manifestarea sensibilității multi- și interculturale, prin valorile promovate în contexte culturale și sociale diverse

Competențe specifice vizate⁷:

- 1.1. Identificarea unor informații esențiale și de detaliu, a emoțiilor, din diverse texte orale, pe teme familiare, monologate sau dialogate
- 1.2. Deducerea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la tema textului audiat, la context și/sau la clarificările oferite de interlocutor
- 2.1. Folosirea cuvintelor nou însușite în enunțuri adecvate sensului dedus din contextul inițial
- 2.3. Prezentarea unor informații, idei și emoții, pe baza unei structuri – de tip narativ, descriptiv, explicativ – oferite ca model
- 2.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în enunțuri/texte proprii, pe teme familiare
- 3.1. Identificarea, pe baza unor întrebări de sprijin, a informațiilor esențiale și de detaliu din texte continue/discontinue/multimodale
- 3.2. Deducerea sensului unui cuvânt necunoscut prin raportare la tema textului citit, la context și/sau folosind dicționarul
- 3.5. Sesizarea corectitudinii grafice, lexico-semantice, morfo-sintactice și de punctuație în texte diverse, pe teme familiare
- 4.2. Elaborarea unui text, pe baza unei structuri oferite ca model – de tip narativ, descriptiv, explicativ –, pentru a comunica idei și informații pe teme familiare și/sau pentru a prezenta experiențe trăite/imaginare
- 4.4. Utilizarea achizițiilor metalingvistice în elaborarea textelor proprii, pe teme familiare, prin raportare la fenomenele de transfer și de interferență
- 5.2. Identificarea valorilor promovate în literatura română, maternă și universală

Modelul prezentat se poate aplica, de exemplu la clasa a V-a, în cadrul unității tematice *Valorile mele*, vizând aria narativului nonliterar, a redactării de text, cu accent pe etapele scrierii, părțile textului și stilul, iar la nivelul elementelor de construcție a comunicării se axează pe exersarea aplicativă a verbului la modul conjunctiv, timpul prezent.

⁷ Numerotarea competențelor specifice s-a făcut prin raportare la programa școlară în vigoare.

Fișă de lucru
Timpul liber/Hobby-uri
Sporturi

1. Potrivii cuvintele cu imaginile corespunzătoare:

1. peisaj



2. atlet

3. măciuci

4. panglică

5. pante de zăpadă

6. piruete



2. Găsiți sinonimele cuvintelor din coloana A în coloana B:

A

1. talent
2. celebru
3. competiție
4. a acumula
5. popular
6. a manevra
7. abrupt
8. dificultate

B

- a. îndrăgit, iubit
- b. a aduna, a strânge
- c. renumit, vestit
- d. prăpăstios, înclinat
- e. îndemânare, aptitudine
- f. greutate, piedică
- g. concurs, întrecere
- h. a mânui, a manipula

3. Copiii de mai jos preferă câte un sport. Citiți ce le place (fragmentele de la 1 la 5), apoi alegeți sportul potrivit pentru ei (a-g). Atenție, două sunt în plus! Scrieți și numele sporturilor în casete, vă ajută lista de la sfârșitul exercițiului!

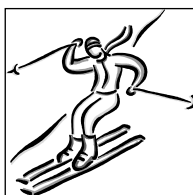
Exemplu:



Lui Mircea îi place să facă sport în aer liber. El preferă deplasările, unde e nevoie de forță și de rezistență. În același timp el admiră și peisajul pe unde trece.

ciclism

c



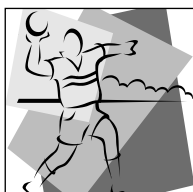
1. **Andrei** preferă sporturile de iarnă. Îi place să urce la înălțimi, iar de acolo să coboare prin zăpadă. Urmărește și la televizor transmisiile directe de la concursuri.



2. Lui **Rareș** îi place foarte mult sportul cu mingea. Urmărește meciurile împreună cu prietenii, iar când este un campionat, numără fiecare gol. Când va fi mare și el dorește să devină un jucător celebru, are talent, mingea se lipește de piciorul lui.



3. **Camelia** preferă sporturile de iarnă. Ei îi place să fie combinat sportul cu dansul și cu muzica. Când urmărește campionatele la televizor, simte că participă la un spectacol.



4. **Răzvan** preferă sportul cu mingea. Urmărește meciurile împreună cu prietenii, iar când este un campionat, numără fiecare gol. Când va fi mare și el dorește să devină un jucător celebru, are talent, mingea se lipește de mâna lui.



