



UNITĂȚI LEXICALE CU OCURENȚĂ EXCLUSIV FRAZEOLOGICĂ

THE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH EXCLUSIVELY PHRASEOLOGICAL OCCURRENCE

Lilia TRINCA,
doctor, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Our research has revealed the existence of phraseological units which contain in their structure lexical units that can only be found in the language of phraseology. These lexemes that occur only in the structure of phraseological units impress by the fact that they are only present in the fixed phrases in which they appeared. They probably cannot be considered lexical units in the true sense of the word, being devoid of independent semantic content, since they only serve a "verbal segment", without claiming to "become citizens" in the language or to penetrate into general use as autonomous lexical units. They remain somewhat at the periphery of vocabulary, their resistance in time being unknown and depending directly on the degree of "vivacity" of the phraseological unit. Some of them acquire a "residence visa" in the explanatory dictionaries of the Romanian language, being considered isolated lexical units in fixed phrases, requiring a special explanation, in brackets.*

Keywords: *lexical unit, phraseological unit, linguistic creation, lexical innovation, occurrence, valence, linguistic imagination.*

Capacitățile combinatorii, *alias* valențele, unităților lexicale nu sunt limitate doar de raporturile sintactice și semantice, care le caracterizează, ci și de uz. Uzul selectează și impune un anume număr de îmbinări de cuvinte din totalitatea îmbinărilor teoretic posibile, iar norma literară le oferă girul. O consecință a acestei proprietăți a oricărei limbi ar fi formularea și întrebuințarea de către vorbitori a unor asociații de cuvinte care se repetă și au o frecvență, mai mare sau mai mică, în procesul de denumire a diferitelor aspecte din realitate. Apărute, așadar, în vorbirea intersubiectivă spontană, aceste „bucăți de vorbire” sunt „duse de tradiție” [Coșeriu 1994: 55] și, prin caracterul lor durabil și, repetitiv, ocupă o poziție privilegiată față de segmentele de discurs, care „se destramă” și „se risipesc” imediat ce sunt produ-

se. Aceste fapte lingvistice – numite tradițional frazeologisme – sunt plasate pe un palier superior discursului.

Cercetările noastre au scos la iveală faptul că există frazeologisme ce conțin în calitate de elemente componente unități lexicale reperabile în limbă doar în interiorul acestor îmbinări stabile de cuvinte. Întrebarea firească ce ne apare este cum au apărut asemenea lexeme și dacă ele pot fi considerate ca atare. Ospitalitatea și caracterul flexibil al lexicului românesc nu pot fi contestate din niciun punct de vedere. Este imposibil pentru lucrările lexicografice, oricât de recente ar fi, să țină pasul cu volumul uriaș de inovații lexicale și semantice, fapt pentru care considerăm că studiile asupra vocabularului contemporan sunt încă necesare. De aceea fenomenul nașterii cuvintelor, creația lingvisti-

că în genere, au constituit dintotdeauna un subiect care a incitat pe cercetătorii din domeniul științelor limbajului, datorită ponderabilității manifestărilor glotice. Studiul limbii actuale este cu atât mai incitant, cu cât limba, care se află în plin proces de îmbogățire și actualizare, denotă un dinamism tranzitoriu. Cunoscând un proces de transformare și îmbogățire lingvistică continuă, sub influența diversilor factori, imaginarul lingvistic al locutorului dă naștere unor structuri lingvistice noi. Fără îndoială că fenomenul creativității lexicale nu poate fi înțeles adecvat, decât în cadrul teoriei generale a dinamicii limbii, dominată de ideea de schimbare: „Limba nu este dinamică pentru că se schimbă – adică pentru că schimbarea este un «fapt» –, ci se schimbă pentru că natura ei este dinamică: pentru că limbajul este o activitate liberă, adică creatoare și «moare» când încetează să se mai schimbe” [Coșeriu 1997: 43].

Problema creativității lexicale poate fi abordată din diverse perspective, inclusiv în optica producerii cuvintelor, formelor etc. Unitățile lexicale ocurente numai în structura frazeologismelor impresionează prin faptul că sunt reperabile numai în aceste îmbinări stabile, în care au apărut. Ele, probabil, nu pot fi considerate unități lexicale în adevăratul sens al cuvântului, fiind lipsite de conținut semantic independent, întrucât deserveșc doar un „segment verbal”, nu pretind la „încetățenirea” în limbă, la pătrunderea în uzul general ca unități lexicale autonome. Ele rămân întru câtva la periferia vocabularului limbii, rezistența lor în timp fiind necunoscută și depinzând, în mod direct, de gradul de „vivacitate” a frazeologismului. Unele dintre ele se învrednicesc de „viză de reședință” în dicționarele explicative

ale limbii române, fiind considerate unități lexicale izolate în cadrul expresiilor fixe, necesitând o explicație specială aparte, între paranteze.

Cf. *A face tali* „a se prezenta în fața cuiva înclinându-se, făcând reverențe”; *a avea hachițe* sau *a-l apuca* (pe cineva), *a-i veni* (cuiva) *hachițele* „a avea toane, capricii, istericale”; *a da iama* „a da năvală, a se repezi”; *a da iama prin...* „a risipi, a distruge (un bun)”; *a juca* (cuiva) *renghiul* (sau *un renghi*) „a păcăli (pe cineva)”; *a da năbuzna* „a năvăli”; *a da năgrabă* „a năvăli”; *de-a piscobecea* „peste cap”; *a lăsa năpustului* „a nu se mai preocupa de...”; *a juca* (cuiva) *renghiul* (sau *un renghi, renghiuri*) „a păcăli (pe cineva)”; *a juca* (sau *a sări*) *tontoroiiul* „a juca sau a dansa cu mișcări bruște și cu sărituri, fără ritm”; *a juca* (pe cineva) *tontoroiiul* „a obliga (pe cineva) să se supună dorințelor, capriciilor cuiva”; *a fi* (sau *a se găsi*) *în izbeliștea vântului* (sau *a primejdiilor etc.*) „a fi, a se găsi într-un loc bântuit de intemperii”; *a avea hachițe* sau *a-l apuca* (pe cineva), *a-i veni* (cuiva) *hachițele* „a avea toane”; *a nu ști* (sau *a nu zice, a nu pomeni, a nu pricepe nici*) *bechiiu* „a nu ști (sau a nu zice, a nu pomeni, a nu pricepe) nimic, niciun cuvânt”; *a ține hangul* „a) a acompania o melodie; b) *fig.* a însoți, a întovărăși; c) *fig.* a ține partea cuiva, aprobând tot ce face și ce spune” ș.a.

O dovadă peremptorie ne servește, în acest sens, articolul lexicografic al acestor unități lexicale, care arată în felul următor:

IÁMA s. f. art. (În expr.) *A da iama* = a da năvală, a se repezi. *A da iama prin...* = a risipi, a distruge (un bun). – Din tc. **yama**

RENGHI, renghiuri, s. n. (În expr.) *A juca* (cuiva) *renghiul* (sau *un renghi*) = a păcăli (pe cineva), a face

(cuiva) o farsă. – Din tc. **renç** „sufăr, durere”. A-i trage renghiul cuiva „a amăgi”

NĂBĂRNA adv. (în expr.) *a da năbărna* = a intra undeva nepoftit, a da buzna.

NĂBŪZNA adv. (Reg.; în loc. vb.) *A da năbuzna* = a năvăli, a da buzna. – Din *buzna*. **năgrăbă** adv. (reg.; în loc. vb.) *a da năgrabă* = a năvăli, a se năpusti, a tăbări (asupra cuiva).

CHIBZ, *chibzuri*, s. n. (Înv.; în expr.) *A sta* (sau *a intra*) *în* (sau *la*) *chibz* (sau *chibzuri*) = a se gândi, a reflecta; a se frământa (cu gândul). – Din *chibzui* (derivat regresiv).

HANG, (2) *hanguri*, s. n. 1. (în expr.) *A ține hangul* = a) a acompania o melodie; b) *fig.* a însoți, a întovărăși; c) *fig.* a ține partea cuiva, aprobând tot ce face și ce spune; a face pe placul cuiva, a cânta cuiva în strună. 2. (Reg.) Nume dat unor instrumente sau unor părți ale instrumentelor muzicale care servesc pentru a ține acompaniamentul. – Din magh. *hang* „sunet, ton, glas”.

STRÉPETE s. m. (reg.; în expr.) *a merge* (*a umbla*, *a lucra*) *în strepete* = a merge (a lucra) foarte repede; a-i da zor.

PROSTĂVÁLA s. f. art. (Rar, numai în loc. adv.) *De-a prostăvala* = de-a rostogolul, de-a berbeleacul. *D-a prostăvala se da*, *Mare lup că se făcea*. ANT. LIT. Pop. I 362.

VARVARÍC s. m. (Regional, în e x p r.) *Mustăță* (sau *mustăți*) *în* (sau *de*) *varvaric* = mustăți lungi și răsucite. *Și mustăți de varvaric* *Cum stă bine la voinic*.

ȘEST interj. (în loc. adv.) *Pe șest* = pe furiș; în mod fraudulos. – Din rus. *șest*; *A ține șestul* „a face ceva pe furiș” ș.a.m.d.

Alte cuvinte însă nici nu sunt înregistrate de DEX, le atestăm doar în Dicționarul frazeologic al limbii române [DFLR] ca elemente constitutive ale frazeologismelor. Prezentăm în continuare frazeologismele atestate: *a avea capul turtăreț* „a avea capul rotund” [DFLR, 39]; *a avea o bujdulă de casă* „a avea o casă mică și sărăcioasă” [DFLR, 52]; *a băga vișcote* „a băga intrigi” [DFLR, 74]; *a dat jos ghibura la oi* „a tuns oile” [DFLR, 126]; *a face dârveală* pe cineva „a dojeni cu asprime” [DFLR, 147]; *a face posomol în* „a face ravagii printre...” [DFLR, 161]; *a fi căzut din șarigă* „a fi prost” [DFLR, 178]; *a fi cât pișcoacea* „a fi mic de tot” [DFLR, 178]; *a fi murugită rău* „a fi prea sărată” [DFLR, 211]; *a fi om coțovlas* „a fi bun de gură” [DFLR, 215]; *a fi paparon* cu cineva „a fi supărat pe cineva” [DFLR, 216]; *a avea paparon* pe cineva „a fi supărat pe cineva” [DFLR, 219]; *a fi tanja mare* „a fi o nenorocire” [DFLR, 230]; *a fi ud leoarță* „a se uda până la piele” [DFLR, 234]; *a-i veni paraxiu* cuiva „a nu-i conveni cuiva ceva” [DFLR, 329]; *a fi vreme îmbohorâtă* „a sta să plouă” [DFLR, 236]; *a-i aranja terampa* „a obține acordul cuiva pentru ceva” [DFLR, 246]; *a ieși vâlmățuc* „a ieși grămadă” [DFLR, 264]; *a-i face oftocă* „a necăji pe cineva, al scoate din fire” [DFLR, 265]; *a intra iontra* în hota morții „a participa la un război” [DFLR, 285]; *a i se găoji ochii în cap* „a i se bulbuca ochii” [DFLR, 306]; *a i se sui părul vâșvoi pe cap* „a se îngrozi” [DFLR, 313]; *a-l ajunge obejdia* „a fi împins de la spate de o nevoie mare” [DFLR, 354]; *a-l băga în zavaidoace* „al umili” [DFLR, 365]; *a-l băga în tamină* „a-l băga la fund/la mare adâncime” [DFLR, 364]; *a-l da*

cu *zgaidetele sus* „al împuşca” [DFLR, 366]; *a-l lega ciohilă* „a-l face bucăţi” [DFLR, 374]; *a-l lega cioilă* „a-l face bucăţi” [DFLR, 374]; *a-l împinge obejdea de la spate* „a-l împinge o mare nevoie” [DFLR, 371]; *a-l prinde obejdea* „a fi în mare nevoie” [DFLR, 381]; *a lua alăuzul* „a se zăpăci” [DFLR, 375]; *a-l lua duleacu* „a-i respecta dorinţele” [DFLR, 375]; *a-l lua la răsuială* „a-l batjocori, a-l lua în râs” [DFLR,]; *a-l prinde pandaura* „a-l apuca furiile” [DFLR, 381]; *a mânca brozbe* „a mânca răbdări prăjite” [DFLR, 405]; *a nu avea toate şipturile* „a nu fi întreg la minte” [DFLR, 433]; *a nu se da netezuiul* „a nu se da învins” [DFLR, 456]; *a pune în topotişte* „a pune pe roate ” [DFLR, 516]; *a pune tambacu* „a pune umărul la treabă” [DFLR, 526]; *a râde la pleznă* „a râde mult” [DFLR, 544]; *a scăpa de hangarale* „a scăpa de probleme şi greutăţi” [DFLR, 563]; *a se arăta în plez* „a se împotrivi” [DFLR, 585]; *a se apuca de vişcote* „a face intrigi” [DFLR, 585]; *a se face bişag* „a rodi mult” [DFLR, 600]; *a se face de bişag din toate* „a rodi mult” [DFLR, 600]; *a se face butuhan* „a se infecta şi a se umfla” [DFLR, 600]; *a se face izâda măr* „a se face risipă mare” [DFLR, 603]; *A se face loian* „a se face lac” [DFLR, 603]; *a se face scoroajă* „a se usca” [DFLR, 605]; *A se îmbohora de ploaie* „a se înnora” [DFLR, 609]; *a se îmbombura de ploaie* „a se înnora” [DFLR, 609]; *a se lua la potârnoşi* „a se bate cu pumnii” [DFLR, 623]; *a se lua la potârnogeală* „a se bate cu pumnii” [DFLR, 623]; *a se ţine bosoroade* „a face numai prostii” [DFLR, 652]; *a se ţine de tărârău* „a face mereu scandal” [DFLR, 654]; *a se ţine de picioare* „a mai avea putere” [DFLR, 655]; *a se*

uita ca chioardă „a privi duşmănos” [DFLR, 657]; *a se uita închirdărâş* „a se uita duşmănos” [DFLR, 658]; *a se umfla butuhan* „a se umfla butură” [DFLR, 659]; *a sta la ţilboc* „a sta de santinelă” [DFLR, 684]; *a sta posâclit* „a sta posomorât” [DFLR, 686]; *a-şi lua paşuşu* „a fi demis” [DFLR, 729]; *a-şi lua paşişu* „a fi demis” [DFLR, 730]; *a-şi mânca moanda* cu cineva „a-şi mânca amarul cu cineva” [DFLR, 731]; *a-şi pune capul sub comânac* „a se călugări” [DFLR, 738]; *a-şi strânge leoarda acasă* „a-şi ţine gura” [DFLR, 748]; *a-şi trage gher-sul* „aşi drege glasul” [DFLR, 749]; *a ţine spre plonă mare* „a naviga spre mare” [DFLR, 798]; *a ţine şestul* „a face ceva pe furiş” [DFLR, 798]; *a umbla blendereu* „a umbla aiurea” [DFLR, 800]; *a umbla bleamba* „a umbla haimana” [DFLR, 800]; *a umbla ca natraula* „a umbla îmbrăcat dezordonat” [DFLR, 801]; *a umbla harnageaua* „a umbla pe coclauri” [DFLR, 808]; *a umbla honănău* „a umbla fără ţintă” [DFLR, 808]; *a umbla tremădău* „a umbla haimana” [DFLR, 810]; *a veni hârhom* „a veni grămadă” [DFLR, 820]; *cade în carnelege* „cade în săptămâna antepenultima din dulcele Crăciunului” [DFLR, 847]; *cât îl țin balamalel* „cât poate suporta cineva” [DFLR, 863]; *în veliglas* „în voce tare” [DFLR, 1043]; *Îţi dau canciul* „nu-şi dau nimic” [DFLR, 1045]; *l-a împins obejdie de la spate* [DFLR, 1053]; *lasă-mă să-mi tihnescă îmbucătura în gât* „lasă-mă în pace” [DFLR, 1065]; *pe şopoitele* „în şoaptă” [DFLR, 1168]; *s-a făcut măzgugură* „a început prostul să vorbească” [DFLR, 1189]; *s-a făcut modrigală* „a devenit imposibil” [DFLR, 1189]; *se țin de tătărău* „se contrazic” [DFLR, 1209].

Firește, faptul conservării acestor fenomene lingvistice în structura frazeologismului este determinată de particularitățile lor specifice, presupunând un grad sporit de sudură a elementelor componente, ordinea fixă și imposibilitatea disocierii lor, ceea ce implică o contopire, fuziune la nivel semantic. Dacă am face referire la caracterul scalar al *stabilității* și *idiomatizării* frazeologismelor, atunci astfel de expresii s-ar caracteriza printr-un nivel maxim. Atestăm o lexicalizare a acestor îmbinări de cuvinte, aceasta căpătând pentru întreaga comunitate lingvistică valoare semiologică unică și un sens unitar. Asta cu atât mai mult cu cât unitățile lexicale ce joacă rol de cuvânt-cheie nici nu au dezvoltat nici o semnificație autonomă în limbă. Ele sunt private de paradigmă gramaticală, sens lexical, fiind ocurente doar „încorse-tate” într-o singură sau câteva îmbinări stabile de cuvinte.

Cu toate acestea, asociațiile date de cuvinte nu reprezintă discursuri „pasagere”, ci se înscriu perfect în limitele sistemului glotic, conformându-se tuturor legităților acestuia, întrucât constituie entități lingvistice recunoscute din punct de vedere social: sunt fixate și „propagate” prin tradiție lingvistică, aparțin uzului comun, sunt superioare actelor particulare de vorbire, fiind recunoscute ca model. Dovadă este faptul că se întâlnesc adesea în vorbire. În continuare vom prezenta câteva titluri ale articolelor selectate de pe portalul de știri:

Ministrul Muncii nu avea habar de reducerea pensiilor, înainte de anunțul președintelui [<http://incont.stirileprotv.ro/job-uri/ministrul-muncii-nu-avea-habar-de-reducerea-pensiilor-inainte-de-anuntul->

[presedintelui.html](#), vizitat august 2016].

Ghișe își face mendrele pe nervii lui Gâdea, Ciuvică, Ciutacu și Nistorescu [<http://www.evz.ro/Ghie-i-face-mendrele-pe-nervii-lui-Gdea-Ciuvic-Ciutacu-i-Nistorescu-998406.html>], vizitat august 2016].

Ștanski: Scopul nostru principal este unirea cu Rusia. Rogozin îi ține hangul [<http://www.moldova.org/stanski-scopul-nostru-principal-este-unirea-cu-rusia-rogozin-ii-tine-hangul/>] Vizitat iulie 2016]

În jurnalism a devenit deja axiomatică ideea funcției de „seducere” a titlului, de aceea autorii sunt perpetuu în căutarea unor efecte ornamentale, ceea ce explică explozia de inventivitate lexicală. În consecință, ca reflex al strategiilor de „libertate”, jurnaliștii recurg la titluri atipice, enigmatice, adesea provocând distorsiunea dintre titlu și text, ce are ca finalitate scontarea senzaționalului sau a suspansului pe bază de automatisme lingvistice, de aceea apariția unor asemenea expresii este justificată.