5. **Andrada** adoră sportul care necesită și talent de atlet, dar și talent de artist. Sportul ei preferat combină muzica cu mișcări precise, destul de grele, care trebuie executate perfect. Când e o competiție serioasă, ea nu se mișcă din fața televizorului.

arte marțiale	alpinism	ciclism
înot	patinaj	parașutism
golf	gimnastică ritmică	golf
schii	echitație	baschet

a. Este un sport foarte răspândit, se caracterizează prin finețea, precizia și fantezia exercițiilor tehnice și tactice. Punctele sunt marcate prin aruncarea mingii (ochire) prin coș de sus. Echipa care acumulează mai multe puncte la sfârșitul jocului, câștigă. Mingea se poate atinge pe teren numai cu mâna.

b. Este un sport exclusiv feminin, care a devenit probă olimpică din 1984. Programele ei se desfășoară pe muzică, durează între 60 și 120 de secunde și se notează de 3 echipe de arbitri. Practicanții folosesc cinci articole de echipament în programul lor: o pereche de măciuci, o panglică, o coardă, o minge și un cerc.

c. Este un sport care se bazează pe deplasarea pe sol folosind mijloace de transport, cu roți, puse în mișcare de mușchii omului. Este împărțit în mai multe genuri: pe șosea, pe teren accidentat. Concurenții poartă câte un număr de concurs și culorile echipei lor. Câștigătorul cursei este cel care trece primul linia de sosire.

d. Este un sport de echipă care se joacă între două echipe alcătuite din 11 jucători fiecare. La începutul secolului XXI era jucat de peste 250 de milioane de jucători în peste 200 de țări, ceea ce îl face cel mai popular sport din lume. Se joacă cu o minge sferică pe un teren dreptunghiular, acoperit cu iarbă, cu câte o poartă la fiecare capăt. În afară de portar, ceilalți jucători nu se pot folosi de mâini pentru a manevra mingea. Câștigătorul meciului este echipa care a înscris mai multe goluri la sfârșitul partidei.

e. Este un sport de iarnă care constă în coborârea unor pante pe zăpadă, prin anumite puncte de trecere obligatorii, numite „porți”. În acest sport câștigi încredere atunci când cobori pe o pârtie mai abruptă, mai lungă și mai rapidă. În Europa, dificultatea pârtiilor se marchează prin culori: verde pentru cele mai ușoare, urmate de albastre, roșii, iar cele negre sunt cele mai dificile.

f. Este un sport de iarnă care constă în executarea de piruete și acrobații pe o suprafață acoperită de gheață. Competițiile sunt atât individuale, cât și pe perechi. Are mai multe probe: probele individuale, masculine și feminine, proba de perechi, proba de dans.

g. Este un sport de echipă care se joacă cu o minge. Meciul are loc între două echipe cu 7 jucători (6 jucători de câmp și un portar) pe durata a două reprize de câte 30 de minute. Echipa care a marcat mai multe goluri câștigă meciul. Mingea este sferică și trebuie să fie din piele sau din material sintetic. În general este manevrată cu o singură mână, mărimile ei oficiale variază în funcție de vârstă și de sexul echipelor.

4. Ai citit următorul anunț. Sună la numărul de telefon indicat și cere informații! Încearcă să afli durata, locul, frecvența, prețul antrenamentelor.

Smash Tennis Academy, o școală cu un renume în domeniu, are onoarea de a organiza un program de inițiere și descoperire a tinerelor talente. Tenis pentru copii și adulți. Pregătire specializată pentru copii și juniori, profesioniști sau semi-profesioniști în vederea participării la turnee. Informații la numărul de telefon: 0378-556987.

5. Descrieți-vă sportul preferat!

6. Ascultați patru prieteni care vorbesc despre sporturile lor preferate și completați tabelul cu informațiile cerute:

	Ce vârstă are?	Ce sport preferă?	Când/de când practică?	Ce îi place cel mai mult?
Angela				
Radu				
Vlad				
Alexandra				

Textul înregistrat:

1. Sunt Angela, am 13 ani, îmi place să-mi petrec timpul liber făcând multă mișcare. În fiecare săptămână exersez mult, am antrenament de volei luni, miercuri și vineri. Îmi plac cel mai mult campionatele, dar joc cu plăcere și meciuri amicale.
2. Sunt Radu, am 14 ani, eu nu am foarte mult timp liber. Pe lângă școală, practic dansul sportiv, am antrenament în fiecare zi de la ora 4 la 6. La sfârșit de săptămână, de obicei, avem concursuri în diferite orașe sau țări. Îmi place să călătoresc, am fost deja în foarte multe locuri.
3. Sunt Vlad, am 12 ani, pasiunea mea e șahul. Nu-mi pot închipui nicio zi fără să joc șah, antrenorul meu îmi spune că am talent, mă întâlnesc cu el de două ori pe săptămână. Îmi plac provocările și situațiile dificile, când joc șah, mă simt ca un împărat.
4. Sunt Alexandra, am 13 ani, hobby-ul meu e înotul. Sunt o fire mai sensibilă, de aceea mă simt bine în apă, unde pot să fiu atentă la ce se întâmplă cu mine. Părinții mei mă susțin în tot ce fac, de la începutul anului m-am înscris la un club de înot, de 7 luni înot în toate cele patru stiluri de bază. Dacă mă gândesc mai bine, cred că-mi place cel mai mult fluturele, dar și brasul îmi pare interesant.