Desigur, expresiile în cauză le întâlnim și în discursuri obișnuite. Prezentăm câteva fragmente selectate din conținutul diferitelor materiale, bunăoară un articol din revista *România literară* de Andrei Ionescu *Despre „papucii cu scârțâiș” și despre Cozbi madianita, cea frumoasă coz: Tot de la frumoasa Cozbi, care l-a prins în mrejele ei pe Zimri și l-a atras (ori a fost dusă de el) în fatidicul scortum, provin probabil, prin metateză, verbul cobzări și substantivul cobzăreală, cu expresia a se ține de cobzăreală. În dicționare figurează numai cobza, instrumentul muzical pântecos, în formă de pară cu gâtul scurt, care ține hangul, adică face pe placul*

cuiva, cântându-i în strună.
[[http://www.romlit.ro/despre_papucii
cu_scri_i_despre_cozbi_madianita
cea_frumoasa_coz](http://www.romlit.ro/despre_papucii_cu_scri_i_despre_cozbi_madianita_cea_frumoasa_coz) Vizitat iulie 2016]

Sau o replică dintr-un interviu la *Radio infinit*, februarie 2016:

Morega: *Vor CE Oltenia la București ca să-și poată face mendrele! Dan Ilie Morega este de părere că printr-o mobilizare exemplară a partidelor, a liderilor politici, a parlamentarilor, a sindicatelor poate fi împiedicată mutarea sediului CE Oltenia la București.*
[<http://www.radioinfinit.ro/2016/02/17/morega-vor-ce-oltenia-la-bucure%C8%99ti-ca-sa-%C8%99i-poata-face-mendrele/> Vizitat iulie 2016]

Atestăm asemenea expresii și în operele scriitorilor clasici, bunăoară

Poveștile lui Ion Creangă: În sfârșit, nu trece mult la mijloc, și numai iaca li se aduc 12 harabale cu pâine, 12 ialovițe fripte și 12 buți pline cu vin de cel hrănit, de care, cum bei câte oleacă, pe loc ți se taie picioarele, îți sclipesc ochii în cap, și se încleie limba în gură și începi a bolborosi turcește, fără să știi bechiu măcar. (I. Creangă, *Povestea lui Harap-Alb*, 156)

Considerăm că inventarul realizat de frazeologisme românești ce conțin cuvinte neavând autonomie existențială în limbă e susceptibil de a oferi o imagine sigură a idiomului respectiv, din perspectivă cologațională.

Referințe bibliografice

1. Coșeriu, Eugen, *Prelegeri și conferințe*, Iași: Institutul de Filologie Română „A. Philippide”, 1994, 190 p.
2. Coșeriu, Eugen *Sincronie, diacronie și istorie*, București: Editura Enciclopedică, 1997, 253 p.
3. DEX = *Dicționarul explicativ al limbii române*, București: Univers Enciclopedic, Ediția a II-a, 1996, 1192 p.
4. DFRL= Tomici, Mile, *Dicționar frazeologic al limbii române*, București: Editura Saeculum vizual, 2009, 1280 p.
5. <http://incont.stirileprotv.ro/job-uri/ministrul-muncii-nu-avea-habar-de-reducerea-pensiilor-inainte-de-anuntul-presedintelui.html>, vizitat august 2016.
6. <http://www.moldova.org/stanski-scopul-nostru-principal-este-unirea-cu-rusia-rogozin-ii-tine-hangul>, vizitat iulie 2016.
7. http://www.romlit.ro/despre_papucii_cu_scri_i_despre_cozbi_madianita_cea_frumoasa_coz, vizitat iulie 2016.
8. <http://www.radioinfinit.ro/2016/02/17/morega-vor-ce-oltenia-la-bucure%C8%99ti-ca-sa-%C8%99i-poata-face-mendrele>, vizitat iulie 2016.



CÂMPUL IDIOMATIC „LIMBUȚIE” ÎN LIMBA ROMÂNĂ

THE IDYOMATIC FIELD OF „CHATTER” IN THE ROMANIAN LANGUAGE

Elena LACUSTA,

doctor, conferențiar universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The present article aims the idiomatic field of „chatter” in the Romanian Language, formulating its conceptual metaphor in the Romanian mentality. The idiomatic fields with which it partially overlaps (prattle, gossip, slander, indiscretion, lie etc) are identified. Also, the idiomatic classes that serve as tools for building the image are presented (mouth, tongue, mill, beater, drum etc.)*

Keywords: *idiomatic field, phraseological unit, idiomatic class, conceptual metaphor, mentality.*

Cercetarea unităților frazeologice din perspectivă strict lingvistică, ale nivelurilor de limbă implicate în structura lor, este o abordare depășită încă din secolul trecut. Astăzi aceste unități de limbă sunt văzute ca produse de mental care dezvăluie legătura dintre limba comunității și o viziune specifică sau universală asupra lumii. Se vorbește în acest sens de universalii frazeologice sau/și structuri universale de gândire și de verbalizare a lumii recognoscibile în multe limbi.

De exemplu, manifestarea răutății prin vorbire este redată în română

prin metaforele generice: 1. *Limbă*, ca organ al vorbirii; 2. Diverse calități ale limbii, preponderent *ascuțit* sau *de șarpe/ viperă*. Ultima implică și conotația mitică a acestei reptile – viclean. Legate de acestea, atestăm și alte culturile ce pun în evidență calitatea de a fi ascuțit a desemnatului lor: *cuțit, brici, sabie, lamă* etc.:

Un asemenea proces dublu sau chiar triplu de metaforizare (metonimia *limbă-vorbire*, pe de o parte, și metaforele *ascuțit, șarpe* sau *viperă*, pe de altă parte) poate fi identificat în mai multe limbi.

	română	italiană	spaniolă	franceză	rusă ¹	engleză
ascuțit	<i>a avea limbă ascuțită; a fi ascuțit la limbă</i>	<i>lingua tagliente (limbă ascuțită)</i>	<i>lengua afilada (limbă tăioasă / ascuțită)</i>	<i>avoiar la langue tranchante comme une lame de rasoir (a avea limba ascuțită ca o lamă de ras)</i>	<i>острый на язык (ascuțit la limbă); быть острым на языке (a fi ascuțit la limbă); острый язык страшнее пуш-лета! (o limbă ascuțită e mai periculoasă decât o armă!)</i>	<i>tongue is sharper, gives a deeper wound than any sword (limba este ascuțită, face o rană mai adâncă decât orice sabie)</i>

¹ În limba română și rusă *iute* înseamnă, deopotrivă, și 'rapiditate' și 'gust picant'. Vorbitorul de rusă nuanțează o valoare în plus, 'ascuțime' – *острый* care înseamnă și 'ascuțit', și 'iute' ('repede' și 'picant').

obiect ascuțit	<i>limba-i mai tăioasă decât orice brici; de multe ori limba taie mai rău decât sabia</i>	<i>lingua tagliente come un rasoio</i> (limba ce taie ca o lama)	<i>tener la lengua afilada</i> (a avea limbă ascuțită ca un brici)	<i>avoir un couteau de tripier</i> (a avea un cuțit de tripier)	<i>язык как бумва</i> (limba e ca un brici); <i>не язык а бумва</i> (nu e limbă, ci brici)	<i>the tongue is sharper than any sword</i> (limba e mai ascuțită decât orice lamă); <i>the tongue is not steel but it cuts</i> (limba nu este din oțel, dar taie)
sarpe	<i>limbă de șarpe; (a) avea limbă de viperă</i>	<i>lingua di serpente; lingua serpentina; lingua viperina</i> (limbă de șarpe, limbă de viperă)	<i>lengua de las serpientes</i> (limba șerpilor)	<i>langue de viper</i> (limbă de viperă)	<i>змеиный язык</i> (limbă de șarpe)	<i>the tongue stings is more venomous than a serpent's sting</i> (înțepăturile limbii sânt mai veninoase decât înțepătura unui șarpe); <i>tongue like a serpent's</i> (limba e ca un șarpe)

Am selectat unele imagini frazeologice identice în mai multe limbi ca rezultat al unor experiențe asemănătoare ale ființei umane în general. Totodată însă, frazeologismele dezvăluie coordonatele de existență ale unei comunități concrete, un specific în perceperea lumii și raportarea la aceasta. Despre imaginea lumii surprinsă și condiționată de limbă vorbește și Sextil Pușcariu:

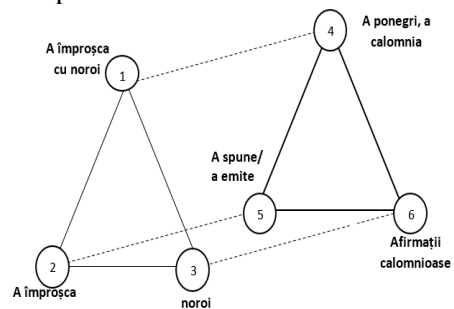
„Nu numai omul e stăpân pe limba lui, ci [...] și limba e stăpână pe cei ce o vorbesc, silindu-i să urmeze cu gândurile lor drumurile bătute de înaintași, [...] luând de-a gata clișeele moștenite de la părinți” (Pușcariu 1976: 156)

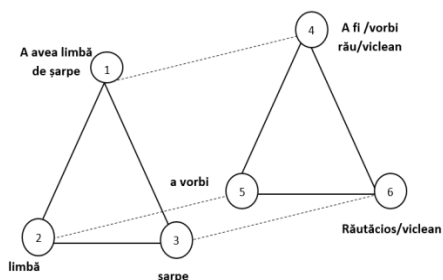
O metaforă culturală, prin urmare, dezvăluie structurile universale ale cunoașterii și ale verbalizării realității pliate pe posibilități idiomatice specifice unei limbi concrete, după cum s-a văzut din exemplele anterioare. Legătura dintre sensul literal al expresie dedus din sensul lexemelor componente și sensul expresiei deductibil din sensurile frazeolexelor (culturemuri-

lor) determină ceea ce se numește grad de motivare sau transparență a structurilor frazeologice.

Această legătură poate fi exprimată prin modelul prismatic al lui Dirc Geeraerts, adoptat la limba română și la conținuturile lingviale din perspectiva coșeriană de către Simina-Maria Terian (Terian 2015: 172).

Astfel, în interpretarea unui frazeologism ca microtext trebuie să se țină cont de planul lingvistic, ce produce o imagine concretă (prin ceea ce spune literal) și sensul frazeologismului, compus din sensurile elementelor componente (frazeolexelor) în structura frazeologică (deci nu în tehnica liberă a discursului). Aceste două planuri pot fi schematizate astfel:





Liniile întrerupte reprezintă motivarea acestor două planuri, sau metaforizarea imaginii pentru realizarea semnificației frazeologismului, iar liniile dintre 2-3 și 5-6 reprezintă relațiile (freimele) vizate dintre diverse domenii (concepte) în conturarea unui concept (în cazul nostru răutatea manifestată prin vorbire): domeniul somatic și domeniul zoonimic prin raport de calitate, apartenență, instrument.

Din acest punct de vedere – al modelului prismatic, augmentat acolo unde este posibil cu freime, poate fi urmărit orice câmp idiomatice dintr-o limbă. Simina Maria-Terian a propus un asemenea studiu pe câmpul idiomatice al furiei în limba română, identificând următoarea metaforă conceptuală: furia este o substanță care deposedează omul de propriul corp. Gradele de manifestare (mai intensă sau mai puțin intensă) a acesteia este în funcție de localizarea ei (picioare, membre: *a călca pe coadă, a călca pe bătătură*; burtă: *a-l arde la ficați*, cap: *a-i da cu piper pe*

la nas), apoi, după ce a pus stăpânire deplină, se produce intensitatea maximă, explozia: *a vărsa venin, a scoate fum pe nări*. Această posesie anormală a corpului de către starea de furie este considerată boală, simptomele fiind: *a se înnegri / îngălbeni / înalbăstri la față; a face spumă la gură, a i se tulbura ochii* etc. (Terian 2015: 214).

Limbuția este o activitate continuă, realizată cu ajutorul gurii și limbii (ca un mecanism), fără finalitate, dar uneori cu consecințe atât pentru vorbitor, cât și pentru receptor sau alt obiect. Acest câmp idiomatice implică și alte câmpuri: flecăreala, calomnia sau bârfa, minciuna, inactivitatea. Culturemele, sau clasele idiomatice cel mai des utilizate sunt: elemente din domeniul somatic (*gură* și aria onomasiologică a gurii, *limbă, ureche*), elemente din domeniul mecanizării (*moara, melița, suveica, melițoiul, flecărețul* etc.), ale căror funcționare poate fi intensificată de diverși stimulenți (*gâdilici, piper, ardei* etc.), elemente din domeniul zoonimic (*gâștele, măgarul, găina*).

Prezentăm în tabelul de mai jos configurația câmpului idiomatice LIMBUTIE, identificând totodată subcâmpuri, metafore conceptuale la nivelul acestora și clasele idiomatice implicate.

câmpuri idiomatice implicate	metafore conceptuale / imaginea literală generalizată	clase idiomatice (cultureme)	frazeologisme
vorbire continuă	un proces de vorbire foarte intens	mecanism gura și aria onomasiologică a acestui organ (clonț, meliță, clampă, pupăză etc.); limba	<i>A da cu clanță; A da cu clonțul; A da cu/din gură; A da cu meliță; A da din clonț; A da din clampă; A bate din pupăză; A-i tot da cu gură; A toca din gură; A toca la verzi și uscate; A-și alerga gura de pomană; A-și alerga gura; A troscai din gură; A-i umbla gura moară; A vorbi cu două guri; A vorbi cuiva să-i trosnească fălcile; Parcă umblă moara fără grăunțe; A avea țop la limbă.</i>

		libertatea articulării	gura, limba, frâu, pază, gard	<i>A fi liber la gură; A fi limbă / gura slo- bodă; A-și lua paza de la gură; Are gura-mpiedicată, dar taina o spune îndă- tă; Gura desfrânată mai tare aleargă de- cât piatra din deal răsturnată; Leagă că- șeua de gard.</i>
		stimulent pentru activitatea vorbirii	limba; mâncărime, gâdilici, ardei	<i>A avea mâncărici / mâncărime de/la /pe limbă; A avea mâncărime de cuvânt; A avea gâdilici la limbă; A avea ardei pe limbă; A avea piper pe limbă; A avea purici pe limbă; A avea păr / peri pe limbă; A avea (un) vierme la / pe limbă.</i>
	viciu, boală	boală, beție	<i>Cine are limbuție are un rău ca și beție; Limbuția e mai rea decât beția; Numai pământul astupă gura flecarului.</i>	
	necesitate, plăcere, lejeritate		<i>Cu pântecetele plin cred și eu că ai poftă de vorbă; E lesne a zice plăcintă, dar îi mult până se face; Lesne a zice, greu a face.</i>	
	onomatopeice		<i>A fi tranca-fleanca; A se apuca de tala- tala; Tura-vura.</i>	
	activitate în detrimentul altei activități	lătrat, gură	<i>Cel ce tace merge-n pace; cel ce vorbeș- te mai mult zăbovește; Cine tot vorbește lucrul nu-i sporește; Câinele ce mult lat- ră niciodată nu mușcă; Câinele latră, iar lupul tace și face; Gură multă, treabă puțină; Mai încet cu gura și mai iute din mâini; Numai cu vorba nu se face ciorba.</i>	
	ureche	<i>Cel ce vorbește mult, ascultă puțin; I-a făcut capul oboroacă.</i>		
flecăreală	activitate intensă fără finalitate	cu produse neînsem- nate	vorbă și aria onomasiolo- gică a acestui cuvânt: pa- lavre, brașoa- ve, gogoși	<i>A toca la bureți; A-i toca gura bucăți/ bureți; A înșira la brașoave / brașovenii/ gogoși/ palavre; A înșira la gogoși de tu- fă; A îndruga moș pe groș; A înșira la vorbe goale; A înșira moși păroși; A în- șira moși pe gogoși; A înșira multe și mărunte; A umbla farfara; A amesteca vorba ca făcălețul mămăliga; A tăia bu- reți; A înșira / vorbi verzi și uscate; A în- șira la moși pe groși; Ce mai atâta vor- bă pentru un căuș de tărățe.</i>
			cu produse iraționale	<i>A trâncăni vrute și nevrute; A vorbi cai verzi pe pereți; A vorbi câte-n lună și-n soare; A vorbi câte-n lună și-n stele; A vorbi ce-i vine la gură; A spune multe și mărunte;</i>
			fără produs sau altă finalitate	<i>A bate apa în piuă; De la vorbă până la faptă ca de la pământ până la cer; Câine pe câine latră și nici unul nu aude; Căi- nii latră vântul bate; Găina care cântă</i>

				<i>nu ouă; Câinele latră la lună toată noaptea și luna nu-l ascultă niciodată; Hai să vorbim degeaba.</i>
	cu efect direct asupra vorbitorului		bătaie	<i>Gura bate șezutul; Gura tăcută nu umblă bătută; Limba scapă-n gură, spatele rămâne la măsură.</i>
			deconspirare	<i>Lopata când bate în apă sperie peștii și-i scapă; Cocoșul care cântă toată noaptea, îl mănâncă vulpe.</i>
			creare de atitudine negativă	<i>Gura care singură pre sine se laudă, pute; De multe ori gluma, suduiește muma și aduce ura.</i>
	cu efect asupra ascultătorului		ureche, cap	<i>A face urechea toacă; A-i desfunda (a-i roade, a-i toca) urechea; A face capul oboroace.</i>
flecăreală, indiscreție, calomnie	dimensiune și formă specifice ale limbii: lat, lung, ascuțit, iute		limba, gura	<i>A fi limbă lată; A fi limbă lungă; A avea limbă (prea) lungă; Ascuțit la limbă; Are gura ca o sabie; Dacă limba femeii ar fi mai scurtă, zilele bărbatului ar fi mai lungi; Este iute ca țestul; Îi taie limba ca foarfecile; Mai scurtează-ți cea limbuță.</i>
bârfitor calomnios	gură eficientă	metonimic gura, vorbă/ vorbire, zvon	gură și aria onomasiologică a acestui cuvânt: plisc, clampă, clonț	<i>A fi bun de plisc; A fi bun de clampă; A fi bun de clonț; A fi bun de gură; A fi bun de meliță; Ciur fără vâcălie; Umblă cu gura de la unul la altul.</i>
			vorbă / zvon / minciună	<i>A purta vorbe; A scoate vorbe pe socoteala cuiva; A umbla cu zvonuri; Vorbi de urât; A-l vorbi în lipsă; A-l vorbi în spate; A umbla cu traista cu minciuni; Vorbe de cumătră.</i>
		gură cu calități negative	gură cârpă	<i>A avea gură rea; A avea gură veninoasă; A avea gură cârpă; A avea gură de petece; A avea gură de cârpă.</i>
	producere creatoare	crearea de avatar pentru obiectul bârfei	nume poveste cancan	<i>A face nume (cuiva); A face nume rău (cuiva); A scoate nume (cuiva); A scoate nume rău; A-i scoate cântec; A face cancanuri; A-i scoate vorbe (cuiva); A-i scorni nume (cuiva); A povesti /grăi de rău.</i>
			adăugare de elemente inutile	coadă, coarne
	loc specific al activității de vorbire	populat, aglomerat	mahala moară biserică	<i>A vorbi ca la mahala; A vorbi ca la moară; A șopti în biserică</i>
discret			colțuri	<i>A șopti pe la colțuri</i>

bârfă	gură	metonimic, gura cu o anumită calitate	gură	<i>Gură clevetitoare; Gură rea; Gură spartă; Gurile rele; Nu te mai spală de gura lui nici nouă ape.</i>
		gura ca obiect al apartenenței	gură	<i>Gura lumii; Gura lumii, valul mării; Gura mahalalei; Gura oamenilor; Gura satului; Gura târgului; Ferească Dumnezeu pe om de gura satului.</i>
	vorbă			<i>Se duce vorba; I-a scos vorbe.</i>
	râs			<i>Râde pe la spate.</i>
intrigare	gură / limbă eficientă		limbă gură	<i>A avea limbă de viperă; A fi rea/rău de clanță; Tare în gură.</i>
indiscreție	a lua dintr-un loc și a duce în altul		poștă, ștafetă	<i>A duce poșta; A duce sfat; A purta poștă; A fi poșta satului; A te vinde pe la spate; A umbla ca poșta; A umbla cu ștafeta; Este ca un câine de uși multe.</i>
	proces ce produce zgomot		tobă clopot măgar	<i>A bate toba în târg și la moară; A fi gură (limbă) de clopot; A fi slugă la măgar; A zbiera ca un măgar; Găina când va oua, aude o mahala; Când trei femei se întâlnesc, mai mult decât o sută de găște gârâiesc.</i>
	proces incontrollabil rațional		vorbă	<i>A-i ieși / scăpa vorba din gură (cuiva); Bat-o vina de gură că n-o poți înconjura; Îi umblă gura fără el.</i>
	corespondența gândire-spunere			<i>Ce e în gușă și după ușă; Ce e în inima treazului stă în gura beatului; Omul bețiv, la beție, scoate din gură ceea ce are la trezie.</i>
minciună	producere de falsuri	produs inexistent		<i>A povesti nimicuri plăcute; A vinde brașoave; A vinde la brașoave.</i>
		exagerare		<i>A povesti lucruri trase de păr; A auzit-o cât un bold și-a făcut-o d-un cot; De multe ori din fânțar lumea face armăsar; Lumea o vede cât oul și o face cât boul.</i>
	neinformare			<i>A vorbi de un lucru ca orbul de lumină</i>

După cum se poate observa din tabel, câmpul idiomatice LIMBUȚIE este foarte vast, având o configurație ce implică părți ale câmpurilor CALOMNIE și MINCIUNĂ, INDISCREȚIE și altele. Metafora conceptuală a limbuției este defect care are manifestare fizică prin articularea cu

sau fără finalitate, creându-se uneori produse (mesaje) ce vizează receptorul sau altă persoană (mesaje calomnioase), alteori vorbitorul (prin indiscreție și imprudență sau nesăbuiță). Cele mai frecvente clase idiomatice implicate sunt gura și aria onomasio-logică a acesteia, limba și cuvântul

sau vorba. La fel, mentalul românesc evidențiază și dimensiunea sonoră a acestui concept, valorificând-o prin metaforele *tobă, clopot* etc.