7. a. Citiți următoarele afirmații despre sport/sportivi și decideți dacă ele sunt adevărate (A) sau false (F):

<i>Exemplu:</i> Voleiul nu poate să dezvolte spiritul de echipă.	A	<input checked="" type="radio"/> F
a. Sportivii pot să călătorească mult prin lume.	A	F
b. Sportul poate să ajute la menținerea sănătății.	A	F
c. Patinajul poate să conțină doar exerciții individuale.	A	F
d. Fotbalistul poate să-și folosească doar picioarele pentru a manevra mingea.	A	F
e. Ciclismul poate să se desfășoare doar pe șosea.	A	F

7. b. Corecțiunile greșite, după model:

Model: Voleiul poate să dezvolte spiritul de echipă, dar și îndemânarea individuală.

.....

.....

.....

.....

.....

8. Puneți verbele din paranteză la forma lor corectă:

- Copilul acesta trebuie (a alerga) în fiecare zi.
- Jurnalistul încearcă (a scrie) un articol pentru un ziar de sport.
- Competiția trebuie (a începe) pe 13 iulie.
- Acele sportive doresc (a se califica) în finală.
- Pe acest stadion fotbaliștii vin (a juca) fotbal din 1990.

9. Citiți textul următor și răspundeți la întrebările de mai jos:

Nadia s-a născut la Onești, părinții ei, Gheorghe și Ștefania-Alexandrina Comănesci, au ales numele după „Nadejda” („Speranță”), eroină a unui film rusesc.

A concurat pentru prima dată la nivel național în România, în 1970, cu echipa de gimnastică din orașul său. Curând, a început antrenamentele cu Béla Károlyi și soția acestuia, Márta Károlyi. La vârsta de 13 ani, Nadia Comănesci a avut primul succes: a câștigat trei medalii de aur și una de argint la Campionatele Europene din 1975, de la Skien, Norvegia.

La 14 ani, Comănesci a devenit o stea a Jocurilor Olimpice de Vară din 1976 de la Montreal, Québec. A fost prima gimnastă care a obținut nota zece la olimpiadă (de șapte ori) și a câștigat trei medalii de aur (la individual compus, bârnă și paralele), o medalie de argint (echipă compus) și bronz (sol).

În 1979, la Campionatele Mondiale din decembrie, Nadia a mers la spital înainte de concursul pe echipe, pentru că a avut un accident la mână. Medicii au hotărât că Nadia nu poate participa la concurs, dar ea a plecat din spital și a concurat la bârnă, unde a obținut nota 9,95. A fost prima dată când România a luat o medalie de aur în concursul pe echipe.



Nadia Comănesci

Astfel, Nadia Comănesci este prima gimnastă din lume care a primit nota zece într-un concurs olimpic de gimnastică. Este câștigătoare a cinci medalii olimpice de aur. Este considerată a fi una dintre cele mai bune sportive ale secolului XX și una dintre cele mai bune gimnaste ale lumii, din toate timpurile.

(text adaptat după www.wikipedia.ro)

1. În ce oraș s-a născut Nadia?

.....

2. În ce an a concurat Nadia prima dată?

.....

3. Cine au fost antrenorii Nadiei?

.....

4. Ce a câștigat Nadia la Campionatele Europene din 1975?
.....
5. Ce performanță a avut Nadia la Québec?
.....
6. A participat Nadia la Campionatele Mondiale din 1979?
.....
7. Prin ce se remarcă activitatea Nadiei?
.....

10. Ești reporter la radioul școlii. Realizează un interviu cu colegii tăi despre sport!

Poți folosi și următoarele întrebări:

- a. Ce sporturi se practică în școala voastră?
b. Care este sportul preferat al elevilor?
c. Vorbiți despre un sportiv/o sportivă foarte bună din școală.
d. Dacă ai putea, ce sport ai introduce în mod obligatoriu pentru fiecare elev? De ce?
- a.
b.
c.
d.

Sursă fotografii:

- foto-patinaj artistic: <http://darkroom.baltimoresun.com/2014/03/80263/multiple-exposure/>
– foto-schi: <https://sites.google.com/a/k12albemarle.org/cale-academy/home/science/kinetic-and-potential-energy>
– foto-atlet: <https://drdivaphd.wordpress.com/2013/03/27/crossing-the-finish-line/>
– foto-măciuci: <http://www.frgr.ro/obiecte.php>
– foto-panglică: <https://bliss-deco.ru/ro/floristika/moda-na-kupalniki-po-hudozhestvennoi-gimnastike-kupalniki-dlya.html>
– foto-peisaj: <https://elijahconsulting.com/the-thermal-leader-more-hot-air/>
– Nadia Comăneci: <https://www.moldova.org/cine-este-nadia-comaneci-cea-care-a-stricat-computerul-olimpic-cu-cele-mai-bune-rezultate/nadia-comaneci-vaultlead/>

Anexa 6

Proiect de lecție

Modelul a fost proiectat și aplicat de prof. Juhász-András Réka,
de la Colegiul Național „Octavian Goga”, Miercurea Ciuc

Clasa: a VII-a B

Domeniu/domenii: Comunicare orală, Lectură

Text suport: Ioan Slavici, *Popa Tanda*

Lecție mixtă

Competențe generale:

1. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral
2. Receptarea textului scris de diverse tipuri
3. Redactarea textului scris de diverse tipuri
4. Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise

Competențe specifice⁸:

- 2.1. Recunoașterea modurilor în care sunt organizate informațiile din texte literare și nonliterare, continue, discontinue și multimodale
- 2.2. Compararea diferitelor puncte de vedere exprimate pe marginea unor texte diverse
- 3.2. Redactarea, individual și/sau în echipă, a unor texte diverse, care urmează a fi prezentate în fața colegilor
- 4.2. Exprimarea clară a intenției comunicative prin corelarea achizițiilor lexicale și semantice cu cele sintactice și morfologice din limba română standard

Obiective operaționale

- să rezolve oral și în scris sarcinile date,
- să identifice modelele comportamentale diferite,
- să se adapteze situațiilor de comunicare date,
- să formuleze opinii proprii cu privire la atitudinea personajelor/faptele personajelor.

Strategia didactică

Metode: conversația, lectura explicativă, jocul didactic, metoda „Pălăriilor gânditoare”;

Mijloace: fișe de lucru, fișa de autoevaluare

8 Numerotarea competențelor specifice s-a făcut prin raportare la programa școlară în vigoare.

Forme de organizare: activitate frontală, individuală, în echipe

Scenariul didactic

I. EVOCAREA (10 minute)

Activitate frontală și realizare grafică: modele comportamentale întâlnite în nuvela *Popa Tanda* de Ioan Slavici.

II. REALIZAREA SENSULUI (25 de minute)

Metoda pălăriilor gânditoare (după Edward de Bono)

Elevii vor avea de rezolvat cerințele date pe fișele de lucru în funcție de pălăria aleasă:

Grupa 1: pălăria albă – să prezinte comportamentul personajelor din nuvelă, doar fapte concrete, fără a le comenta;

Grupa 2: pălăria neagră – greșelile pe care le-au făcut personajele în relațiile lor cu ceilalți, în special Popa Trandafir în relația cu sătenii;

Grupa 3: pălăria verde – metode de a salva situația preotului, propuneri, sfaturi pe care el ar putea să le aplice în vedere îmbunătățirii calității relațiilor interpersonale;

Grupa 4: pălăria albastră – pune întrebări tuturor grupelor, dirijează activitatea celorlalte echipe;

Grupa 5: pălăria roșie – exprimă sentimentele preotului și ale sătenilor în diferite situații;

Grupa 6: pălăria galbenă – comentează schimbare de atitudine a preotului.

Un exemplu de întrebări/comportamente posibile în acest joc este:

Pălăria albă	Pălăria roșie	Pălăria galbenă	Pălăria neagră	Pălăria albastră	Pălăria verde
<ul style="list-style-type: none"> • Ce informații avem? • Ce informații lipsesc? • Ce informații am vrea să avem? • Cum putem obține informațiile? 	<ul style="list-style-type: none"> • Punându-mi pălăria roșie, uite cum privesc eu lucrurile... • Sentimentul meu e că... • Nu-mi place felul în care s-a procedat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pe ce se bazează aceste idei? • Care sunt avantajele? • Pe ce drum o luăm? • Dacă încerpem așa..., sigur vom ajunge la rezultatul bun! 	<ul style="list-style-type: none"> • Care sunt erorile? • Ce ne împiedică? • La ce riscuri ne expunem? • Ne permite regulamentul? 	<ul style="list-style-type: none"> • Putem să rezumăm? • Care e următorul pas? • Care sunt ideile principale? • Să nu pierdem timpul! • Să ne concentrăm asupra..., nu credeți? 	<ul style="list-style-type: none"> • Șansa succesului este dacă... • Cum poate fi altfel atacată problema? • Putem face asta și în alt mod? • Găsim și o altă explicație?

Marele avantaj al acestei metode este acela că dezvoltă *competențele inteligenței lingvistice, inteligenței logice și inteligenței interpersonale*.

II. REFLECȚIA (15 minute)

După desfășurarea activității, are loc evaluarea acesteia, prin auto- și inter-evaluare.

Se folosește fișa de autoevaluare, iar elevii pot folosi și emoticoanele.

Fișă de autoevaluare

Mi-a plăcut să

Mi s-a părut plictisitor să

Cel mai ușor a fost că

Cel mai dificil (greu) a fost să

Îmi propun să

Recomand profesorului meu

Extindere

Jocul poate fi folosit în cadrul orelor de dirigenție, la dezbaterile unor teme sau înțelegerea unor situații.