Metonimia gură-limbuție este generală în limba română în exprimarea activității de a orbi. Dovadă e și ghicitoarea: „Am o râșnicioară, toată ziua râșnește și noaptea se oprește.” (Cinel-cinel 2000: 9)

În ce privește metafora meliței, valorificată, după cum s-a putut observa, și în frazeologie, Dumitru Caracostea scrie: „În timpul muncii [meliței], căderea limbii [detaliu al meliței] se face în mișcare ritmică. Prima lovitură e mai tare, ca să se sfârâme, cea de-a doua și de-a treia, ca să se separe [...]. Iar zgomotul impre-

sionează. Așa încât într-unele ținuturi se zice despre o muiere care toacă verzi și uscate: *îi umblă gura ca o meliță.*” (Caracostea 2000: 130)

Imaginea mai este motivată de către Dumitru Caracostea și prin legătura etimologică a acestui cuvânt cu cuvântul *moară*, o altă imagine pentru gura ce vorbește mult și repede (ca și în *moară stricată* sau *îi umblă gura ca o moară stricată*). Cuvântul *meliță*, afirmă Dumitru Caracostea, face parte dintr-o familie indoeuropeană, legată de rădăcina *mel-* din care face parte și *melița* slavă (ibidem, 131) (cf. *мельница* (*moară*) cu rădăcina *мел-, мол-* (< indoeurop. **mel-*, **mol-*), cu sensul 'a fărâmița, a mărunți'.

Referințe bibliografice

1. Caracostea, Dumitru, *Expresivitatea limbii române*, cuvânt înainte, notă asupra ediției și index de Ilie Dan, Editura Polirom, București, 2000.
2. *Cinel-cinel*. Ghicitorile românilor, antologie, note bibliografice și aprecieri critice alcătuite de Constantin Mohanu, Editura Litera, Chișinău-București, 2000.
3. *Proverbe românești*, ediție alcătuită, prefața, glosar și indici de George Muntean, Editura pentru literatură, București, 1967.
4. Pușcariu, Sextil, *Limba română*, vol. I, *Privire generală*, ed. a II-a, București, 1976.
5. Terian, Simina-Maria, *Textemele românești*, O abordare din perspectiva lingvisticii integrale, Institutul European, Iași, 2015.
6. Zanne, Iuliu, *Proverbe românilor din România, Basarabia, Bucovina, Ungaria, Istria și Macedonia*, vol. I-IX, Asociația Română pentru Cultură și Ortodoxie, București, 2003-2004.



FRAZEOLOGISME ALE DEFECTELOR OMENEȘTI ÎN OPERA LUI ION CREANGĂ

PHRASÉOLOGISMES SUR LES DÉFAUTS HUMAINS DANS L'ŒUVRE D'ION CREANGĂ

Violina DĂNILĂ,
doctorandă,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Résumé: *La phraséologie est identifiée avec le discours répété. L'expérience de vie d'un peuple est concentrée dans les formes du discours répété. Les proverbes, les expressions phraséologiques ont le rôle d'élogier les qualités et de critiquer les défauts humains. L'œuvre d'Ion Creangă présente des défauts humains comme: la méchanceté, l'avarice, la peur.*

Mots-clés: *la phraséologie, le discours répété, critiquer, les défauts humains.*

Pornind de la premisa lui Eugeniu Coșeriu, precum că frazeologia este identificată cu discursul repetat, menționăm că prin *discurs repetat* se înțelege „tot ceea ce în vorbirea unei comunități se repetă într-o formă mai mult sau mai puțin identică de discurs deja făcut sau combinare mai mult sau mai puțin fixă, ca fragment, lung sau scurt, a „ceea ce s-a spus deja” [2, p. 258]. Citatele („ca repetare a unor fragmente de texte – literare sau altele – cunoscute ca atare”), proverbele, locuțiunile fixe, formulele de comparație și diferite alte expresii sunt considerate de către Eugeniu Coșeriu elemente ale discursului repetat.

Întreaga experiență de viață a unui popor este sedimentată în formele discursului repetat: zicalele, frazeologismele, proverbele, maximele, vorbele de duh conturează istoria, geografia, moravurile unei societăți, laudând calități și criticând defecte omenești.

Există numeroase criterii de identificare și cercetare a frazeologismelor. Modelul lui Constantin Negreanu este mai potrivit abordării noastre. Paremiologul român, în *Structura proverbelor românești*, are ca punct de plecare conceptul și rețeaua de elemente care îl delimitează; autorul

consideră că „proverbele aparținătoare aceluiași concept se încadrează în ceea ce am numit etnocâmp, care, în această situație, este identificabil cu câmpul conceptual (cu precizarea că numai în acest caz poate exista identitate între câmpul conceptual și etnocâmp)”. [4, p. 39].

Tezaurul frazeologic românesc (ca și al altor limbi, de altfel) este organizat (sau poate fi organizat) pe numeroase etnocâmpuri, care, în ansamblul lor, exprimă specificul național al poporului român. Etnocâmpurile nu există în mod izolat, independent, ci se află într-o relație complexă de interdependență, oferind informații și caracterizări punctuale de ordin moral, psihologic, antropologic, social, mitologic, economic, estetic și cultural, filozofic, logic etc. Oferim câteva exemple ale celor mai reprezentative etnocâmpuri ale frazeologismelor: adevăr, cinste, cunoaștere, demnitate, educație, faună și păsări (simbolistica animalelor și a păsărilor), ironie, înțelepciune, prietenie, soartă, timp [ibidem, p. 9], iar la polul opus se află alte etnocâmpuri, precum: minciuna, necunoașterea, lenea, dușmănia, răutatea, frica, zgârcenia, lăcomia și alte defecte omenești.

Termenul *defect* (<lat. *defectus*) desemnează o „lipsă, scădere, imperfecțiune materială, fizică sau morală; cusur, meteahnă, neajuns, beteșug, hibă”. Defectele pot fi: umane (fizice și morale), materiale și sociale [5].

Poveștile lui Ion Creangă conțin defecte omenești mai relevante, pentru că ochiul ager al scriitorului ironic descoperă plăgi sociale și metehne omenești în faptele cele mai obișnuite, pe care le evocă printr-o exagerare conștientă, metodică.

Cel mai des întâlnit defect uman, în opera lui Ion Creangă este **prostia**. Prostia este reprezentată, în cele mai multe cazuri, prin asociere cu termeni asemănători ca sferă semantică sau opuși, iar analogia îi permite autorului să ofere o imagine mai concretă, mai aproape de orizontul simplu de înțelegere specific comunității din care provine. Exemplele care ilustrează acest fapt sunt următoarele: *Era odată o babă, care avea trei feciori nalți, ca niște brazii și tari de virtute, dar slabi de minte* [3, p.11]; *De multe ori fugea el de noroc și norocul de dansul, căci era leneș, nechitit la minte și nechibzuit la trebi; ș-apoi mai avea o mulțime de copii.* [ibidem, p.33]; [...] și cum ajunge, trage pe nevasta lui Ipate deoparte, îi spune codoșca câte și mai multe ș-o face pe femeie să se alunece cu mintea [ibidem, p. 81].

Autorul, prin intermediul ironiei, construiește o imagine inedită prin specificul îmbinării de elemente aparținând a două sfere diferite, uman și animal. Acest defect uman este echivalent cu lipsa de discernământ, iar lipsa de discernământ este asemănată cu incapacitatea de a vedea: *Dar, cum am spus, omul nostru era un om din aceia căruia-i mânca câinii din traistă, și toate trebile, câte le făcea, le făcea pe dos* [ibidem, p. 34].

Sentimentul de **frică** presupune conștientizarea unui pericol sau a unei amenințări. Când acest sentiment persistă, devine un defect uman. Frica este conceptualizată, de cele mai multe ori, prin intermediul ironiei. Cf. *Femeia lui Ipate, când a mai văzut și asta, numai i s-a încleștat gura și a înghețat de frică* [ibidem, p. 84]; *Rău e când ai a face tot cu oameni care se tem și de umbra lor!* [ibidem, p. 112]; *Numai eu îi vin de hac. Vorba ceea: „Frica păzește bostănăria”* [ibidem, p. 110]; *Și-mi aduc aminte că, odată, noaptea, la o clacă de dezghiocat păpușoi, i-am scos Măriucași un șoarece din sân, care era s-o bage în boale pe biata copilă, de n-aș fi fost eu acolo.* [ibidem, p. 199].

Răutatea caracterizează personajele negative. Autorul folosește uneori somatisme pentru redarea acestui defect: *Baba, cânoasă la inimă, de cuvânt; face cum i-a zis stăpănu-său* [ibidem, p. 29]; *...unii spuneau că împăratul Roș, având inimă haină, nu se mai sătura de a vărsa sânge omenească* [ibidem, p. 112]; *Fetele împăratului însă priveau la verișor... cum privește câinele la mătă, și le era drag ca sarea-n ochi: pentru că le spunea inima ce om fără de lege este Spânul* [ibidem, p. 111]; *Dar cu toate aceste, trebuie să știi, nepoate, că unii oameni îs mai al dracului decât dracul* [ibidem, p. 104].

Pentru accentuarea **avarității**, autorul utilizează câte două frazeologisme în același enunț:

Nevasta acestui sărac era muncitoare și bună la inimă, iar a celui bogat era pestriță la mațe și foarte zgârcită [ibidem, p. 33]; *Pe lângă acestea, mai avea strânse și părăluțe albe pentru zile negre; căci lega paraua cu zece noduri și tremura după ban* [ibidem, p. 11]; ... căci, drept

vorbind, și moș Vasile era un cârpănos și **un pui de zgârâie-brânză**, ca și mătușa Mărioara [ibidem, p. 190].

Alte metehne omenеști prezente în opera lui Ion Creangă sunt:

Lăcomia: *Unii zic așa, că femeia-i sac fără fund* [ibidem, p. 63].

Iritabilitatea/furia: *Atunci dracul pornește c-o falcă-n cer și cu una-n pământ, și într-o clipă și ajunge la pustnicul Dănilă* [ibidem, p. 44]; *Însă a doua zi după asta, iaca și mătușa Măriuca lui moș Andrei vine la noi, c-o falcă-n cer și una-n pământ, și se ia la ciondănit cu mama din pricina mea* [ibidem, p. 193]; ... *c-apoi mi-I să nu mă scoți din sărite și să mă faci câteodată să-mi ies din răbuș afară* [ibidem, p. 69]; *Știi că mătușa Măriuca e una din cele care scoate mahmurul din om* [ibidem, p. 196].

Nehotărârea: *Ș-apoi știți că este o vorbă: când îi omul în doi peri, să te ferești de dânsul, c-atunci e cum îi mai rău* [ibidem, p. 77].

Timiditatea: – *Ei, stăpâne, parcă te-ai cam aburit la față, nu știu cum; ce zici, așa-I că-ți vine la socoteală?* [ibidem, p. 75]; *Fetișoara asta, o vezi dumneata, cât e de scumpă la răs?* [ibidem, p. 75].

Neliniștea: *Dar Ipate, acum, nici de treabă nu-și mai căuta, nici măncarea nu se prindea de dânsul, nici somnul nu-l fura, era cum e mai rău; toată ziua prindea buburuși și, punându-i pe dosul mâinii zicea...* [ibidem, p. 76]

Ciudățenia: *Iară de nu, caută-ți de drum și nu umbla cu gărgăunii în cap* [ibidem, p. 50].

Locvacitatea/limbuția: *Dar tu curat că ai dat peste un stăpân ca pâinea cea bună; numai să avem vorbă dinainte, să nu fii rău de gură* [ibidem, p. 69]; *În sfârșit, Spânului îi mergea gura ca pupăza, de-a amețit pe împăratul, încât a uitat și de Harap-Alb, și de cerb, și de tot* [ibidem, p. 115].

Incultura: *Nică, băiat mai mare și înaintat la învățătură până la genunchiul broaștei, era sfădit cu mine din pricina Smărăndiței popii* [ibidem, p. 164].

Nerușinarea/nepăsarea: *S-a trece ea și asta; obraz de scoartă, și las-o moartă-n păpușoi, ca multe altele ce mi s-au întâmplat în viață, nu așa într-un an sau doi și deodată, ci în mai mulți ani și pe rând, ca la moară* [ibidem, p. 190].

Frazeologismele defectelor omenеști utilizate au rolul de a caracteriza, de a critica, de a ridiculiza și de a crea acel comic de limbaj necesar operei sale, căci, după cum menționează Lucian Blaga, „ele sunt aforismele poporului, dar ele au un ceva greu definibil, aproape cu neputință de realizat unui creator cult, anemiât de îndoielile reflexiei: [...] ceva mai presus de bine și rău, ceva mai presus de adevăr și neadevăr. Avem proverbe care sunt biciuiri de foc și proverbe care, înainte de a se preface în cuvinte, au fost flori. Unele, discrete, deschid orizonturi metafizice. Altele sunt surâsuri desprinse dintr-o stăpănită resemnare în fața vieții. Unele au urâtul obicei al dascălilor care moralizează. Altele au un umor izbăvitor de tristețe” [1, p. 200].

Referințe bibliografice

1. Blaga, Lucian, *Studiul proverbului*, vol. „Zări și etape”, București, Editura Humanitas, 1968.
2. Coșeriu, Eugeniu, *Lecții de lingvistică generală*, Chișinău, Editura ARC, 2000.
3. Creangă Ion, *Amintiri din copilărie*, Chișinău, Litera, B, Editura Litera Internațional, 2002.
4. Negreanu, Constantin, *Structura proverbelor românești*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1983.
5. <https://dexonline.ro/definitie/defect>



DEZVOLTAREA GÂNDIRII ELEVILOR CU AJUTORUL MODELULUI CONSTRUCTIVIST

THE DEVELOPMENT OF PUPILS THINKING USING THE CONSTRUCTIVIST MODEL

Ionuț Constantin MANOLE,

profesor,

Colegiul Național „Kemal Atatürk”, Medgidia, România

Abstract: *In constructivist design the pupil is no longer represented as a vessel absorbing information in a passive way. The knowledge is not received only by reading or listening, but by what the pupil extract of the teaching process in a dynamic way. The construction of pupils' knowledge is made interactive using existing mental and previous understandings, through processes of rebuilding older precepts, if major changes are brought by the new ones.*

In the first part of our paper, we regard the Constructivism in terms of procedures and ways of influencing the classroom. The second part of the paper highlights the benefits of this educational theory and its criticism. Constructivism is regarded as a trend that emphasizes pupil-centred education standards, and processes of interpretations of the connections that occur in pupil's thinking. In the constructivist classroom learning becomes active; it has a social character and is focused on developing and improving personal capacities.

Keywords: *Constructivism, collaboration, active involvement, constructivist classroom.*

1. Constructivismul ca proces

Așa cum este cazul multor paradigme actuale, *abordarea constructivistă* [1] se folosește deja într-o anumită măsură. Profesorii care utilizează teoria constructivistă pun întrebări și prezintă problematizări asupra subiectelor, apoi îndrumă elevii, pentru a-i ajuta să găsească propriile răspunsuri. Ei folosesc mai multe tehnici în procesul de predare. De exemplu, ei pot:

- să ceară elevilor să formuleze propriile întrebări (*anchetă*);
- să adopte expresii și interpretări multiple ale învățării (*inteligente multiple*);
- să încurajeze activitatea de grup și utilizarea colegilor ca resurse (*învățarea colaborativă*);

Într-o clasă constructivistă, învățarea este construită [2]. Elevii nu prezintă „foi albe” pe care este „scriasă” cunoașterea. Ei acced la scenariile

de învățare având cunoștințe deja formulate, idei și percepții. Aceste cunoștințe anterioare reprezintă materia primă pentru noile achiziții pe care le vor crea.

Elevul este persoana care creează o nouă experiență de învățare pentru el/ea. Profesorii cu rol de „antrenori moderați”, sugerează, dar permit clasei de elevi să *experimenteze, să pună întrebări, să încerce lucruri noi*. Activitățile de învățare necesită participarea deplină a elevilor [3]. O parte importantă a procesului de învățare este aceea în care elevii să reflecteze asupra, și să vorbească despre, activitățile lor. De asemenea, aceste aspecte ajută elevii să își stabilească propriile obiective și mijloace de evaluare.

Elevii *controlează* propriul lor proces de învățare prin intermediul analizei asupra experiențelor avute. Acest proces îi face experți în propria

lor învățare. Profesorul îi ajută prin crearea unor contexte în care elevii se simt în siguranță pentru a întreba și reflecta asupra propriilor procese, fie în mod privat, fie în discuțiile de grup. Profesorul ar trebui să creeze, de asemenea, activități care să conducă elevul să reflecteze asupra cunoștințelor și experiențelor sale anterioare [4]. A vorbi despre ce a învățat și cum a fost învățat este cu adevărat important.

Sala de clasa constructivistă se bazează foarte mult pe colaborarea între elevi [5]. Există mai multe motive pentru care colaborarea contribuie la învățare. Motivul principal pentru care este utilizat atât de mult în constructivism este faptul că elevii învață despre cunoștințe, nu numai de la ei înșiși, dar, și de la *colegii* lor [6]. Atunci când elevii revizuiesc și reflectează asupra proceselor de învățare colaborativă, ei pot acumula strategii și metode unii de la alții.

Activitatea principală într-o sală de clasă constructivistă este *rezolvarea problemelor*. Elevii folosesc *metoda anchetei* pentru a pune întrebări și a investiga un subiect, apoi folosesc o varietate de resurse pentru a găsi soluții și răspunsuri. Pe măsură ce elevii explorează subiectul, ei trag concluzii, și, în timpul când explorarea continuă, ei revizuiesc aceste concluzii [7]. *Explorarea* întrebărilor conduce la mai multe întrebări.

Elevii au *idei* pe care le pot considera mai târziu ca fiind invalide, incorecte sau insuficiente pentru a explica noi experiențe. Aceste idei sunt pași intermediari în integrarea cunoștințelor. Predarea constructivistă ia în considerare *concepțiile actuale* ale elevilor și *construiește învățarea* din acel punct [8].

Ce se întâmplă atunci când un elev obține o informație nouă? Modelul constructivist afirmă că elevul *identifică* informația raportându-se la cunoașterea și înțelegerea pe care le are deja [9], iar una din cele trei situații de mai jos pot să apară:

- *Consonanță* cu achizițiile educaționale anterioare – noile informații se potrivesc cu achizițiile anterioare destul de bine, astfel încât elevul le adaugă la înțelegerea sa. Aceasta poate cere un aport de muncă, dar reprezintă doar o chestiune de a găsi și a potrivi aspectele, întocmai ca o piesă de puzzle.
- *Disonanță* cu achizițiile educaționale anterioare – informația nu se potrivește cu cunoștințele anterioare. Elevul trebuie să schimbe înțelegerea anterioară pentru a găsi o potrivire pentru informații. Acest aspect poate deveni o activitate laborioasă.
- Informația nu se potrivește cu cunoștințele anterioare și este *ignorată*. Părțile de informație respinse nu pot fi absorbite de către elev, sau aceste părți de informație pot rezida în memorie pentru momentul când înțelegerea elevului s-a dezvoltat suficient pentru a permite o potrivire în mintea acestuia.

2. Perspective critice asupra constructivismului

Constructivismul a fost criticat pe diverse motive. Una dintre acuzațiile pe care criticii le aduc acestei teorii ar fi că este elitistă. Criticii afirmă: „Constructivismul și alte teorii „progresiste” din educație au cel mai mare succes la elevii care provin din medii privilegiate, care sunt norocoși în a avea profesori bine pregătiți, părinți dedicați, și medii dezvoltate de proveniență. Ei susțin că elevii dezavanta-

jați, în lipsa unor astfel de resurse, beneficiază mai mult de instruire clasică.

Constructivismul social duce la „gândirea de grup”. Criticii afirmă că aspectele de colaborare ale sălii de clasă constructivistă tind să producă o „tiranie a majorității”, în care vocile sau interpretările câtorva elevi domină concluziile grupului, iar ceilalți elevi sunt obligați să se conformeze consensului emergent.

Există puține dovezi că metodele constructiviste funcționează. Criticii afirmă că susținătorii Constructivismului, prin respingerea evaluării și testării, precum și a altor criterii externe, s-au făcut ei înșiși inexplicabili pentru progresul elevilor lor. Criticii menționează, de asemenea, că studiile realizate pe diferite tipuri de instruire au scos la iveală că elevii din clasele constructiviste rămân în urma celor din clasele tradiționale în ce privește competențele de bază.

Susținătorii Constructivismului contracarează: studiile întreprinse de ei confirmă că, în ce privește capacitățile cognitive, elevii instruiți conform teoriei constructiviste îi depășesc pe colegii lor.

Concluzii

Care sunt beneficiile constructivismului ?

Copiii învață mai mult și se bucură de învățare mai bine atunci când sunt implicați activ, decât atunci când au rolul de ascultători pasivi.

Educația funcționează cel mai bine atunci când se axează pe gândire și înțelegere [10], mai mult decât pe memorarea pe de rost. Constructivismul se concentrează asupra învățării modului cum trebuie să fie gândite și înțelese experiențele de educație.

Învățarea constructivistă este transferabilă. În clasele constructiviste, elevii creează organizând principiile pe care le pot utiliza și în alte contexte de învățare.

Constructivismul oferă educabililor controlul asupra a ceea ce învață [11], din moment ce învățarea se bazează pe întrebările și explorările elevilor, și de multe ori elevii au, de asemenea, un aport în proiectarea evaluărilor. Valorile constructiviste angajează inițiativele elevilor și a contribuțiilor personale în jurnalele, rapoartele de cercetare, modelele fizice și reprezentările artistice. Folosirea aptitudinilor creative dezvoltă abilitățile elevilor de a-și exprima cunoștințele printr-o varietate de moduri. Pentru elevi este mult mai probabil să-și păstreze și să-și transfere cunoștințele obținute în viața reală.

Introducând activitățile de învățare într-un context autentic, al lumii reale, constructivismul stimulează și realizează implicarea elevilor. Subiecții educației din clasele constructiviste trebuie să învețe să analizeze lucrurile și să aplice curiozitatea lor înăscută în explorarea lumii.

Constructivismul promovează abilități sociale și de comunicare prin realizarea unui mediu al clasei care pune accentul pe colaborarea și schimbul de idei. Elevii trebuie să învețe cum să își articuleze ideile lor în mod clar și cum să colaboreze la sarcini în mod eficient prin partajarea lor în proiecte de grup. Prin urmare, elevii trebuie să facă schimb de idei și deci trebuie să învețe să „negocieze” cu alții și să evalueze contribuțiile lor într-un mod acceptabil din punct de vedere social. Acest lucru este esențial pentru succesul în lumea reală,

deoarece aceștia vor fi întotdeauna expuși la o varietate de experiențe în care vor trebui să exploreze ideile

altora și să coopereze la realizarea proiectelor.

Referințe bibliografice

1. Bocoș, M., *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Editura Paralela 45, 2008.
2. Chiș, V., *Pedagogia contemporană - Pedagogia pentru competențe*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
3. Păun, E. & D. Potolea. (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Piaget, J., *Nașterea inteligenței la copil*. București: E.D.P., 1973.
5. Bencze, J.L., *Constructivist Learning Principles*. 2002. http://www.oise.utoronto.ca/_Ibencze/constructivism.html (vizitat 12.06.2016).
6. Doolittle, P.E., *Constructivism: An Introduction*. <http://edpsycherver.ed.vt.edu1999/tohe2.html> (vizitat 13.06.2016).
7. Matsuoka, B. M., *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. *WNet Education* <http://www.thirteen.org/edonline/conceptclass/constructivism/index.html> (vizitat 26.07.2016).
8. Duffy, T.M. & Jonassen D.H. (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate, 1992
Jonassen, D.H. Design of Constructivist Learning Environment. 1993.
9. Reibel, J.H. & Wood, B.D., *Pedagogy for the 21st Century*. <http://www.ilt.columbia.edu/Publications/papers/ILTpedagogy.html> (vizitat 20.07.2016).
10. Von Glasersfeld, E., *An Introduction to Radical Constructivism*. <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers/082.html> (vizitat 26.07.2016).
11. Von Glasersfeld, E., *Radical constructivism and Piaget's concepts of knowledge*. În: F.B. Murray (Ed.). *The Impact of Piagetian Theory*. Baltimore, MD: University Park Press, 1978.



ARHITECTURA SOCIOPROFESIONALĂ A TOLERANȚEI PEDAGOGICE

THE SOCIO-PROFESSIONAL ARCHITECTURE OF PEDAGOGICAL TOLERANCE

Lilia ȚURCAN,

doctor, lector universitar,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Abstract: *The article evokes the socio-professional architecture of pedagogical tolerance. The theoretical study of tolerance in the social context updates the need to decipher the significance of sociological theory that facilitates the understanding of multiple manifestations of intolerance in the social and professional life of teachers and the values of pedagogical tolerance that can be deducted from their scientific essence.*

Keywords: *pedagogical tolerance, emotional culture pedagogy, emotional competence, pedagogy of tolerance.*

Interpretarea socială a toleranței realizată în contextul evoluției actuale a teoriei despre toleranță prin analiza axiomatică a acestui fenomen social complex și contradictoriu are implicații profunde. În cercetările științifice contemporane problema exprimării toleranței în context pedagogic este deosebit de actuală, fiind puțin studiată. Din aceste raționamente, *discursul științific derulat în aria pedagogiei toleranței* provoacă reflecții asupra mutațiilor valorice înregistrate în societatea post-modernă la nivelul culturii naționale (*dezvoltată continuu în interacțiune cu alte culturi*), grup social (*dincolo de orice context minoritar/etnic, lingvistic,*

confesional, profesional, comunitar, sexual etc.), evaluarea procesului de învățământ (pe criteriul contribuției acestuia la reducerea sau chiar anularea inegalităților/culturale, lingvistice, de grup etc.) [*apud* 13, p.55] și ar face posibilă înțelegerea arhitecturii socio-profesionale a fenomenului vizat.

Studiul teoretic al toleranței în context social actualizează necesitatea de a descifra semnificația teoriilor sociologice ce facilitează înțelegerea multiplelor fenomene de intoleranță în viața socioprofesională a cadrelor didactice și a valorilor toleranței pedagogice, ce pot fi deduse din esența științifică a acestora (Tab. 1).

Tabelul 1.

Valori comportamentale ale toleranței pedagogice deduse din teoriile sociologice [8]

Teorii	Autorii teoriilor	Semnificație științifică	Valori comportamentale ale toleranței pedagogice
Teorii privind interacțiunea socială	T. Felson, 1994 G. Mead	„comportamentul agresiv sau acțiunile coercitive constituie un comportament de influență socială”, „persoana folosește acțiunile coercitive pentru a produce o schimbare în comportamentul altcuiva”.	<ul style="list-style-type: none">• stil relaționist• interacțiuni sociale bazate pe comunicare,• sociabilitate

Teoria sociologică	Durkheim	„clasa socială este o grupare de oameni bazată pe interese comune și funcțiuni sociale identice, clasele sociale fiind rezultatul diviziunii funcțiilor”.	<ul style="list-style-type: none"> • afiliere la grup • integrare
Teoria constructivismului	Bordieau și Passeron	„descrie modul de a gândi relațional”	<ul style="list-style-type: none"> • construcția sine-lui și a raporturilor sociale

Teoriile sociologice rezultă din axiomele „viața socială este comunicare – principiu al organizării vieții sociale”, valabile și în cazul educației prin valorile toleranței: „problemele sociale ale educației trebuie abordate din perspectivă interacționistă: organizarea clasei de elevi și a raporturilor comunitare; orientarea elevilor, tratarea handicapului școlar ș.a.”.

În acest context, apare nevoia abordării pedagogiei toleranței, al cărei obiect de studiu este educația generațiilor în spiritul valorilor culturii toleranței: al bunăvoinței, cooperării, al respectului drepturilor și libertăților umane. Pedagogia toleranței recomandă educația în baza valorilor fundamentale și a virtuților umane, fiind esențială într-un sistem democratic. Toleranța permite a controla reacțiile primare de intoleranță, oferind oportunități de acceptare în confruntarea cu opinii ale persoanelor ce acționează într-un alt mod [14, p. 21].

Pedagogia toleranței este știința educației ce studiază conceptele pedagogice necesare explicației fenomenelor comunicării interpersonale și ale formării formatorilor responsabili de educația pentru toleranță, conform unor valori ale culturii toleranței specifice societății democratice [39, p. 38]. Acest concept corelează cu termenul de pedagogie a culturii emoționale.

Pedagogia culturii emoționale (PCE) este știința educației ce analizează conceptele pedagogice opera-

ționale necesare studierii fenomenelor afective prin abordări inter-, multi- și transdisciplinare ale formării formatorilor implicați în proiectarea/realizarea educației pentru dezvoltare emoțională conform unor valori afective raportate la idealul educațional. Sunt considerate valori emoționale orice element al competenței afective, care se formează prin intermediul dezvoltării afective în cadrul educației pentru dezvoltare emoțională [4, p. 40]. Importanța acestor concepte și a termenului de competență afectivă rezultă din valoarea discursului despre toleranța pedagogică.

Competența emoțională este rezultatul sporirii coeficientului de emoționalitate (QE), un sistem de convingeri/atitudini privind importanța disciplinării comportamentului afectiv, spectrul variat al cunoștințelor despre viața afectivă a individului, ansamblul de capacități ce permit gestionarea/canalizarea adecvată a energiei emoționale, integrarea de succes în mediul social și crearea unei cariere de rezonanță [5, p. 45].

Educația pentru dezvoltare emoțională (EDE) constituie obiectul de studiu al pedagogiei culturii emoționale. Dezvoltarea afectivă se apreciază prin creșterea coeficientului de emoționalitate (EQ). Educația pentru dezvoltare emoțională (EDE) este o nouă dimensiune a educației ce vizează formarea-dezvoltarea optimă a coeficientului de emoționalitate (EQ), expri-

mată prin atitudini responsabile față de propriile stări afective, reflectate în comportamente comunicative rezonante, ce derivă din sistemul individual al valorilor inteligenței emoționale, măsurabile la nivelul competențelor emoționale, asigurând performanța academică (IQ), sănătatea mentală și integrarea socio-profesională [15, p. 134].

În accepția unor autori celebri (*Nietzsche, Shopenhauer, McDougall, Freud*), **emoțiile constituie forța motrice esențială, sursa de energie și rezonare la situațiile existențiale.**

Pedagogia toleranței este destinată nu doar școlii, ci întregii societăți, problema fiind una globală. Crea-

rea unei societăți mondiale cu adevărat tolerante reprezintă un ideal educațional mondial. Or, toleranța nu se moștenește, ci se dobândește prin educație, pentru aceasta însă este nevoie de cunoștințe specifice și de formarea unei noi mentalități [9, p. 144]. V. Goraș afirmă, în această ordine de idei, „Școala este mica societate, unde ar fi bine să se învețe a practica toleranța în multiple circumstanțe” [6, p. 42], deoarece pentru a preveni instaurarea climatului nefavorabil educației este necesar să formăm comportamente ce previn apariția conflictelor pedagogice, ce pot fi rezumate din teoriile conflictului (Tab. 2).

Tabelul 2.

Valori comportamentale ale toleranței pedagogice deduse din teoriile conflictului [8]

Teorii	Autorii teoriilor	Semnificație științifică	Valori comportamentale ale toleranței pedagogice
Teoria conflictului	Max Weber	„Tensiunile între grupurile sociale inegale generează schimbări”.	<ul style="list-style-type: none"> • excluderea tensiunilor sociale; • soluționarea conflictelor;
Frustrare-agresivitate	S. Dollard, 1939 M. Berkowitz, 1989	„atribuie importanță frustrării în direcționarea comportamentului”. „obstacolele apărute activează reacții agresive doar atunci când au un caracter imprevizibil”	<ul style="list-style-type: none"> • inhibarea reacțiilor agresive; • anticiparea conflictelor;

Conflictologia pedagogică operează cu teorii ce explică factorii generatori de conflicte, deoarece rezultatul soluționării acestor contradicții este transformarea vieții sociale. Toleranța scăzută la frustrare se exprimă prin anumite probleme exprimate în tulburări comportamentale.

Metodologia de cercetare specifică pedagogiei toleranței, după cum afirmă S. Cristea (2008), apare interdisciplinar și pluridisciplinar, bazate pe inițiative de pedagogizare a socialului sau de transfer al unor concepte din alte științe sociale (cultură, con-

textualizare, socializare, egalizare, globalism, integrare, migrație, imigrație, drepturile omului, cooperare internațională etc.). Esențială este înțelegerea diferenței între multiculturalitate (*bazată pe coexistența culturilor*) și interculturalitate (*bazată pe interacțiunea culturilor*) [3, p. 54].

Analiza istorică a toleranței permite deschiderea spre noi semnificații sociale: a) toleranța religioasă, b) toleranța civică și morală, c) toleranța politică, sexuală, comunitară etc. În condițiile secolului al XX-lea principalele arii ale dezbaterii în secolul al

XX-lea privesc credința religioasă, practicile sexuale, opoziția politică și, în ultimul timp, egalitatea dintre genuri. Perspectiva axiomatică implică analiza valorilor toleranței, identificând fundamentele teoretice ale doctrinelor moderne despre toleranță, anticipate de Locke și Voltaire. Conținutul conceptului *toleranță* poate fi explicat, prin delimitarea sa de unele practici sociale negative: intoleranță (*opusul toleranței*), indulgență (*exces de toleranță*), indiferență (*autoînfrânare*) [*ibidem*, p. 68].

Modernizarea învățământului solicită specialiștilor în educație construcția și dezvoltarea carierei într-un mediu multicultural prin valorificarea principiilor toleranței. Integrarea în uzul comunității științifice a conceptului toleranță pedagogică și dezvoltarea conținutului acestuia prin noi elemente și conținut este actuală, influențată de factorii: (a) diversitatea accepțiunilor teoretice ale semnificației termenului în literatura de domeniu din diferite arii geografice, (b) caracterul incert și specific al interpretării termenului în literatura autohtonă; (c) expansiunea și reconsiderarea permanentă a rolurilor profesionale. Din aceste rațiuni este important a educa cetățenii în spiritul coexistenței interpersonale, multiculturale și religioase [10, p. 6].

Societatea contemporană adaugă, pe lângă responsabilitățile profesionale tradiționale, noi funcții în contexte/medii (consilierea elevilor, consilierea părinților, cercetarea și inovarea în învățământ etc.). Pentru exercitarea profesiei didactice, echilibrul proceselor nervoase și stabilitatea emoțională apar ca cerințe principale într-o activitate confruntată permanent cu situații imprevizibile. Nevoia continuă

de adaptare, corelată cu puternicul impuls de autoafirmare, conștiința conflictului posibil, cerințele actuale față de școala modernă impun profesorului formarea anumitor caracteristici, integrate în competențe psihopedagogice, competența fiind înțeleasă ca indicator al potențialului actual și predictor al evoluției ulterioare, al șanselor de reușită în domeniul învățământului.

Concepția umanizării educației confirmă ideea că lumea este a personalității întregi, de aceea este necesar să învățăm generalul care unește oamenii și îi caracterizează. În cercetare a fost valorificată abordarea umanistă în formarea cadrelor didactice ce presupune: echitatea socială a opiniilor în sistemul valorilor umaniste prin perpetuarea specificului etnocultural, recunoașterea necesității de a cunoaște și a valorifica diferențele culturale; deschiderea către inovații, egalitatea, pragmatismul sociocultural, dialogul și schimbarea. În obiectivul pedagogiei umaniste se află formarea omului interpretat ca valoare supremă a societății și ca scop al dezvoltării sociale.

Evaluarea expresiilor tolerante în procesul activității pedagogice dovedește că toleranța pedagogică constituie o competență profesională de mare actualitate și importanță, ce permite cadrelor didactice să interacționeze eficient în mediul educațional. Toleranța psihologică îi asigură rezistență la multipli factori de stres profesional, facilitând dezvoltarea carierei. Toleranța socială capătă caracteristici specifice contextului profesional, astfel încât toleranța pedagogică apare ca varietate a toleranței profesionale.

Toleranța pedagogică este o competență profesională importantă a cadrelor didactice ce presupune activism profesional și implicare optimă în acti-

vitătea pedagogică pentru autoactualizare și sporire a eficienței profesionale. Etica pedagogică implică adoptarea de către profesori a unor principii și norme ale toleranței, valabile pentru domeniul învățământului, conștientizarea rolurilor de creator al valorilor și dezvoltarea comunității profesionale prin schimbul de valori sociale ce determină satisfacția muncii.

Toleranța pedagogică constituie o competență afectivă complexă bazată pe convingeri umaniste de acceptare a altor stiluri de viață, comportament, obiceiuri, opinii, credințe, idei, reflectată într-un sistem de capacități (de a asculta, a înțelege, a respecta, a accepta individualitatea altora) pentru a reacționa adecvat suportând inconveniențe și demonstrând responsabilitate pentru retroacțiunea comunicării prin rezistență emoțională și înalt profesionalism în abordarea interlocutorilor din mediul socio-educational. Proiecția acestor două semnificații (a toleranței ca răbdare și ca rezistență) asupra dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și asupra conținutului activității profesionale demonstrează că aceste valori definesc profesionalismul pedagogic. Personalitatea profesorului eficient în mediul educațional se caracterizează prin autenticitatea, deschiderea spre reflecții asupra experiențelor proprii, autocunoașterea, puterea personală și identitatea, toleranța la indeterminare, responsabilitatea pedagogică, raporturi interpersonale profunde, trasarea unor scopuri realiste, empatie.

Toleranța pedagogică în raport cu influențe psihologice distructive în condiții de conflict determină formarea gândirii tolerante a elevilor, vizând capacitatea de înțelegere, ce permite a re- proșa eficient și accesibil oponentilor.

Gândirea tolerantă este interdependentă cu toleranța comunicativă.

În așa fel, valorile toleranței pedagogice sunt răbdarea, opunerea și rezistența. Problema toleranței comunicative reprezintă una din cele mai actuale probleme pentru psihologia modernă și este examinată nu doar în planul relațiilor interpersonale, ci și în context social larg.