Educație morală, civică: Să ne schimbăm perspectiva, să vedem lucrurile din alt punct de vedere: <https://www.youtube.com/watch?v=LuG0lxCsUi8>

GLOSAR

Abordarea contrastivă a limbilor denotă aplicarea viziunii comparative asupra limbilor în studiul acestora. Conform acestei perspective, învățarea noțiunilor, deprinderilor etc. de limbă trebuie să se bazeze pe căutarea corespondențelor, pe stabilirea asemănărilor și a deosebirilor dintre limba de bază și limba în curs de însușire.

Accesibilitatea textului (caracterul accesibil) se referă la însușiri ale formei și ale referențialității textului. Se concretizează în indicatori ca: mărimea, structura textului (dimensiunea textului, numărul de cuvinte necunoscute), domeniul referențial al textului (caracterul cunoscut/necunoscut al temei și raportarea la sfera de interes a elevilor). Accesibilitatea este un indiciu al gradului de armonizare a specificului unui text cu experiențele glotologice și existențiale ale individului și ale vârstei. În situațiile în care textul se înscrie în orizontul de interes al elevilor, lectura devine mai motivată.

Aptitudinea pedagogică reprezintă un „complex de însușiri psihopedagogice ce asigură educatorului înaltă eficiență în procesul de formare a personalității elevului” (Mitrofan Nicolae: 1988 *Aptitudinea pedagogică*. București, Editura Academiei, p. 48) și se formează, se perfecționează atât prin asimilarea cunoștințelor de specialitate, cât și prin exersarea profesiei.

Bilingvismul instituțional se referă la însușirea limbii noi într-un cadru predominant organizat, sistematic. Termenul desemnează situațiile în care contextul predominant al învățării unei limbi este cel școlar.

Capacitatea în accepțiune generală, este sinonim contextual cu destoinicie, pricepere, vrednicie etc. În contextul pedagogiei limbii, desemnează acea treaptă a interiorizării cunoștințelor, în care procesarea informației se raportează la atitudinile, emoțiile, trăsăturile de personalitate etc. Capacitățile de comunicare diferă de competențele de comunicare, căci „capacitățile de comunicare sunt potențialități independente de contexte, în timp ce competența presupune contextualizarea capacităților și relaționarea lor: relaționarea capacităților între ele, dar și corelarea lor cu alte tipuri de resurse.” (Pamfil Alina: 2003 *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Cluj-Napoca, Paralela 45, p. 63)

Coerența textului desemnează uzul limbii, structurarea logicii și a compoziției textului. Textul coerent este cel încheat, sistematic, logic structurat.

Coeziunea textului se referă la aplicarea consecventă a normelor de limbă în contextul exprimării orale sau scrise. Reprezintă un tip de conexiune sintactică care asigură legătura internă a componentelor unui text.

Conștiința lingvistică desemnează capacitatea vorbitorului de a formula reflecții, decizii interlingvistice, comparative, de a argumenta metalingvistic fapte de limbă, de a sesiza asemănările și deosebirile dintre limbi diferite.

Core-curriculum (numit și curriculum comun, curriculum de bază, curriculum central sau nucleu) desemnează structura de conținut elaborat pe baza nevoilor comune ale elevilor, selectat din conținuturi de strictă necesitate. Desemnează aceea parte a curriculumului care prevede conținutul obligatoriu și comun, prevăzut pentru învățământul obligatoriu. Standardele curriculare formulate pe baza lor reprezintă punctul de plecare al diverselor tipuri de examinări, ca bază a integrării școlare.

Cunoștințele contextuale desemnează capacitatea de înțelegere a legăturilor dintre cerințe și condiții, precum și activarea cunoștințelor declarative și procedurale prin racordare la context (de exemplu: alegerea registrului comunicational adecvat contextului).

Cunoștințele de limbă desemnează totalitatea informațiilor, noțiunilor dintr-o limbă, ca material prim al procesării (ex: corespondențe lexicale, norme, reguli).

Cunoștințele declarative desemnează totalitatea informațiilor despre un fenomen, fapt, realitate.

Cunoștințele procedurale se referă la capacitatea de a reactualiza, de a aplica cunoștințele despre realitate în variate situații de învățare, de descoperire (de exemplu: lectura critică a unui text; selectarea și sistematizarea informației etc.)

Curriculum, din punct de vedere etimologic desemnează *alergare, cursă de cai, drum*. În accepțiunea folosită în domeniul educațional, termenul desemnează conținutul procesului de învățământ prezentat în corelație cu finalitățile procesului de învățământ și cu obiectivele specifice disciplinei.

Curriculum bipolar reprezintă acel mod de organizare și proiectare a conținutului care armonizează (a) directivele, normele formulate la nivel macrostructural, (b) cerințele locale, specificul, experiențele și nevoile acelorora cărora se adresează și a acelorora care monitorizează învățarea în procesul instructiv-educativ.