Toleranța comunicativă reprezintă o formă superioară de educație reflectată în înțelegere, înțelepciune, putere și civilizație [13, p. 48.]. Toleranța comunicativă este o calitate care se învață prin educație, cultură și, mai ales, prin antrenament de la părinți și educatori. Toleranța ca atitudine și comportament se învață, se însușește pe bază de modele de la cea mai fragedă vârstă, școala devenind laboratorul principal pentru practicarea toleranței, un agent de integrare socială și centru cultural al comunității. Voltaire afirma că primul om care a preferat să înjure, în loc să arunce cu piatra a inventat civilizația [apud 13, p. 76].

Conștiința și gândirea tolerantă generează toleranța comunicativă ce presupune abordări filosofice, etice, estetice vizând caracteristicile de bază ale profesorului (în sensul adevărat al cuvântului): stabilitate psihologică și echilibru, spiritul dreptății, tactul pedagogic, omenia, bunătatea, bunăvoînța, spirit de observare, apropierea față de elevi, răbdarea înțeleaptă, receptivitate, bunătate și exigență, autenticitate (lipsă de fals) în interacțiunea comunicativă cu elevii, nonviolență. Actualizarea adecvată în comunicare a caracteristicilor afective menționate va fi denumită de autoare toleranță în comunicarea pedagogică.

Rezumând asupra dezbaterii despre *toleranță în educație*, menționăm

accepțiunea privind *toleranța socială*, cea mai adecvată din cele elucidate anterior fiind *rezistența la influența factorilor nefavorabili de ordin extern* și accepțiunea ce vizează factorii de ordin intern – *toleranță psihofiziologică*. Analiza activității educaționale arată că *toleranța socială* este o competență profesională prioritară a educatorului contemporan. De valoare incontestabilă în comunicarea pedagogică sunt condițiile interne ce influențează direct calitatea expresiilor tolerante. Acestea pot fi descifrate prin cunoașterea semnificației teoriilor psihologice.

Conform cercetărilor de psihologie socială, problema toleranței se acutizează în colectivitățile pedagogice în care se manifestă crize de identitate personală, etnică, religioasă etc., or, toleranța, sub forma cea mai simplă și fundamentală, constă în a le acorda altora dreptul de a-și vedea respectată propria persoană și identitate [apud, 14, p. 130].

Toleranța constituie o componentă a competenței de soluționare a conflictelor, ce constă în capacitatea de a opune rezistență dificultăților profesionale fără a reduce gradul de adaptare socială. În acest mod, toleranța pedagogică își extinde conotația prin includerea capacităților de a evalua obiectiv situația și a anticipa dezvăluirea acesteia pentru a formula soluții adecvate, de a reconstrui raționamente și comportamente pentru o comunicare nonagresivă, de a valorifica orientările valorice individuale, respectând alte opinii [13, p. 25]. Din aceste rațiuni competența de soluționare a conflictelor dezvăluită în structura toleranței pedagogice permite realizarea unui sistem de funcții ale educației. Vorbind în termeni strict

pedagogici, toleranța nu este un scop în sine, ci un mijloc, obiectivul educației în spiritul toleranței fiind „*a recunoaște și a respecta demnitatea și integritatea tuturor ființelor umane*”.

Conceptul de toleranță pedagogică necesită precizare a conținutului la nivelul interacțiunii cu noțiunile de cultură, grup social, evaluare a procesului de învățământ. La nivel practic, această competență reflectă capacitatea educatorului individual și colectiv de reprezentare pozitivă a celuilalt. De la această premisă, dezvoltarea toleranței pedagogice este asigurată prin recunoașterea diferențelor culturale și comunitare; stimularea comunicării dincolo de frontierele culturale și comunitare; intensificarea contactelor între modele culturale reprezentative; construirea aptitudinilor de acțiune socială în contexte interculturale deschise [3, p. 68].

Obiectivele dezvoltării toleranței pedagogice din acest punct de vedere: *formarea sistemului de cunoștințe despre toleranță, conduita tolerantă și conștiință toleranță; stimularea căutărilor personale și activismului și asimilarea noilor concepte din domeniul pedagogiei; formarea capacităților de conduită toleranță și interacțiune tolerantă.*

Valorile comportamentale ale toleranței pedagogice deduse din examinarea atentă a teoriilor toleranței confirmă epistemologic necesitatea definirii structurii și a conținutului competenței profesionale – toleranța pedagogică. Un profesor tolerant este unul empatic, cu înalt nivel de responsabilitate și spiritualitate, posedând capacitatea de a descoperi împreună cu elevii în jungla cunoașterii punctele forte ale celorlalți și de a învăța din experiențele pozitive, având puterea

de a identifica și de a evita capcana provocărilor nefaste. Prin modul în care formulează întrebările și dirijează dialogul, profesorul poate construi cu elevii o platformă a bunei înțelegeri, un mediu de învățare în care aceștia se simt bine împreună, comunică și cooperează indiferent de limbă, religie, rasă, sex ori etnie, pentru că au dobândit capacitatea de a vedea „par-

tea plină a paharului” fiecăruia și au conștiința de a scoate la lumină frumosul și adevărul.

Profesorul tolerant explorează diferențele prin intermediul dialogului cultural și soluționează conflictele prin discuții și argumente, acceptă opinia altora, fără a exercita presiuni, atâta timp cât ideile acestora nu influențează negativ mediul social.

Referințe bibliografice

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, București: Editura Litera Internațional, 2000.
2. Cristea, S., *Educația pentru toleranță*. În: *Didactica Pro...* 2004, № 4(26).
3. Cristea, S., *Fundamentele pedagogiei*, Iași: Editura Polirom, 2010.
4. Cojocaru-Borozan, M., Zagaievschi, C., Stratan, N., *Pedagogia culturii emoționale*, Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014.
5. Cojocaru-Borozan M. Concepte fundamentale valorizate în aria pedagogiei culturii emoționale. În: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simp. Șt. Intern. Chișinău: S.N.*, 2013.
6. Goraș-Postică, V., *Precepte pentru edificarea unei pedagogii a toleranței*. În: *Didactica Pro...* 2004, № 4.
7. Hadîrcă, A., *Educația pentru alteritate și toleranță*. Disponibil www.tolerance.ro (vizitat la 29.11.2016).
8. Jderu, G., *Introducere în sociologia emoțiilor*, Iași: Editura Polirom, 2012.
9. Maxim, S., *Mentalitatea tolerantă*. În: *Revista Română de Semio-Logic 1-2 / 2002*.
10. Petcu, D., *Toleranța în zilele noastre*. În: *Toleranța-cheia ce deschide calea spre o lume nouă, a unității prin diversitate. Simpozion internațional*. Iași: Ed. Spiru Haret, 2011.
11. Șova T., Balțat L., *Toleranța la stres*, Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014.
12. Țurcan (Balțat), L., *Poziționări actuale în abordarea toleranței comunicative a cadrelor didactice*. În: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. Materialele Simp. Șt. Intern.*, 16-17 mai, Chișinău: S. N., (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), 2013.
13. Țurcan, L., *Formarea toleranței pedagogice a cadrelor didactice*. Teza de doctor. Chișinău: 2015. 195 p.
14. Zagaievschi, C., Cojocaru-Borozan, M. *Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*, Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2014.
15. Кашеева, А. В., *Формирование толерантных взаимоотношений в семье*//Начальная школа, 2011, № 2.



IMPLICAȚIILE MODELATOARE ALE MASS-MEDIEI ÎN FORMAREA STILULUI EXISTENȚIAL AL ADOLESCENȚILOR

THE MODELING IMPLICATIONS OF MASS-MEDIA IN THE FORMATION OF ADOLESCENTS' LIFESTYLE

Aurelia BEȚIVU,

asistent universitar,

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *Adolescents like other age groups, face problems and pressures. Many influences may affect a teenager's development of values during this time, thus his/her associated lifestyle. Mass-media has a detrimental effect on an adolescent's values and behaviours that are the components of lifestyle. To help young people find in adolescence today the great and wholesome adventure that growing up normally should be, teachers and parents must understand the types of problems and pressures typically faced by teenagers during these years.*

Keywords: *media, adolescents, values, lifestyle, behaviours.*

„...durerea adolescenței constituie, în mod real, o durere a nașterii. Iar durerea nașterii nu presupune vreo boală, ci este o durere ziditoare. Este vorba despre venirea pe lume a unui om nou. Durerile adolescenței constituie descoperirea de către om a unui nou chip al său. Doar că astăzi, în lumea contemporană, această durere este mai intensă ca oricând.”

(Pr. Vasilios Thermos)

Perioada de la sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea a fost marcată de importante schimbări la nivel micro- și macrosocial, care și-au lăsat amprenta asupra contextelor în care indivizii cresc și se dezvoltă (familie, sistem educațional, comunitate, sistem economic, politic și cultural), precum și asupra societății în ansamblul ei. Societatea contemporană definită prin consumerism, globalizare, explozia mijloacelor de comunicare în masă, tehnologie avansată atrag după sine puternice transformări socioculturale, ce se reflectă

și la nivelul adolescenților atât în plan comportamental, cât și atitudinal. Chiar și în cele mai bune condiții, adolescența poate fi o perioadă agitată. În timpul pubertății, tinerii sunt asaltați de trăiri și sentimente cu totul noi. Un raport al Organizației Națiunilor Unite descrie adolescența drept „o perioadă de tranziție, plină de stres și neliniște” [9].

Diversitatea alternativelor puse la dispoziția adolescenților și nivelul ridicat al expectanțelor din partea mediului social determină și mai mari incertitudini, neliniști, angoase, apariția unor complexe ce pot culmina cu incapacitatea de a-și forma un stil existențial autentic. E limpede, adolescenții de azi sunt expuși unor presiuni și probleme pe care generațiile trecute nu le-au cunoscut. A face față acestor schimbări este extrem de dificil în condițiile în care se pare acestea devin trăsături stabile ale contemporaneității. Prin urmare, ființa umană/adolescentul este pus/ă în ipostaza de a adopta anumite modele valorice, atitudina-

le, comportamentale (flexibile totuși), care să-i permită a confrunța continua și intensă evoluție a societății.

Astfel, am putea interpreta viața ca o sumă de condiții ce îl conduc pe om/adolescent la adoptarea unui *stil de viață* potrivit segmentului social din care face parte și, totodată, conferindu-i și o doză de individualitate. „Fiecare dintre noi trăiește într-un spațiu social. Împărțășind condiții naturale, politice, economice și sociale comune, este firesc să ne asemănăm din multe puncte de vedere cu ceilalți. Totuși apar distincții valorice, atitudinale și comportamentale” [5]. Aceste distincții circumscriu termenul de *stil existențial* – „un set distinctiv de *pattern*-uri de comportament împărțășite, care este organizat în jurul unui set coerent de interese sau condiții sociale, sau amândouă, care este justificat și explicat printr-un set de valori, atitudini și orientări și care, în anumite condiții, devine baza pentru o identitate socială comună a celor care îl împărțășesc” [1, p. 21]. În același context, putem vorbi despre termenul de apartenență generațională, acesta fiind „un sentiment al atașamentului față de valorile, aspirațiile și trăirile unui grup uman și identificarea cu acestea și este caracterizat prin manifestări psihice și comportamentale, care îi influențează alegerile prezente și viitoare, gusturile artistice, preferințele vestimentare și stilul de viață” [8].

Una din dimensiunile conceptului de *stil* sunt valorile, care trebuie identificate, ierarhizate în sistemul valoric al omului în devenire, în contextul crizei valorice, prin care se caracterizează contemporaneitatea. Criza prin care trece umanitatea în general și omul, ca valoare supremă, în particular a schimbat percepția despre

om și despre viață, așa încât suntem expresia unei crize valorice profunde.

În tendința sa de permanentă schimbare e greu a delimita binele de rău, frumosul de urât, adevărul de minciună, virtutea de viciu, dreptul de datorie, întrucât ceea ce se pare că ieri constituia valoarea a devenit nonvaloare astăzi. Dezvoltarea, industrializarea au dus la continua agravare a crizei, nu numai în domeniul valorilor morale, culturale, spirituale, ci și în alte domenii: al mediului, al resurselor, al sănătății, al alimentației, al educației etc.

„Nimic și nimeni nu se mai află astăzi la locul cuvenit; oamenii nu mai recunosc nicio autoritate efectivă în ordinea spirituală și nici o putere legitimă în ordinea temporală; profanii își permit să discute lucruri sacre, să le conteste caracterul și chiar existența; inferiorul a ajuns să judece superiorul; ignoranța impune limite înțelepciunii; eroarea biruie adevărul; omenescul se substituie divinului; pământul deține mai multă importanță decât cerul; individul se proclamă măsura tuturor lucrurilor și pretinde să dicteze universului legile plămădite de propria sa rațiune, slabă și supusă greșelii” [2].

Adolescenții reprezintă o populație vulnerabilă în acest sens. Adolescența este intervalul de viață cel mai receptiv la schimbările din societate, o etapă în care are loc structurarea identității în jurul unui sistem personal de valori și al unei treptate conștientizări a propriei individualități. În această etapă de formare a personalității, se conturează un amestec de adeziune necondiționată la idealuri, radicalism moral și acceptarea unor pseudovalori. Nonconformismul este însoțit de apropierea de „valori” care satisfac

egocentrismul, narcisismul, individualismul în rândul adolescenților. Din perspectiva identității vocaționale, se constată apariția de interese, aspirații diverse, preluate, prin imitație și identificare, de la persoane admirate de adolescent și care se constituie pentru el în modele. Adolescenții se pot replica pe poziții culturale paralele sau chiar opuse celor ale adulților. Rezultatul este (*sub*)cultura tinerilor, care își elaborează propriile simboluri, modele, atitudini și comportamente [7].

Noua generație adoptă stiluri de viață diverse, sincronizându-se cu tendințele europene. Liberalizarea accesului la informație prin canalele mass-media (reviste, internet, televiziune), cât și dezvoltarea neîngrădită a turismului au dus la răspândirea unor modele comportamentale, pe care sociologii le numesc „culturi alternative”. Aceste subculturi se recunosc prin: nivelul limbajului, vestimentație, simbolistică și receptarea valorilor [4, p. 20].

Subcultura este definită în *Dicționarul explicativ al limbii române* (Academia Română, 1996), drept „cultură a grupurilor și subgroupurilor sociale dintr-o comunitate etnică” [3, p. 1032]. Când se discută despre subculturile tinerilor, ele dețin propriile lor înțelesuri, propriul mod de a se supune regulilor specifice grupului, propriile lor valori structurate în ierarhii reprezentative; ele dezvoltă o limbă caracteristică pentru a clasifica evenimentele, ele creează propria lor ordine simbolică, organizându-se în funcție de îmbrăcăminte, muzică, rituri și argou [4]. Subculturile, frecvent portretizate de mass-media, se formează la granițele culturale, în momentele de criză culturală, când nu sunt acoperite nevoile particulare ale unui grup de

indivizi, oferind modele pentru normele și valorile comportamentale [*ibidem*, p. 16]. Prin urmare mass-media ne afectează profund, deoarece ea constituie o prezență constantă în viața noastră. Alte instituții pot avea un impact mai puternic, dar nu unul atât de persistent și adânc.

Mass-media face parte din viața noastră zilnică și ne însoțește din copilărie până la moarte. În plus, mass-media are o universalitate pe care nu o are nici o alta instituție: presa oferă un bagaj comun de idei și imagini, care depășește barierele sociale și geografice. Efectele mass-media se pot resimți în zone diferite ale societății. Mass-media poate acționa asupra: a) indivizilor, b) grupurilor, c) instituțiilor, d) întregii societăți; totodată, ea poate afecta personalitatea umana în: dimensiunea cognitivă (schimbarea imaginii despre lume), dimensiunea afectivă (crearea sau modificarea unor atitudini și sentimente) sau dimensiunea comportamentală (schimbări ale modului de acțiune al indivizilor și fenomene de mobilizare socială). De asemenea, efectele mass-mediei pot crea schimbări dorite sau schimbări nedorite: ele pot fi rezultatul unui proces controlat (campaniile de presă) sau al unor curente mai mult sau mai puțin neașteptate.

Mass-media marchează ireversibil adolescenții. Poate fi pentru unii un mijloc foarte bun de informare asupra unor subiecte, cum ar fi spațiul cosmic, evenimentele mondene, muzica, politica, arta, educație. Pentru alții ar putea consta în rezolvarea anumitor probleme individuale sau colective, economice, comerciale, de sănătate sau sentimentale. Chiar dacă nu conștientizăm, mass-media ocupa un loc esențial în toți pașii făcuți de ado-

lescenți în viață. În funcție de aceste influențe, ei pot alege chiar direcția de parcurs în viață [6].

Așa cum am afirmat anterior, generațiile se identifică printr-un anumit interval temporal de trăire comună a unor evenimente istorice, dar și prin aceeași caracteristică demografică și calendaristică, indivizii asemănându-se în privința orientărilor valorice, cât și a trăsăturilor moral spirituale. Sub presiunea unei subculturi, adolescentul poate adopta legile, moda, obiceiurile ei; astfel, diferitele subculturi pot fi identificate prin intermediul unor etichete vestimentare asumate, care, ulterior, vor fi cu siguranță diferite [4, p. 17]. Astfel, dacă în anii 1970, tinerii de atunci s-au numit Generația Baby-Boomer, iar copiii lor – Generația X, astăzi avem de-a face cu alte caracteristici generaționale în dreptul adolescenților, care-i definesc prin prisma fenomenului mass-media. Astfel, odată cu explozia tehnicii și cu descoperirile uimitoare în domeniul electronicii aplicate și a microcipurilor inteligente, s-a conturat o subkultură Tehno cu acces rapid la tehnologie, care găzduiește în interdependență pe toți cei care mănuiesc ușor un computer și comunică virtual în toate modurile. Aceste generații de tineri, înfrățite virtual, au fost numite generația Twitter și Facebook [8]. Prin urmare, în ultimii ani, mas-media a atins climaxul existenței ei, definind și modelând societatea în ansamblu [4, p. 18].

Pentru adolescenți distracția mass-media este văzută ca o modalitate de evadare de sub amenințările viitorului, iar dragostea lor pentru ecran provine din dorința după comunicare, care lipsește societății absenteiste actuale. Absorbția mediatică a

schimbat modul de a vedea lumea și de a participa efectiv în ea, trecând de la real la virtual și nemaiputând face diferența între ele, producând astfel fenomenul „cyborg generation”. Astfel, electronica aplicată și facilă, computerul și televizorul, cât și internetul de mare viteză fac parte din această generație căreia i-au schimbat limbajul, gândurile și sufletul, singura lor distracție adolescentină și copilărească, rezumându-se tot la un joc video, la un film nou sau ascultarea ultimului hit. Problema nu este existența tehnologiei în viața tinerilor și a societății în general, ci conținutul modelator cu tentă profund negativă care incită și promovează sexul, drogurile, sinuciderea, violența, abuzul și stilul de viață decadent. Televizorul și computerul alcătuiesc astăzi suportul ideologic pentru subcultura mass-media a tinerilor moderni, care urmăresc în medie 200.000 de scene de violență și peste 5.000 de ore, de la vârsta de cinci ani, acestea fiind mijloace de expresie a valorilor lor. Tinerii sunt ultrarafinați în materie de droguri, sex, crime, călătorii spațiale și știu să mănuiască computerul mai bine decât părinții lor. Astăzi morala, valorile și gândurile tinerilor sunt modelate prin mass-media [*ibidem*, p. 18-19].

Trăim cu toții în era tehnologiei și nu putem nega rezultatele pozitive pe care le-a adus această dezvoltare fără precedent în viața omenirii. De la aspectele mărunte ale vieții sociale și până la domeniile complexe, tehnologia actuală a adus o schimbare radicală în privința calității vieții și a dezvoltării economice. Fenomenul mass-media înconjoară atât specialiștii NASA, cât și pe renumiții chirurghi care 24 operează prin satelit, la distanță; fenomenul mass-media este și în sala

de curs a școlilor cu renume, se găsește în mijlocul celor mai fierbinți locuri de pe planetă pentru a transmite o știre de ultimă oră, cât și în liniștea junglei pentru a alcătui ultimul documentar despre microcosmos. În ciuda acestui progres și bunăstări sociale, nu pot fi negate nici efectele negative ale tehnologiei media asupra fizicului și psihicului uman [10]. Fenomenul mass-media este complex în înțelegere și implicațiile care rezultă în urma interactivității cu el, implicații medelatoare din perspectivă sociologică, psihologică, moral-religioasă și chiar fiziologică. Vorbind despre muzică, filme, divertisment, jocuri video sau alte particularizări ale fenomenului mediatic, cu un conținut negativ de mesaje directe sau indirecte, raționale sau subliminale, își găsesc finalitatea sau destinația în sufletul și mintea adolescenților și le afectează comportamentul, gândirea, credința, morala și trăirile.

Marshall, Biddle, Gorely, Cameron și Murdey (2004) demonstrează prin intermediul unei statistici, efectul nociv al expunerii la mass-media asupra sănătății fizice a adolescenților prin confruntarea cu stresul evenimentelor evocate, care produce reacții fizice de creștere a activității hormonale și a presiunii sângelui [6].

Efectul hipnotic al tehnologiei este un aspect esențial în înțelegerea mijloacelor de comunicare ale noii generații, datorită neuropsihologiei care demonstrează că televiziunea, indiferent de emisiunea vizionată, induce cortexului telespectatorului o stare semihipnotică. Această stare explică atracția pe care mass-media o exercită asupra tuturor, însă mai cu seamă asupra copiilor și tinerilor. Este imposibil

de găsit o activitate prin care copiii să fie liniștiți atât de repede și aproape imobilizați pe o perioadă lungă de timp, așa cum se întâmplă atunci când sunt expuși la mass-media. De altfel, acesta este și motivul pentru care părinții și, în unele cazuri, și educatorii folosesc televizorul ca sedativ. Corelat cu efectul hipnotic, apare și comportamentul de dependență. Psihologii americani R. Kubey și M. Csikszentmihalyi au dovedit că atât televiziunea, cât și jocurile video și internetul au capacitatea de a genera o puternică legătură de dependență, privarea de aceste mijloace evazioniste producând celor la care s-a instalat dependența, aceleași simptome ca și în cazul substanțelor și al comportamentelor care dau dependență [10].

Sunt studii care indică o corelație semnificativă între expunerea la mass-media și stilul de viață, o contribuție importantă având cel realizat de Robinson (2001), care arată că mediul care se creează în momentul expunerii mass-media, seamănă cu un supermarket unde oricine poate mânca orice și cât dorește, mass-media devenind astfel, un mediu distructiv pentru obiceiuri distructive [4]. Mass-media are o influență semnificativă asupra vieții copiilor și adolescenților, și prin faptul că furnizează informații despre modă, frumusețe, satisfacția trupului, determinându-i pe aceștia să se angajeze într-un comportament deviant, nerealist și dăunător normelor fizice.

În concluzie, adolescența este vârsta oportunităților. Aceasta este șansa noastră de a recunoaște importanța majoră a acestei perioade de formare, punând împreună bazele unui viitor mai echitabil și mai prosper. Este evidentă nevoia de a canaliza

idealismul, energia și potențialul viitoare generații de adulți, prin a minimaliza nocivitatea fenomenului me-

diatic asupra formării stilului existențial al adolescenților.

Referințe bibliografice

1. Andronache, Loredana. *Personalitate, valori, stil de viață și relații socioeducaționale la adolescenți. Strategii formative*, Bacău: Editura Rovimed Publ., 2011, 208 p. ISBN 978-606-583-210-7.
2. Borza, A., Popa, M., Osoian, C. „Criza de model moral” – o realitate? [on line] [accesat 05 martie 2017]. Disponibil: <http://www.managementmarketing.ro/pdf/articole/47.pdf>
3. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a II-a, București: Editura Univers enciclopedic, 1996, 1188 p. ISBN 973-9243-29-0.
4. Emilian, Eugen R., *Influența mass-media asupra valorilor moral-religioase ale adolescenților adventiști din județul Dâmbovița, conferința Muntenia*. [on line] [accesat 11 decembrie 2017]. Disponibil: <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/411/Tesis%20Emilian%20Eugen%20Radu.pdf?sequence=1>
5. Marian, Vasile. *Stiluri de viață în România* [on line] [accesat 11 decembrie 2015]. Disponibil: <file:///C:/Users/User1/Desktop/PROBLEMA/Rezumat%20teza%20de%20doctorat%20Marian%20Vasile.pdf>
6. Marshall SJ, Biddle SJH, Gorely T, Cameron N, Murdey I. *Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis*. In: International Journal of Obesity [on line] [accesat 05 martie 2017]. Disponibil: <http://www.nature.com/ijo/journal/v28/n10/full/0802706a.html>
7. *Mass-media ca factor de influență asupra individului*. [on line] [accesat 14 noiembrie 2016]. Disponibil: <http://www.scribub.com/jurnalism/Massmedia-ca-factor-de-influen22963.php>
8. Moscovici, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Ed. Polirom, 1998. 252 p. ISBN 978-683-071-3.
9. *Problemele adolescenților de azi*. [on line] [accesat 23 februarie 2017]. Disponibil: <http://wol.jw.org/ro/wol/d/r34/lp-m/102005242>
10. Ward, L. M. *Children, adolescents, and the media: The molding of minds, bodies, and deeds*. In: New Direction for Child and Adolescent Development, Volume 2005, Issue 109, pages 63-71. [on line] [accesat 23 februarie 2017]. Disponibil: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cd.138/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED



INTERCORELAREA IMAGINAȚIE-GÂNDIRE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ ȘI ȘCOLARĂ MICĂ

*THE INTERCORRELATION IMAGINATION – THINKING
AT THE PRESCHOOL AND ELEMENTARY SCHOOL AGE*

Tatiana CALLO,

doctor habilitat, profesor universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Valentina PASCARI,

doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Abstract: *The article attempts a selective presentation of the role of imagination in developing children's thinking, redefining this relation in terms of the new guidelines in education. Approaching the issue in title we shall not consider it a polemic intent, by analyzing intercorrelations between imagination and theoretical thinking we want to show why we should return to this issue which in fact not a new one. It seems that it should be expanded in order to include dialectical perspective concerning this age, which we are trying to approach integrating all in the first educational junction (preschool and primary education).*

Keywords: *imagination, thinking, fantasy, impression, representation, reason, recombination, creation, mental images, introspection, mediator, game.*

Tradițional, esența imaginației este abordată ca o activitate psihică multidimensională, care implică conținutul *sentimental* și *logic*. Situația diversă a termenului „imaginație” se explică prin faptul că este tratat ca un proces care reclamă formarea a ceva nou, original (spre deosebire de alte funcții cognitive). În același timp, între imaginație și creativitate se pune semnul egal, iar celelalte procese psihice, apriori devin reproductiv, mecanice, de rutină, care nu se supun libertății și voinței subiectului. O astfel de interpretare a imaginației extinde domeniul de acțiune reală.

Potrivit lui T. Ribot, imaginația ca o cauză directă a invenției mari sau mici acționează fără determinism vizibil; anume din acest motiv, imaginației i se atribuie *autospontaneitatea*. Apariția unui produs, ca rezultat al

imaginației, nu poate fi racordată la nici o lege; aceasta este o consecință a *convergenței* într-un singur punct, adesea întâmplătoare, a diversilor factori [11, p. 39].

O perioadă mare de timp, termenii „imaginație” și „fantezie” au ținut monopol exclusiv în istoria filozofiei. În limbajul propriu al filosofilor antici, începând cu Aristotel și până la Sf. Augustin, nu existau două sintagme diferite, care să distingă „imaginația” de „fantezie” și să le desemneze ca două funcții diferite. Doar în sec. al XVIII-lea apar primele încercări de a distinge reproducerea *rațională* a impresiilor deja trăite de capacitatea *de a visa* (fantezie).

La ora actuală, nici filosofii și nici psihologii nu fac o delimitare univocă între imaginație și fantezie. Cu referire la acest context, Л. Выготский

susține că „imaginația” nu repetă în aceeași combinație și în aceeași formă unele impresii care au fost acumulate anterior, dar construiesc *un nou lanț*, din experiențele acumulate anterior. Cu alte cuvinte, introducerea noului în cursul impresiilor noastre și schimbarea acestor impresii trebuie să se producă în așa fel, încât ca rezultat al acestei activități să apară un nou chip, care n-a existat anterior și care formează baza acelei activități pe care noi o numim „imaginație” [14, p. 57-58].

Tradițional, „fanteziei” i se atribuie noi chipuri și cunoștințe; chipuri reale, dar care în acest moment nu sunt prezente; orice reflecție distorsionată a realității, inclusiv iluzia; închipuirile neadecvate, necorespunzătoare ale omului despre anterior etc. Înțelegerea clasică a imaginației șterge hotarul dintre ea și gândire, dintre imaginație și reprezentare.

Formularea finală a diferenței dintre imaginație și fantezie o datorăm lui F. Hegel. În opinia savantului, atât imaginația, cât și fantezia sunt proprietăți ale *rațiunii*, însă rațiunea înzestrată cu imaginație – *doar reproduce*, iar rațiunea, înzestrată cu fantezie – *crează* [6].

Paul Popescu-Neveanu definește imaginația ca *proces psihic de operare cu imagini mintale, de combinare sau construcție imagistică, tinzând spre producerea noului în forma unor reconstruiri imagistice, a unor tablouri mintale, planuri iconice sau proiecte* [10, p. 324]. Alte două definiții ale imaginației aparțin lui M. Zlate, care, pe de o parte, susține că este un procesul de *combinare și recombinație* a datelor din experiența anterioară în vederea dobândirii unor imagini noi fără un corespondent în realitate sau în experiența noastră personală; pe de

altă parte, menționează că imaginația este procesul de *creare a noului* în formă ideală [12].

Aceste definiții conțin, sub o formă sau alta, informații cu privire la: *tipul de acțiune psihică implicat de imaginație* (acesta fiind constituit din combinarea, recombinația, crearea informațiilor, spre deosebire de gândire, unde acțiunile psihice sunt reprezentate de operațiile ei, sau de memorie, unde acțiunile psihice sunt reprezentate de memorarea, stocarea, reactualizarea informațiilor); *forma rezultativă* este de ordin reproductiv; *sensul formei rezultative* (noul obținut poate fi nou pentru subiect, dar și pentru societate, fapt care dă posibilitatea desprinderii celor două forme ale imaginației: *reproductivă și creatoare*).

Dacă intrăm în cadrul legăturilor dintre imaginație și gândire, atunci trebuie să menționăm că în ceea ce privește *imaginile mintale*, există cel puțin două motive pentru a pune la îndoială filiația lor directă. Din punct de vedere *neurologic*, evocarea interioară a unei mișcări declanșează aceleași unde electrice, corticale sau musculare, ca și executarea materială a mișcării, ceea ce înseamnă, susțin N. Kleitman și E. Aserinsky, că evocarea este o schiță a acestei mișcări. Din punct de vedere genetic, dacă imaginea ar prelungi doar percepția, ea ar trebui să intervină încă de la naștere, în vreme ce, susțin autorii, nu se observă nici o manifestare pe parcursul perioadei senzomotorie și pare să deuteze doar odată cu apariția funcției *semiotice* [apud, 8]. Prin urmare, *imaginile mintale* sunt de o apariție relativ *târzie* și rezultă dintr-o imitare *interiorizată*, analogia lor cu percepția nemărturisind o filiație directă, cu faptul că această imitație caută să furnizeze o copie activă a ta-

blourilor perceptive, eventual cu schițe senzoriale.

Este important să menționăm corelația imaginației cu toate procesele psihice, îndeosebi cu gândirea și memoria. În acest sens, este necesar de a delimita imaginația ca funcție psihică superioară, de memorie și gândire.

Relațiile dintre imaginație și gândire sunt concepute în două planuri: genetic și funcțional. Astfel, în plan *genetic*, menționează M. Zlate, asistăm la o *alternanță a imaginației și gândirii*. Imaginația apare ca o *premisă a gândirii logice* [13, p. 505-506]. Chiar dacă gândirea parcurge o dezvoltare ascendentă, fapt demonstrat mai ales de cercetările lui G. Piaget, ea nu se poate dispensa de anumite sincope, reveniri și dezorganizări accidentale, care conduc la elaborarea stadiilor superioare. La rândul ei, gândirea avansează spre abstract, dar revine la concret pentru a se verifica [9, p. 68].

A. Binet, K. Simon, O. Külpe, K. Bühler au demonstrat existența a ceea ce ei au numit o *gândire fără imaginație*: ne putem imagina un obiect, dar judecata care-i afirmă sau neagă existența nu este ea însăși dotată cu imaginație [2; 3; 4; 7]. Ceea ce trebuie de menționat, în opinia lui L. Piaget, judecățile și operațiile sunt străine imaginației, dar aceasta nu exclude faptul că aceasta joacă un rol nu cu titlul de element al gândirii, ci de auxiliar simbolic, complementar al limbajului. Deși, în unele cazuri, aceasta se referă la concepte sau obiecte conceptualizate cu titlu de clase *singulare* (de exemplu: „tatăl meu”) și nevoia subzistă, atât la adulți, cât și la copil, a unui sistem de semnificații care să se refere nu la concepte, ci la obiecte ca atare și la experiența perceptivă trecută a subiec-

tului: imaginației îi este menit rolul acesta, iar caracterul său de simbol (prin opoziție cu „semnul”) îi permite să obțină o asemănare mai mult sau mai puțin adecvată, în același timp schematizată, cu obiectele simbolizate. Totodată, constată autorul, imaginația nu este deloc suficientă pentru a genera structurile operatorii: cel mai mult ea poate servi, atunci când este suficient de adecvată, la precizarea cunoașterii stărilor pe care operația le va lega apoi printr-un joc de transformări reversibile. Dar imaginația în sine rămâne statică și discontinuă.

Cu toate acestea, *după 7-8 ani, în perioada primului nod educațional, imaginația devine* anticipatoare și, în consecință, chiar mai bună în calitate de suport al operațiilor. Acest progres nu rezultă dintr-o modificare internă și autonomă a imaginilor, ci chiar din intervenția unor aporturi exterioare, care sunt date formării operațiilor. Acestea derivă, într-adevăr, din acțiunea însăși și nu din simbolismul imaginației, nici măcar din sistemul de semne verbale sau ale limbajului. Prin urmare, J. Piaget a demonstrat cum gândirea abstractă a copilului emerge progresiv, pornind de la o inteligență simbolică și magică. Abstracția intelectuală rezultă dintr-o „îngustare”, o refulare progresivă a sensului metaforelor. „Acest sens al metaforelor, acest mare semantism al imaginarului constituie matricea originală de la care precede orice gândire raționalizată împreună cu cortegiul său semiologic” [8].

De aici reiese că, în cadrul primului *nod educațional*, în aspect *funcțional* imaginația se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. În felul acesta, imaginile se impregnează de semnificație, iar noțiunile (cu

semnificațiile lor) conduc la imagini. Se pare că între demersul *acțional* (operațional) al *gândirii* și cel *imagistic* (al imaginației) există o strânsă *intercorelare*. Atât imaginile, cât și noțiunile, se formează în procesul *interiorizării* acțiunilor materiale (obiective) sau materializate. P. Galperin, în teoria formării pe etape a acțiunilor mintale, susține că formarea noțiunilor este un fel de model desfășurat al formării oricărei imagini. Se poate presupune că, la rândul lor, construcțiile conceptuale, prin combinări și re-combinări, pot da naștere la noi imagini [5, p. 10-71]. Așadar, imaginația nu este o *anexă* a gândirii, ci este un *mediator* al diferitelor activități ale gândirii (conceptualizarea, înțelegerea, rezolvarea problemelor, creația). Forța imaginii, observă J. Bernis, nu se află în ea însăși, ci în gândire. De aceea, imaginația este considerată o *formă a inteligenței* legată de înțelegere. Prin dinamismul ei, *imaginația* este o sursă de *îmbogățire a gândirii* [1]. Ca urmare, putem *concluziona* că imaginația se edifică în *interiorul* gândirii, ca o latură absolut necesară a acesteia, iar gândirea se articulează într-o zonă centrală a câmpului imaginativ, condiționându-se reciproc.

Pentru a oferi o imagine completă problemei abordate, trebuie să menționăm că, potrivit lui B. Давыдов, imaginația nu este pur și simplu conectă, dar este „înrudită” cu acea formă a gândirii, care în limbajul filozofilor este numită *mintală, teoretică*, spre deosebire de cea *rațională* sau *empirică* [16, p. 210]. Gândirea mintală are caracter creativ, pe când cea rațională doar operează cu rezultatele ei, controlând conformitatea acestora cu normele gândirii raționale formale.

Conceptualizarea, structurarea ideilor în logica noțiunilor, este o sarcină nu mai puțin creatoare decât generarea lor. Formularea *conceptelor teoretice*, menționa autorul, nu este, pur și simplu, modelizarea unei forme noi a conținutului pe care îl deține. Acest lucru presupune descoperirea unui conținut nou, structurarea unor noi cunoștințe [*ibidem*, p. 217]. Cu toate acestea, imaginația nu „subsumează” funcția gândirii, ea oferă oportunități pentru realizarea eficientă a acesteia.

Deși separă conținutul psihologic al conceptelor „gândire” și „imaginație”, Л.Выготский nu le opune, dimpotrivă, indică asupra activității sistemice ale lor, interacțiunea reciprocă a acestora. Autorul identifică două puncte-cheie care caracterizează relația dintre gândire și imaginație [15, p. 24].

În primul rând, atât imaginația, cât și gândirea se dezvoltă în unitate, cu alte cuvinte, nu funcționează *autonom*. Cu atât mai mult, în cadrul formelor de imaginație care sunt legate de creativitate, de realitate, dispare hotarul dintre gândire și imaginație. Prin urmare, *imaginația devine un moment inevitabil în cadrul gândirii realiste*. Totodată, constatăm o anumită *contradicție*: cunoașterea realității devine imposibilă fără o „rupere” de la această realitate, de la impresiile singulare. În același timp, *imaginația și gândirea realistă* acționează întotdeauna în unitate.

În al doilea rând, cu toate că există afinități între gândire și imaginație, totuși este imposibilă identificarea lor. Esențial pentru imaginație este direcționarea conștiinței, ce implică „ruperea” de la realitate într-o activitate relativ autonomă a conștiinței, care diferă de perceperea directă a realității.

Aici este cazul că subliniem că, de rând cu imaginile construite în procesul cunoașterii nemijlocite a realității, copilul creează o serie de imagini, care sunt percepute ca domeniu construit de imaginație. La nivelul înalt al dezvoltării gândirii, se produce constituirea imaginilor, pe care noi nu le regăsim în mediul real [*ibidem*, p. 25]. Prin urmare, este evidentă relația complexă, care există între activitatea de gândire realistă și activitatea de imaginație în formele sale superioare, la toate etapele sale de dezvoltare.

Analiza conținutului și a caracteristicilor imaginației a prefigurat implicit și funcțiile ei. Dat fiind însă faptul că, în ansamblul psihologic al imaginației, acestea prezintă o deosebită importanță, ne vom referi pe scurt la ele. O investigație sumară a literaturii de specialitate evidențiază acuratețea cu care au fost conștientizate funcțiile imaginației. În acest context se înscriu și cercetările realizate de către O. Дьяченко, care analizează mai multe funcții ale imaginației [19]:

1. *Gnostico-euristică* – presupune includerea imaginației în procesul de *rezolvare a sarcinilor cognitive*, care contribuie la descoperirea de soluții creative. Această funcție permite imaginației să găsească caracteristicile semnificative ale realității înconjurătoare.
2. Funcția de *predicție sau anticipativă*, care justifică manifestarea imaginației ca factor de *reglementare și direcționare a activității* pentru a obține un anumit produs.
3. Funcția *comunicativă*. Produsele imaginației posedă, în mod inerent, o semnificație socială și de comunicare. Ele întruchipează (într-o formă dezvoltată) tendin-

țele social-utile, determinate de nevoile societății și apreciate de ea.