Curriculumul la decizia școlii denumește acele elemente de conținut care sunt incluse în categoria disciplinelor facultative sau opționale, iar parcurgerea lor se decide la nivelul instituției școlare. Această dimensiune curriculară integrează următoarele forme: (a). curriculum extins (prin care se propune o lărgire a conținuturilor fixate în core-curriculum sau curriculum nucleu); (b). curriculum nucleu aprofundat (prin care se asigură aprofundarea celor parcurse în cadrul curriculumului nucleu) și (c). curriculum elaborat în școală (prin care se propun conținuturi în funcție de cerințele elevilor).

Deontologia reprezintă totalitatea normelor de conduită și a obligațiilor etice referitoare la o profesiune.

Deprinderile reprezintă un grad superior de interiorizare a cunoștințelor, a structurilor de limbă, a deprinderilor de limbă, prin exersare. Ele pot fi receptive (deprinderea de lectură, de decodare a mesajului) și productive (deprinderea de scriere și vorbire). Se concretizează în folosirea sau activarea „mai puțin controlată” a unor norme, informații deja însușite și exersate.

Didactica limbii (sinonim parțial cu „didactica specialității”, „lingvistică aplicată”, „lingvo-didactică”, „pedagogia specialității”, „metodologia limbii”, „metodica specialității”, „tehnologia didactică”, „didactica comunicării”, „didactica predării limbii”, „glotopedagogie”) desemnează acel subdomeniu al științelor educaționale care studiază predarea-învățarea limbilor, în general, și al unei limbi, în special. Are în vedere achiziția competenței de comunicare într-o limbă, prin raportare la factorii ce țin de personalitatea elevului și a profesorului, la demersurile tipice de învățare, la socializarea-individualizarea prin/în limbă, la formele specifice ale educației interculturale etc.

Gândirea critică este o strategie mentală, o reflecție analitică asupra unor idei, gânduri, informații. Reprezintă un tip de structurare evaluativ a faptelor, fenomenelor etc. prin combinarea informațiilor existente cu scopul de a obține un răspuns obiectiv, o decizie eficientă. Elevul care dispune de acest tip de gândire nu acceptă ideile, opiniile gata formulate, ci își formulează întrebări, argumentează, caută individual soluții.

Gândirea reflexivă este o formă a gândirii abstracte, implicând analiza critică, autoanaliza și restructurarea creativă a informațiilor, ideilor, gândirilor despre fapte, evenimente. Formarea gândirii reflexive permite o mai mare abilitate de adaptare la schimbări și flexibilitate în rezolvarea problemelor.

Idealul educațional desemnează modelul de personalitate dorit într-o anumită epocă istorică, într-un anumit context socio-cultural. Raportându-se la aș-

teptările de perspectivă ale societății, idealul educațional definește elementele specifice ale dimensiunii psiho-pedagogice în dezvoltarea personalității. Idealul educațional se transpune în scopurile, precum și în obiectivele generale și speciale ale procesului de învățământ.

Lizibilitatea se referă la corpusul lingvistic al textului, adică la specificul vocabularului folosit, la ponderea cuvintelor din vocabularul fundamental și din masa vocabularului, precum și la indicii textuali. Datele cercetărilor recente dovedesc că înțelegerea textelor narrative sau ale celor dialogate se realizează mai ușor decât ale celor descriptive, iar textele narrative sunt considerate mai accesibile decât cele informative.

Metoda audio-linguală este o metodă de predare-învățare a limbilor (cunoscută în special din jurul anilor 1950) care accentuează importanța modelului lingvistic autentic și contactul cu acesta. Mijloacele audio-vizuale, laboratoarele lingvistice, dar și modelul de limbă oferit de profesor vor deveni puncte de plecare în exersarea înțelegerii mesajului transmis, a vorbirii apoi a lecturii și scrierii.

Metoda directă reprezintă o metodă de predare a limbilor, răspândită la începutul secolului al XX-lea prin studiile lui Harold E. Palmer, dar și ale lui Robert Lado. Susține eficiența învățării limbii prin contactul direct cu modelele de limbă, urmându-se momentele achiziționale ale limbii materne, adică trecerea de la înțelegerea intențiilor comunicaționale, a semnificației la însușirea normelor metalingvistice.

Modelul comunicativ-funcțional, teoretizat în literatura anglo-saxonă în jurul anilor 1970, susține paradigma achizițională care își propune formarea competenței de comunicare și a celei culturale prin exersarea contextuală a limbii.

Priceperile desemnează abilitatea individului de a înțelege, de a folosi în mod conștient cunoștințele de limbă, aplicându-le în condiții variate (ex: abilitatea de a aplica normele ortografice în etapa inițială a învățării unei limbi).