4. Funcția de *protecție*. Această funcție este descrisă în lucrările lui Z. Freud, și K. Horney, care au examinat funcționarea imaginației în *corelație* cu *sfera emoțional-afectivă* a personalității. Autorii presupun că una dintre formele de autoapărare a personalității este crearea unor constructe imaginare, care ar elimina stresul intern.

În procesul de cunoaștere, gândirea teoretică și imaginația productivă execută aceeași funcție, care admite înțelegerea principiilor universale ale obiectelor și evenimentelor, transformarea și conceperea, în această bază, a lumii ca un tot întreg. Deosebirea dintre aceste două procese constă în faptul că, în procesul gândirii, principiile sunt percepute în formulă abstractă, iar în cadrul imaginației sub formă de simboluri, imagini. În caz de situații de incertitudine, imaginația creatoare îndeplinește „provizoriu” rolul de gândire logică [24, p. 199-206].

În discuție, astfel, intră ideea că formarea bazei atitudinii teoretice față de realitatea înconjurătoare este un obiectiv care îi revine *școlii primare*. În acest context, sistemul educației preșcolare nu poate și nici nu trebuie să-și asume această sarcină. Cu toate acestea, la nivel de preșcolaritate se utilizează conceptul de „*activitate de învățare*”, care a fost introdus în uzul științific de către A. П. Усова [26]. În opinia noastră, practicarea acestui concept în mod tranșant este greu de justificat, deoarece scopul educației preșcolare constă nu în a forma la copii unele elemente specifice activității de învățare, dar în formarea *premise-lor generale ale învățării*. Totodată,

dezvoltarea gândirii teoretice la școlarul mic nu poate să se producă „pe loc gol”, este imposibil sau chiar dificil. Soluțiile pentru rezolvarea acestei situații contradictorii le găsim în reflecțiile lui Im. Kant, J. Fichte, G.W. Hegel, care au demonstrat că la baza atitudinii teoretice a omului față de lumea înconjurătoare stă dezvoltarea capacității lui de imaginație creativă (productivă).

Sporind perspectiva *experienței individuale*, putem constata că în cadrul *primului nod educațional*, spre sfârșitul perioadei preșcolare, imaginația parcă ar apropia copilul de hotărul unui domeniu deosebit de discipline. Acest domeniu necesită astfel de sarcini care pot fi realizate doar prin *procedee teoretice* [22, p. 114]. Experiența problematizării mediului prin puterea imaginației copilul o acumulează la vârsta preșcolară, în același timp, îmbogățește posibilitățile gândirii teoretice în cursul însușirii de către școlarul mic a domeniilor noi de discipline. Prin urmare, legătura dintre aceste forme creative de cunoaștere ar trebui să se stabilească pe *principiile dialogului paritar*, dar nu pe cele de ierarhie și de subordonare. Atunci când pedagogul înțelege imaginația doar ca un „prefabricat” sau un substituent al gândirii, el, în cele din urmă, pierde ambele obiecte ale procesului dezvoltativ.

După cum s-a menționat deja, funcția-cheie a imaginației și a gândirii teoretice se îmbină cu redarea integrală a conținutului universal dezvoltativ al activității copilului. Integritatea de acest gen reprezintă o *formațiune supraempirică*. Însăși forma acestei integrități asupra obiectelor culturii, pe care o deține copilul, nu este „scrisă”. De exemplu: copilul, alcătuind o povestire în baza unei imagini,

descrie mai mult sau mai puțin exact ceea ce este redat și o face în mod rațional, păstrând în câmpul conștiinței contextul redat. Acest fapt nu înseamnă însă că el construiește o imagine integră a obiectului. În acest caz integralitatea este prezentată într-o formă simplificată, ca suma părților sale constitutive, reductibilă la un numitor comun, care este deja cunoscută copilului. Adevărata integritate nu este un „dat”, este întotdeauna o sarcină. Înțelegerea ei în context teoretic sau senzorial se produce ca o *descoperire creativă* a unui *principiu* ascuns, care are o semnificație formativă în raport cu acest domeniu a realității umane. Acest principiu nu este dat copilului pur și simplu. El este dat acestuia în forma sa ideală. Anume forma ideală devine pentru copil un obiect deosebit pentru descoperiri creative și transformări [*ibidem*, 116].

În acest context, Э. ИЛЬЕНКОВ menționa că omul nu poate să transmită altui om în forma ideală, în formă pură, activitate. Ideală ca formă vie, poate să formeze ca (spre deosebire de cea formată) activitate și să fie atribuită individului doar prin intermediul acțiunilor cu obiectul sau cu produsul ei [20, p. 8-9]. Astfel, prin forma ideală a conținutului cultural, se creează un spectru universal de posibilități pentru dezvoltarea copilului.

Înainte de a cunoaște lumea ca un tot întreg, structurată într-un sistem de noțiuni teoretice, copilul trebuie să recreeze imaginea dinamică integrală a realității la nivel de imaginație. Dar pentru aceasta, este indispensabil ca el să se ridice deasupra spațiului obiectelor de zi cu zi, separate, care sunt produsul activității specializate a adultului și să privească de sus la aceste diferențe, de pe poziția jocului, a po-

veștii, prin prisma propriei experiențe și a „fanteziei libere”.

În ontogeneză (și funcțiogeneză) între imaginație și gândirea teoretică, susține B. Кудрявцев, se profilează un fel de „diviziune a muncii”: prima oferă o formă de *fixare* a unor tendințe de dezvoltare a conținutului perceput, a doua – *reproducerea* noțiunilor ca suport primar al principiilor generale ale acestei dezvoltări [22, p. 118]. Imaginația copiilor de vârstă preșcolară încă nu „cunoaște” *tendința* ca principiu, în cele mai multe cazuri, aceasta doar o „prinde”. Pe când *gândirea teoretică* permite școlarului mic nu numai să perceapă în tendințe principiile, dar și să specifice aplicarea lor în rezolvarea unei game largi de sarcini. Cu toate acestea, *reconstrucția adecvată* a imaginii unui sau altui obiect perceput reprezintă un punct de pornire obligatoriu în cunoașterea *rațională*. Fără acest lucru, susține autorul, nici istoric și nici ontogenetic, gândirea teoretică nu poate să se producă [*ibidem*, p. 119]. Prin urmare, proiectarea condițiilor genetice de interacțiune a imaginației cu gândirea în afara contextului comun de dezvoltare creativă a copilului este imposibilă. Vectorul acestei dezvoltări nu este o ramificație laterală a traseului comun al evoluției copilului ca subiect al culturii. Mai mult decât atât, *începutul* creației este procesul immanent de însușire a culturii în ontogeneză.

Orice formă de atribuire, atât istoric, cât și ontogenetic conține întotdeauna unitatea celor două tendințe – de reproducere și creativitate. Deși în multe privințe se constată contradicții, unitatea determină continuitatea în transmiterea experienței sociale și culturale din generație în generație. Specificul interacțiunii dintre tendin-

țele de reproducere și creative în ontogeneză (atunci când funcția de conducere este a doua) este pusă în aplicare prin intermediul mecanismelor generale, moștenite de către generațiile în creștere (potențialul creator al culturii umane). *Continuitatea* acestor mecanisme la fiecare etapă a dezvoltării trebuie să fie structurată ca o linie transversală de legături dintre diferite trepte ale sistemului de învățământ, în special preșcolar și școlar mic. În această ordine de idei, В. Давыдов, В. Кудрявцев susțin: *contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar) sau reperul de dezvoltare în segmentul primului nod educațional* [18, p. 3-18]. Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel, încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice, care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare.

Unii autori susțin că jocul creează o bază profundă pentru orice fel de învățare, reprezintă o școală a *abstractizării și generalizării* [17, p. 210-216]. De exemplu, un copil, încălecând un băț, nu mai este el însuși (poate fi un sportiv, un amator de călărie etc.). Într-o situație de acest gen copilul cu greu poate să-și imagineze un astfel de subiect, însă în joc, el se manifestă firesc, de fapt, este util. În același timp, cunoștințele școlare, susține Д. Эльконин, nu sunt o reproducere de către învățător a experienței personale, sunt deosebite de experiența personală, deosebite chiar și față de experiența celui care a obținut aceste cunoștințe, la fel și cunoștințele științifice școlare, imaginile artistice – ge-

neralizatoare și „moștenirea omenirii” [25, p. 233-234]. Jocul pentru prima dată admite în viața copilului un „Altul generalizat”, făcându-l partener, un participant activ. În caz contrar, copilul învață, în cel mai bun caz, pentru învățător. Prin urmare, este important din punct de vedere psihopedagogic de a pregăti copilul încă din instituția preșcolară pentru debutul școlar, valorificând în acest scop posibilitățile și realizările acestei perioade de vârstă, care se caracterizează prin neoformațiuni psihice specifice, imaginația fiind una dintre cele mai importante. Acest fapt însă nu înseamnă că dezvoltarea imaginației este un „panaceu”, însă fără îndoială, este soluția pentru multe probleme, atât psihologice, cât și pedagogice. De aici și importanța jocului în dezvoltarea imaginației copilului.

Anume din această optică ar trebui înțeleasă afirmația lui Л. Выготский că jocul este „al nouălea val” în dezvoltarea copilului. Vâsbind, acesta se situează cu un cap mai sus decât el însuși. În opinia autorului, „substituirea” în joc reprezintă un mijloc psihotehnic de extindere a perspectivei de dezvoltare a copilului, iar „puterea imaginației” *transformă*, concentrează experiența altor persoane (motivele acțiunilor acestora, ideile, perspectivele, emoțiile etc.), realitatea altora, sau mai degrabă, o altă lume nemărginită spirituală, care devine, în cele din urmă, proprietatea copilului [21, p. 200-224].

Cu toate acestea, în practică constatăm și alte situații, când jocul este redus la acțiuni operațional-procedurale de substituie semn-simbol. Copilul foarte ușor înlocuiește tot în toate, însă nu apare imaginea *generalizatoare*. Observările asupra jocurilor copiilor de vârstă preșcolară mare ne

demonstrează că aceștia pot să „substituie” foarte bine, însă, de cele mai dese ori, nu reușesc să se *transpună* emoțional în personajul pe care ei îl „substituie”. Un astfel de joc, constată В. Кудрявцев, este lipsit de imaginație, este un „cvasi joc” [23, p. 57-68]. După formă se aseamănă cu jocul, dar nu și după conținut.

Evident, concepția elaborată de către Л. Выготский despre corelația dintre joc (activitate dominantă la vârsta preșcolară) și imaginație este actuală și până la ora actuală, totodată acceptată de marea majoritate a cercetătorilor. Jocul și imaginația, în opinia autorului, sunt într-un fel „frați geameni”. În cadrul jocului se creează situații imaginare, iar în planul imaginației acestea sunt soluționate. Deci natura imaginației este înrudită cu natura jocului prin conceptul „situație imaginativă”.

Sintetic vorbind, putem concluziona următoarele:

1. *Imaginile mintale* sunt de o apariție relativ târzie și rezultă dintr-o imitare interiorizată, analogia lor cu percepția nemărturisind o filiație directă cu faptul că această imitație caută să furnizeze o copie activă a tablourilor perceptivive, eventual cu schițe senzoriale. Imaginația apare ca o premisă a gândirii logice, se edifică în interiorul gândirii, ca o latură absolut necesară a acesteia, iar gândirea se articulează într-o zonă centrală a câmpului imaginativ, condiționându-se reciproc.
2. Atât imaginația, cât și fantezia sunt proprietăți ale *rațiunii*, însă rațiunea înzestrată cu imaginație – doar reproduce, iar rațiunea, înzestrată cu fantezie – creează.

3. După 7-8 ani, în perioada primului nod educațional, imaginația devine anticipatoare și, în consecință, chiar mai bună în calitate de suport al operațiilor. Acest progres nu rezultă dintr-o modificare internă și autonomă a imaginilor, ci chiar din intervenția unor aporturi exterioare, care sunt dateore formării operațiilor. Gândirea abstractă a copilului emerge progresiv, pornind de la o inteligență simbolică și magică.
4. De asemenea, în cadrul primului nod educațional, în aspect funcțional imaginația se integrează în structura gândirii abstracte, iar gândirea abstractă are drept suport imaginarul. În felul acesta, imaginile se impregnează de semnificație, iar noțiunile (cu semnificațiile lor) conduc la imagini. Între demersul acțional al gândirii și cel *imagistic* (al imaginației) există o strânsă *intercorelare*.
5. Formarea bazei atitudinii teoretice față de realitatea înconjurătoare este un obiectiv care îi revine *școlii primare*. Cu toate acestea, la nivel de preșcolaritate se utilizează conceptul de „activitate de învățare”. Practicarea acestui concept în mod tranșant nu poate fi justificat, deoarece scopul educației preșcolare constă nu în a forma la copii unele elemente specifice activității de învățare, dar în formarea premiselor generale ale învățării. Totodată, dezvoltarea gândirii teoretice la școlarul mic nu poate să se producă „pe loc gol”, este imposibil sau chiar dificil.
6. În cadrul primului nod educațional natura imaginației este înrudită cu natura jocului prin conceptul „situație imaginativă”. În această ordine de idei, contextul unitar al imaginației creatoare și gândirii teoretice poate constitui baza continuității dintre preșcolaritate și treapta școlară (învățământ primar) sau reperul de dezvoltare în segmentul primului nod educațional. Activitatea copilului de vârstă preșcolară mare trebuie să fie organizată în așa fel, încât în cadrul ei cu adevărat să apară și să se dezvolte acele funcții psihice, care sunt valoroase pentru activitatea de învățare și care ar constitui o trecere logică de la joc la învățare.

Referințe bibliografice

1. Bernis, J. *L'imagination*, Paris: Éditeur Presses Universitaires de France, (30/11/-1), 1974.
2. Binet, A., & Simon, K. The development of intelligence in children (Trans. E. S. Kite). Baltimore: Williams and Wilkins, 1916.
3. Bühler, K. Die Krise der Psychologie [The crisis of psychology]. Wien, Austria: Ullstein. (Original work published 1927), 1978.
4. Durând, G., *Structurile antropologice ale imaginarului*, București: Univers Enciclopedic, 1998.
5. Galperin, P., Talázina, T., Salmina, N., *Studii de psihologie a învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p. 10-71.

6. Hrgel, G. W. F., *Știința logicii*, traducere de D. D. Roșca, București: Editura Humanitas, 1995, 245 p.
7. Külpe, O., *Outlines of psychology* (Trans. E. B. Titchener). New York: Macmillan, 1909.
8. Piaget, J., Inhelder B., *Psihologia copilului* (traducere de Papuc L. Chișinău: Editura Cartier, 2005, 160 p.
9. Piaget, G., *Psihologia inteligenței*, București: Editura Științifică, 1965, p. 68.
10. Popescu-Neveanu, Paul, *Dicționar de psihologie*, 1978, p. 324.
11. Ribot, T. A. *Essay on the Creative Imagination*. Chicago: Open Contur, 1906. Reprinted by Arno Press, New York, 1973, p. 39.
12. Zlate, M., *Introducere în psihologie*, București: Editura Șansa, 1996, 456 p.
13. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Poliron, 1999, p. 505-506.
14. Выготский, Л.С., *Воображение и его развитие в детском возрасте // Развитие высших психических функций*. Москва, 1960, с. 57-58.
15. Выготский, Л.С., *Собрание сочинений: в 6 томах. Проблемы развития психики* /Л.С. Выготский, под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 3-й т., 1983, с. 24-25.
16. Давыдов, В.В., *Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов*, Москва: Педагогическое общество России, 2000.
17. Давыдов, В. В., *Теория развивающего обучения*. Москва, 1996, с. 210-216.
18. Давыдов, В. В., Кудрявцев, В.Т., *Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней//Вопросы психологии*, 1997, №1, с. 3-18.
19. Дьяченко, О. М., *Развитие воображения дошкольника*//О.М. Дьяченко. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж Психологический Институт Российской Академии Образования, 1996.
20. Ильенков, Э.В., *Диалектическая логика*. Москва, 1984, с. 8-9.
21. *Игра и ее роль в психическом развитии ребенка*//Выготский Л.С. *Психология развития ребенка* – Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2003, с. 200-224.
22. Кудрявцев, В.Т., *Творческая природа психики человека*//Вопр. психол. 1990. №3. с. 113-120.
23. Кудрявцев, В.Т., *Воображение ребенка: природа и развитие*//Психологический журнал. 2001. № 5, с. 57- 68.
24. Петровский, А.В., *Психология о каждом и каждому о психологии*, Москва: Изд-во РОУ, 1996, с. 199-206.
25. *Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов*/Ред. А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. М., 1984, с. 233-234.
26. Усова, А.П., *Обучение в детском саду*. М.: Просвещение, 1981.



VALORIFICAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI PEDAGOGIC INTERDISCIPLINAR DE FORMARE A CULTURII ARTISTIC-ESTETICE LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

*THE EXPERIMENTAL VALORIFICATION OF THE INTERDISCIPLINARY
PEDAGOGICAL MODEL OF ARTISTIC-AESTHETIC CULTURE
FORMATION IN PRIMARY SCHOOL*

Tatiana GÂNJU,
lector universitar,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Abstract: *The essential principles of literature and art offer new methodological opportunities of formation and development for pupils from the primary level of the artistic-aesthetic elements of culture. This vital methodological aspect is complemented of the registered capacity of the pupils and the teachers for realizing activities of formation and development, integrated by the literary and musical elements referring to artistic-aesthetic culture. The quality of these elements, are marked greatly, they can be developed through an original methodological approach.*

Keywords: *artistic-aesthetic culture, methodology of musical education, methodology of literary education, artistic communication, artistic-aesthetic creativity.*

Valorificarea reperelor metodologice ale procesului educațional din clasele primare, din perspectiva asigurării calității formative a elevilor, constituie una din prioritățile educației artistic-estetice prin muzică și literatură, deoarece finalitatea acestor domenii instructiv-educative, competențele artistice și interculturale, sunt mai mult ca niciodată parte componentă a calificărilor de bază necesare inserției profesionale în condițiile unei societăți a cunoașterii și comunicării globale.

Demersul nostru metodologic, aplicat experimental la predarea-învățarea muzicii și literaturii în clasele primare, este centrat pe principiile specifice (a) ale cunoașterii artistic-estetice a lumii (care este concomitent și formă de cunoaștere a acesteia) [3], (b) ale caracterului universal al comunicării artistice și (c) ale interacțiunii literaturii și artelor [1, 3, 4].

Specificitatea principiilor indicate decurge din specificul obiectului de cunoaștere – arta și literatura, care reprezintă, concomitent: (a) o reflectare a lumii (exterioare și a universului intim), (b) o creare/recreare a acesteia (deci, inclusiv a subiectului cunoscător – a elevului), (c) o comunicare a subiectului cunoscător al lumii și al sinelui – toate cele trei activități realizându-se preponderent în imagini artistice, dar complementate cu un instrumentar specific al cunoașterii științifice – idei, concepte, principii, teorii, paradigme, exprimate în noțiuni și categorii.

În baza acestor principii a fost elaborat un model metodologic interdisciplinar de formare a elementelor culturii artistic-estetice (CAE) a elevilor din clasele primare în cadrul predării-învățării muzicii și literaturii (MFCAE). Factorii integralității

MFCAE, dar și a acțiunii instructiv-educative, desfășurate în baza lui, sunt obiectivele-finalități ale formării CAE a elevilor: competența de comunicare artistică (literară, muzicală), capacitatea (în sens larg) de a percepe și înțelege operele de artă, competența de a interpreta/aprecia valorile artistice – considerate drept competențe generale ale EAE a elevilor.

La **etapa experimentului de constatare** au fost stabilite nivelurile de formare a elementelor CAE a elevilor din clasa I în baza:

- a) acțiunilor cu caracter artistic sintetic;
- b) competențelor de comunicare profesor – elev, elev – elev, elev – artă;
- c) capacităților de apreciere/evaluare a elementelor valorilor artistice;
- d) competențelor de creare/compunere a creațiilor literar-artistice/muzicale.