Procesul de învățământ este interdependența constructivă a următoarelor subcomponente esențiale: finalitățile acțiunii educaționale, caracteristicile agenților acțiunii educaționale (profesor-elev), dialogul didactic realizat prin predare și învățare, conținutul procesului, mijloacele și tehnicile de învățământ, formele de organizare, câmpul relațional al contextului educațional. Procesul de învățământ este orientat de specificul fluxului de intrare (adică de resursele umane, dar și materiale ale procesului) și de așteptările impuse de societate față de fluxul de ieșire (adică personalitatea individului care va îndeplini diferite roluri în societate).

Rolul desemnează totalitatea atribuțiilor, sarcinilor care îi revin unui statut. De exemplu: profesorul are de îndeplinit roluri ca: transmițător de cunoștințe, moderator al situațiilor de învățare, evaluator, organizator al învățării, model de comunicare etc.

Statutul indică locul ocupat de individ într-un sistem social, la un anumit moment.

INDEX

B

bilingvism 15, 17, 26, 35, 43, 50, 51,
71–75, 78, 79, 91, 92, 104, 105,
122, 124, 137, 143, 169

C

competența de comunicare 17, 35, 37,
60, 70, 80, 81, 98, 102
comunicarea didactică 102, 121, 122

D

decizia 53, 90, 92, 116, 120, 125, 135, 163

E

elevul bilingv 16, 91, 131, 137

F

formele bilingvismului 73

I

interferența 17, 42, 71, 75–77, 92, 93,
94, 108, 111, 149
învățarea limbii 97

L

lectura 17, 18, 23, 28, 31, 32, 34, 35, 42–
44, 52, 80, 84, 101, 102, 127, 131–
136, 139–145, 148, 157, 161–164

limbă nematernă 1, 3, 15, 18, 59, 93, 115

M

metode și procedee 97–100, 101–103

P

profesorul 16, 23, 24, 31, 53, 57–61, 95,
99, 108, 112, 113, 123–125, 136,
137, 165
programa de limba și literatura
română 29, 31, 32–37, 39–40

S

schimbarea codului lingvistic 45, 71,
119–121, 123, 125
situația de comunicare 27, 32, 36, 94,
104, 148, 149, 157
situația de învățare 17, 23, 24, 26, 28, 31,
42, 44, 45, 59, 95, 99, 103, 162, 165

T

tehnică de corectare a greșelilor 112
traducerea 4, 5, 23, 29, 33, 34, 38, 42–
44, 46–48, 50, 51, 58, 75–77, 142
transferul 17, 21, 32, 33, 37, 39, 41, 42,
71, 77, 92–94, 111, 112, 149

KIVONAT

A román mint nem anyanyelv oktatása (Alkalmazott nyelvészeti alternatíva)

A kötet az intézményes kétnyelvűség kérdésének megértésére törekvő tanároknak, tanárjelölteknek és szakembereknek szól, különösen azoknak, akik a román nyelv oktatásával foglalkoznak a kisebbségi, jellemzően magyar tannyelvű iskolákban. A jegyzetben a kétnyelvűség szocio- és pszicholingvisztikai jellemzői, összehasonlító nyelvtani elemzések, valamint a hatékony tanulás-szervezés nyelvpedagógiai összefüggései kerülnek bemutatásra.

A román mint nem anyanyelv fogalma általánosan a második nyelv státusát jelöli, melynek elsajátításmódja eltér az anyanyelvétől és az idegen nyelvekétől egyaránt. Ugyanakkor a kétnyelvű egyén értelmezése is sajátos színezetet ölt a nyelvi környezetből adódó hatások sokszínűsége miatt. A kötet hét fejezetében és a fogalomtárban található tartalom az adott nyelvpedagógiai jelenség általános elemeit mutatja be, így kitér a hatékony nyelvtanár jellemzésére, meghatározza a kétnyelvűség fogalmát, ennek szocio- és pszicholingvisztikai vonzatait, a felmerülő oktatásszervezési kérdéseket, majd a magyar nyelvtanuló román nyelv elsajátítása során megjelenő interferencia jelenségét mutatja be példákon keresztül. A jegyzetben olyan sajátos jellemzők leírása is megtalálható, melyek a román nyelv elsajátításának kérdéskörében eddig nem kerültek bemutatásra, nevezetesen a hibázás jelenségére, a hibák javításának módozataira, a nyelvi kódváltás és a tannyelv összefüggéseire, az osztálytermi kommunikáció és a jelentésalkotás sajátosságaira a nem anyanyelvi szöveg olvasása esetén.

Remélem, hogy a jegyzet megfelelő és innovatív kiindulópontot biztosít új tankönyvek, segédeszközök, szakkönyvek megírásához, ugyanakkor a benne megfogalmazott gondolatok segítik a román tanárokat és tanárjelölteket a képzésben és önképzésben egyaránt.

ABSTRACT

The teaching and learning of Romanian as non-native language (An alternative of applied linguistics)

The present book addresses to the teachers and would-be teachers who contemplate on the efficiency of the teaching-learning process in the context of studying the Romanian language in the schools and classes of national minorities, especially in those of the Hungarian minority. In these seven chapters we approach social and linguistic moments of the reality, both in practice, focusing on its contrastive grammar connotations, and in its psycho-pedagogical relevance, as it is present in the schools. At the end we offer our readers a detailed list of definitions of the special notions used in this field.

In the present book we used the notion “Romanian as non-native language” first of all in order to describe the phenomenon by means of a short and easy to use term, which also reflects the complex existence of the bilingual person in the context of institutional language acquisition, preponderantly in schools with teaching language of national minorities. These subjects are from different, mostly monolingual backgrounds, but also from bilingual or multilingual families. The term we use has also the advantage of attracting attention to the special character of the phenomenon, reflecting the fact that it has a very differing status from foreign languages.

In this context, the present text describes the optimal skills and competencies of any efficient teacher, clarifies basic notions and definitions of the institutional bilingualism, this latter's forms and errors and mistakes caused by different aspects of bilingualism, including their solving, too. The text also refers to the outstanding didactic value of linguistic code switching. It worth mentioning how bilingualism creates and constitutes meaning and sense, and what effects it has on the non-native language related reading and expressing actions.

I consider that the present writing may constitute a premise to the elaboration of new textbooks, academic writings, and I hope the ideas formulated here will offer creative points of reference in the education and formation of teachers and would-be teachers.

DESPRE AUTOR

Dr. Tódor Erika Mária este conferențiar universitar al Universității Sapientia, Facultatea de Științe Economice, Socio-Umane și Inginerești, Miercurea Ciuc. Principalele ei domenii de cercetare sunt: bilingvismul, însușirea limbii române nematerne, peisajul lingvistic, lingvistica textului. În anul 2005 a publicat prima carte elaborată pe baza tezei de doctorat, cu titlul *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*; este autoarea cărții *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban (Bilingvismul cotidian. Activarea limbilor, peisajul și eul lingvistic din școlile cu limba de predare maghiară)* (2019) apărută la editura Ráció-Szépirodalmi Figyelő, Budapesta. A participat la elaborarea dicționarului trilingv *Alkalmazott nyelvészeti szótár (A két- és többnyelvűség alapfogalmai) / Dicționar de lingvistică aplicată (Conceptele fundamentale ale bi- și multilingvismului) / Dictionary of applied linguistics (Basic concepts of bi- and multilingualism)* (2019), alături de Bartha, Krisztina; Benő, Attila; Dégi, Zsuzsanna; Magyarai Sára; Tankó Enikő, respectiv a dicționarului bilingv *Magyar-román oktatásterminológiai szótár / Dicționar maghiar-român de terminologie didactică* (2015) alături de Fazakas Emese.

Tódor Erika Mária este autoarea mai multor studii publicate în limbile română, maghiară și engleză în care abordează diversele aspecte lingvistice, educaționale ale problematicii bilingvismului și ale conduitei verbale bilingve. În scrierile sale prezintă datele unor cercetări și descrieri inedite dedicate bilingvismului instituțional, dintre care semnalăm: Petteri Laihonon, Erika-Mária Tódor: *The changing schoolscape in a Szekler village in Romania: signs of diversity in rehungarization*, publicat în *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (2017); *Procedee translingvistice în conturarea portretului bi(multi)lingv din romanul Moarte în ținutul secuilor*, de Caius Dobrescu, publicat în revista *Diacronia* (2019); *Interdependențele conduitei bilingve. Profilul psiho-socio-lingvistic al bilingvismului maghiar-român*, publicat în revista *Diacronia* (2015); Tódor Erika-Mária, Dégi Zsuzsanna: *Language Attitudes, Language Learning Experiences and Individual Strategies What Does School Offer and What Does It Lack?* In: *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* (2016).

Editura Scientia

400112 Cluj-Napoca
str. Matei Corvin nr. 4.
Tel./fax: +40-364-401454
E-mail: scientia@kpi.sapientia.ro
www.scientiakiado.ro

Pregătire pentru tipar:

Metaforma SRL

Corectură lingvistică:

Simona Dombi

Tipografie:

Elemér Könczey

Tipărit în tipografia F&F INTERNAȚIONAL SRL

în 50 exemplare
Director: Enikó Ambrus

Cartea se adresează cu precădere studenților filologi, viitorilor profesori, dar și celor interesați de problematica bilingvismului instituțional, de aspectele ce țin de conduita verbală bilingvă. Cele șapte capitole ale lucrării abordează aspectele socio- și psiholingvistice ale realității studiate, prezintă elemente de gramatică contrastivă și modalități psiho-pedagogice de valorificare a lor în practica vieții școlare. Lucrarea poate oferi repere structurante creative pentru reflecții metalingvistice, precum și pentru autoformarea profesorilor și a viitorilor profesori.

ISBN 978-606-975-032-2



9 786069 750322