Observațiile experimentului au purtat un caracter activ (reflexiv), în care am căutat să descoperim fapte în lumina presupuzițiilor noastre teoretice. Permanent am ținut în vizer verificarea experimentală a relației presupuse dintre fenomenele ce au loc în cadrul educației literar-artistice (ELA) și educației muzicale (EM) prin provocarea și controlul dezlegării situațiilor de către cercetător. După tipologia sa, experimentul s-a desfășurat în condiții naturale, determinate de cauzele obiectiv-subiective ale procesului educativ.

În experimentul de constatare au fost angajate următoarele tipuri de variabile:

S – situația-stimul; C – conținutul; Pe – personalitatea elevului; Rf – răspunsul la stimul/reflexia; Pf – performanța.

Exigențele înaintate programului experimental:

- *Gradul de validitate.* Conținuturile variabilelor experimentale au

fost selectate cu considerația capabilității de a măsura diferențele cu un grad de precizie necesar.

- *Accesibilitatea.* Designul experimental necesită a fi cât se poate de simplu, în comparație cu obiectivele experimentului.
- *Excluderea erorilor sistemice.* Variabilele experimentale care sunt manipulate de experimentator am căutat să nu difere de variabilele care nu erau manipulate la moment.
- *Valabilitatea concluziilor.* Respectarea gradualității în timp și spațiu a programului experimental a asigurat dinamizarea validității concluziilor experimentale și eliminarea potențialelor erori.

La această etapă a fost testat și un *eșantion de profesori școlari* de la clasele primare la subiectele:

- 1) definirea educației literar-artistice și a educației muzicale;
 - 2) stabilirea specificului competențelor educației literar-artistice și educației muzicale;
 - 3) argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia ELA (educației literar-artistice) și metodologia EM (educației muzicale) (Tabelul 1). Această evaluare a urmărit:
- măsura în care învățătorii percep importanța, locul și rolul formativ-educativ al disciplinelor școlare *Limba și literatura română și Muzica*;
 - modul în care apreciază practicienii potențialul educativ al fiecărei discipline;
 - prezența/absența viziunii integrative asupra disciplinelor artistice;
 - evidențierea soluțiilor propuse de către învățători pentru integrarea metodologică a ELA și EM: me-

- tode, procedee, forme, mijloace etc.;
- stabilirea specificului componentelor de conținut, de organizare și ghidare a procesului de formare a culturii artistic-estetice a școlariilor mici;
 - inventarierea competențelor învățătorilor de a stabili o posibilă interacțiune ELA – EM.

Tabelul 1. Fișa experimentului de constatare a atitudinii învățătorilor față de subiectele cercetate

Itemi pentru competențele profesionale	Descriptori	Scor real		Scor în %	
		AT*	AP*	AT	AP
1. Definierea educației literar-artistice	1.1. Disciplină de bază	15	7	68,1	31,9
	1.2. Asigură succesul artistic/școlar	18	4	81	18,2
	1.3. Asigură integritatea socială a elevului mic	14	8	63,6	36,4
	1.4. Este o posibilă disciplină pentru integrarea artelor	12	10	54,5	45,5
2. Definierea educației muzicale	2.1. Cultivă interesul pentru valorile muzicii	17	5	77,3	22,7
	2.2. Formează competența de a percepe și înțelege muzica	15	7	68,1	31,9
	2.3. Dezvoltă abilitatea de interpretare muzicală	14	8	63,6	36,4
	2.4. Formează cultura artistic-estică a elevului mic	12	10	54,5	45,5
Media:	1.1. - 2.4.	15	7	68,1	31,9
3. Stabilirea specificului competențelor educației literar-artistice	3.1. Receptarea mesajului oral și aplicarea în comunicare	9	13	40,9	59,1
	3.2. Receptarea mesajului citit/audiat adecvat universului estetic/artistic al elevului	8	14	36,4	63,6
	3.3. Utilizarea scrisului, respectarea normelor ortografice/sintactice în expunerea gândurilor	9	13	40,9	59,1
	3.4. Manifestarea interesului pentru arta literară	7	15	31,9	68,1
4. Stabilirea specificului competențelor educației muzicale	4.1. Identificarea auditivă a celor trei mari sfere ale muzicii	11	11	50,0	50,0
	4.2. Înțelegerea și aprecierea valorilor muzicii naționale și universale	9	13	40,9	59,1
	4.3. Interpretarea artistică a muzicii	7	15	31,9	68,1
	4.4. Crearea/improvizarea elementară a muzicii	8	14	36,4	63,6
Media:	3.1. - 4.4.	8,5	13,5	38,6%	61,5%
5. Argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia ELA și metodologia EM	5.1. Utilizarea doar metodelor și tehnicilor specifice	10	12	45,5	54,5
	5.2. Specificarea principiilor interdisciplinare	5	17	22,7	77,3
	5.3. Integrarea temelor curriculare comune ELA și EM	7	15	31,9	68,1
Media:	5.1. - 5.3	7,33	14,66	33,31%	66,63%

*AT – acord total; AP – acord parțial.

Rezultatele expuse în tabelul 1. mărturisesc despre părțile pozitive și despre neajunsurile care mai există în practica educațională și care, în linii mari, se reduc la următoarele:

- o parte semnificativă de profesori (15%) vizavi de itemul *Definirea disciplinei ELA și EM, conștientizează locul și rolul educațional al acestora* se expun cu responsabilitate asupra descriptorilor: 1.1 - 2.4;
- referitor la itemii *Stabilirea specificului competențelor ELA/EM* 61,5% învățători exprimă un acord parțial, adică sunt nehotărâți în aprecierea formării competențelor specifice, prin aceasta practicienii dând dovadă de faptul că aspectele scoase în relief nu reprezintă o preocupare specială și sistemică în activitatea prestată;
- itemul *Argumentarea legăturilor posibile dintre metodologia ELA și metodologia EM* a demonstrat că atât în procesul studiilor la fa-

cultate, cât și la cursurile de perfecționare, problematica interacțiunii metodologiilor disciplinelor artistice este abordată insuficient sau deloc.

Identificarea nivelului de abordare de către învățători a subiectelor referitoare la problema cercetării. S-a recurs la studiul următoarelor componente ale portofoliului învățătorilor, în termeni cantitativi și calitativi:

- proiectele de activitate didactică completate cu elemente adecvate subiectelor supuse cercetării;
- caracteristicile elevilor din registrele de evidență a reușitei școlare – la clasă/în afara de clasă;
- fișele/rapoartele de monitorizare a activității didactice;
- fișele/rapoartele de autoevaluare și autoapreciere a prestației didactice;
- rapoartele descriptive/explicative și argumentative întocmite de învățător.

Tabelul 2. Fișa de examinare a portofoliului învățătorilor

Componentele portofoliului	Activitățile întocmite de către învățători	Indicatori calitate activități proiectate (B / S / I)	Scorul în % (B / S / I)
1. Proiectele de activitate didactică completate cu elemente adecvate subiectelor supuse cercetării	1.1. Exerciții de recunoaștere a formelor de comunicare literară/formelor muzicale.	12 / 5 / 5	54,6/22,7/22,7
	1.2. Utilizarea jocurilor teatralizate/ muzicale.	7 / 8 / 7	31,9/36,4/31,9
	1.3. Inițierea elevilor în cunoașterea elementelor de limbaj literar/ muzical	10 / 6 / 6	45,5/27,3/27,2
2. Caracteristicile elevilor din registrele de evidență a reușitei școlare la clasă/ în afara clasei	2.1. Caracterizarea calităților de personalitate	14 / 4 / 4	63,6/18,9/18,8
	2.2. Caracterizarea succeselor la învățătură	17 / 4 / 1	77,3/18,9/4,5
	2.3. Relieful intereselor, competențelor, abilităților artistice	4 / 6 / 12	18,9/27,3/54,5
3. Fișele/ rapoartele de monitorizare a activității didactice	3.1. Elaborarea proiectelor didactice desfășurate	3 / 5 / 14	13,6/22,7/63,6
	3.2. Elaborarea situațiilor didactice instrumentate specific-metodologic	5 / 6 / 11	22,7/27,3/50,0

	3.3. Evidențierea modalităților de integrare a ELA și EM	0 / 4 / 18	00,0/18,9/81,8
4. Fișele/rapoartele de autoevaluare și autoapreciere a prestației didactice	4.1. Autoevaluare cu reflectarea tuturor realizărilor didactice	14 / 5 / 3	63,6/22,7/13,6
	4.2. Autoapreciere autocritică/ subestimativă (feed-back negativ)	4 / 5 / 13	18,9/22,7/59,1
	4.3. Autoapreciere supraestimativă (feed-back pozitiv)	9 / 12 / 1	40,9/54,5/4,54
5. Rapoartele descriptive/explicative și argumentative întocmite de învățător	5.1. Învățătorul descrie în amănunte căile de realizare a obiectivelor	5 / 7 / 12	22,7/31,9/54,5
	5.2. Învățătorul descrie procesul și argumentează tehnicile necesare	4 / 5 / 13	18,9/22,7/59,1
	5.3. Învățătorul descrie procesul cu fraze formale, distanțate de subiect	13 / 5 / 4	59,1/22,7/18,9
Total media:	1.1. - 5.3.	8/ 6/ 8	36,4/27,2/36,4

B – bine; S – suficient; I – insuficient.

Valorile înregistrate în tabelul 2. arată că conținuturile compartimentelor portofoliul învățătorului claselor primare ne vadește o anumită *cultură organizațională* și gradul la care fac-

torul educativ-decizional (practicianul) instrumentează metodologic activitățile formative proiectate pentru a fi realizate sistemic cu elevii.

Tabelul 3. Identificarea de către învățătorii a asemănărilor dintre disciplinele artistice

Nr. înv. Indici	Întrebarea nr. 1						Întrebarea nr. 2					
	a1	b1	c1	d1	e1	f1	a2	b2	c2	d2	e2	f2
22 înv.	5	3	2	2	6	4	5	7	2	4	4	0
Scor în %	22,7	13,6	9,1	9,1	27,2	18,1	22,7	31,8	9,1	18,1	18,1	0

Indici	Întrebarea nr. 3					Întrebarea nr. 4		Întrebarea nr. 5	
	a3	b3	c3	d3	e3	da	nu	da	nu
22 înv.	5	1	1	0	15	4	18	2	20
Scor în %	22,7	4,5	4,5	0	68,1	18,1	81,8	9,1	90,9

Răspunsurile învățătorilor au confirmat supoziția că problematica cercetării noastre este destul de actuală. Învățătorii recunosc că aspectele care se referă la modernizarea, valorificarea, integrarea metodologiilor disciplinelor artistice n-au devenit deocamdată acțiuni primordiale atât în activitățile prestate de ei (18,1%), cât și abordarea subiectelor înaintate spre cercetare în cadrul studiilor la facultate, la cursurile de perfecționare (90,9% au afirmat că n-au studiat problema dată).

Învățătorii, în majoritate, dau dovadă de o cunoaștere suficientă a ELA

și EM, dar argumentarea lor a necesității de integrare a metodologiilor ELA – EM este slabă în aspectele practic și teoretic. De aceea a fost nevoie de a promova o serie de traininguri cu învățătorii experimenterii și învățătorii experți/evaluatori.

Pentru a oferi experimentului de constatare o orientare integrativă a metodologiilor ELA și EM, elevii au fost implicați în mai multe activități artistice.

La această etapă, experimentul de constatare s-a desfășurat în trei subetape:

Etapa I a fost consacrată identificării nivelului manifestării de către elevi a *competenței de comunicare*, intermediare de subiectele-temele literare-muzicale, gradului de manifestare a emotivității artistic-estetice (sensibilizării frumosului); a gustului estetic (exprimarea stărilor de bucurie provocate de creațiile artistice, de evenimentele frumosului);

Etapa a II-a a fost consacrată identificării *nivelului perceptiv-evaluativ* (comentarea celor audiate, lecturate) și *aprecierii valorice* (exprimarea viziunilor artistice proprii);

Etapa a III-a a inclus identificarea nivelului de manifestare la elevi: a *spiritului productiv-creativ* (crearea elementară a noilor creații artistice (literare/muzicale); a competențelor de aplicare a cunoștințelor literar-artistice și muzicale în condiții comportamentale noi (formularea noilor opțiuni, lansarea noilor gânduri, idei, proiecte artistice).

Au fost înaintate următoarele obiective formative:

- a identifica nivelul de formare a competențelor de comunicare artistică orală a elevilor;
- a sesiza nivelul comprehensiunii valorilor cognitive literare și muzicale;
- a stabili nivelul de formare a capacităților de apreciere independentă a elementelor culturii artistic-estetice.

Obiectivele cercetării au sintetizat principalele direcții ale procesului instructiv-educativ experimental – determinarea la elevi a competențelor de: a) *reacționare (reflexie) emoțională la evenimentele estetice (literar-artistice/muzicale)*; b) *apreciere valorică a creațiilor artistice (audiate/lecturate)*; c) *crearea noilor produse elementare de artă (literară/muzicală)*.

Pentru început am realizat un sondaj cu privire la preferințele artistice ale elevilor mici.

Tabelul 4. Autoevaluarea de către elevi a preferințelor

Nr. de elevi	Preferințele artistice ale elevilor mici								
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9.
Întrebări	AI	AI	AI	AI	AR	AR	AR	APr	APr
135 elevi	11	9	10	8	9	12	9	11	6
100%	8,14	6,66	7,4	5,92	6,66	8,88	6,66	8,14	4,44

Nr. de elevi	Preferințele artistice ale elevilor mici								
	1.10	1.11.	1.12.	1.13.	1.14.	1.15.	1.16.	1.17.	1.18.
Întrebări	APr	Apr	APr	AR	AR	ACr	ACr	ACr	Ad
135 elevi	5	4	1	7	4	7	9	10	3
100%	3,70	2,96	0,74	5,18	2,96	5,18	6,66	7,4	2,22

AI – acțiuni de interpretare; AR – acțiuni de receptare; APr – acțiuni productive; ACr – acțiuni creative; Ad – acțiuni diverse.

Se stabilesc astfel următoarele clase de preferințe ale elevilor mici în EAE:

1) pentru acțiuni cu caracter interpretativ – 28,12%;

2) pentru acțiuni cu caracter reproductiv – 30,34%;

3) pentru acțiuni cu caracter productiv – 19,98%;

4) pentru acțiuni creative – 19,24%;

5) pentru alte acțiuni – 2,22%.

Astfel, preferințele elevilor sunt mult mai înalte decât posibilitățile acestora de a-și realiza potențialul individual, fapt care confirmă actualitatea și necesitatea *integrării discipline-*

lor artistice atât în cadrul curricular propriu-zis, cât și în activitatea lor extrașcolară, care să le ofere noi posi-

bilități și opțiuni în formarea competențelor artistic-estetice – elemente definitorii ale culturii artistic-estetice.

Tabelul 5. Abilitatea elevilor de a găsi asemănări între diferite genuri de artă

Nr. de elevi/ indici	Numărul identificărilor de asemănări								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
135 elevi	7	8	33	28	18	14	11	11	5
100%	5,18	5,92	24,44	20,74	13,33	10,37	8,14	8,14	3,70

Cel mai mare număr de elevi îl formează acel eșantion care are abilitatea de a observa *trei* (24,44%) și *patru* (20,74%) asemănări între domeniile de artă, numărul elevilor de a observa mai mult de 4 și mai puțin de 3 asemănări este în descreștere, respectiv: de la 20,74% la 3,70% și de la 24,44% la 5,18%. Or, școlarii mici trebuie antrenați în formarea competențelor de apreciere/evaluare a valorilor artistice nu numai în format diferențiat, ci și în format de interacțiune a artelor și limbajelor de expresie a acestora.

Etapa I a fost consacrată identificării nivelului manifestării de către elevi a **competenței de comunicare intermediare de subiectele-temele literare-muzicale, gradului de manifestare a emoționalității artistic-estetice (sensibilizării frumosului); a gustului estetic (exprimarea stărilor de bucurie provocate de creațiile artistice, de evenimentele frumosului)**. Cu privire la realizarea acestei etape au fost înaintate următoarele sarcini:

- Care din creațiile muzicale audiate recent, după părerea ta, s-ar potrivi mai mult operei de artă pe care ai lecturat-o la lecția de azi (pentru audiție sunt propuse două fragmente muzical-literare);
- Numiți personajele din creația literară, identificându-le și în creația muzicală audiată;
- Care sunt personajele comune între creațiile literare și muzicale;

- Găsiți și expuneți care dintre imaginile muzicale le-ați sesizat în creația literară lecturată.

Elevii lectură povestirile: 1) *Un prieten credincios* și 2) *Crăiasa Zăpezilor* (fragment). Andersen H.C. După lectura povestirilor, învățătorul creează *situația-stimul*.

Învățătorul dă tonul comunicării-dialogării învățător-elev, elev-elev:

Învățătorul: *Peste tot e iarnă, ger cumplit și vijelie.*

Un elev continuă: *Zăpada albă sclipește în jocul razelor de soare.*

Un alt elev preia dialogul: *Ciprian este un băiat harnic.*

Astfel, elevii, fiind ghidați de învățătorul-experimentator, continuă dialogarea pe marginea tematicii propuse inițial. În interpretarea răspunsurilor elevilor sunt luate în considerare *nivelul competențelor comunicativ-artistice* (expresie emoțională, interes pentru frumos, tendința de a aplica creativ subiectele receptate în acțiunea de comunicare artistică, folosirea elementelor de limbaj artistic literar-muzical).

Evaluarea care urmează este orientată spre identificarea la elevi a competențelor de comunicare intermediare de subiectele literar-muzicale, fiind scoase în relief nivelul calitativ al răspunsurilor înregistrate. În special, au fost identificate abilitățile elevilor de a reproduce și a descrie imaginile artistice sugerate de creațiile literare/muzicale percepute la auz.

Tabelul 6. Natura competențelor de comunicare ale elevilor clasei I
(gr. exp. și gr. martor), nivel reproductiv-descriptiv

Numele elevului	Nivel reproductiv-descriptiv	Natura competențelor comunicative
Cristina	Afară e iarnă și e destul de frumos.	Eleva folosește un vocabular descriptiv: <i>e iarnă, în jur e frumos, păsările se dau la dos, e frig, drumurile și lacul este înzăpezit.</i>
Vlad	Pământul e acoperit de zăpadă, ninge.	Elevul caută cuvinte care să caracterizeze cât mai bine iarna, însă comunicarea lui se reduce la un vocabular îngust: <i>totul e acoperit cu zăpadă, copacii sunt goi, unde și unde se vede câte o păsărică.</i>
Elena	Din depărtare se aud săniile cu zurgălăi.	Elena manifestă unele elemente de imaginație artistică, deși destul de modest: <i>zurgălăii i-am auzit în creația muzicală „Fulg de nea”, fără sanie nu-mi închipui iarna.</i>
Mihai	Pentru acest anotimp se potrivesc melodiile vesеле.	Mihai, deopotrivă cu alți colegi ai săi, a sesizat unele imagini muzicale, care redau iarna: <i>în melodiile audiate am văzut fulgii de nea, am văzut scârșitul zăpezii sub săniile de la săniuş.</i> Totuși vocabularul comunicării lasă mult de dorit.

Următoarea evaluare este orientată spre identificarea la elevii clasei I (ambele grupe) a *competențelor de comunicare intermediare de subiectele literar-muzicale*. În relief sunt scoa-

se abilitățile elevilor de a manifesta un comportament comunicativ cu elemente productiv-analitice în identificarea imaginilor artistice sugerate de creațiile audiate.

Tabelul 7. Natura competențelor de comunicare a elevilor clasei I
(gr. exp./ gr. martor), nivel productiv-analitic

Numele elevului	Nivel productiv-analitic	Natura competențelor comunicative
Mădălina	Iarna zilele sunt scurte, iar nopțile lungi	Eleva caracterizează anotimpul iarna de pe poziții terestre: <i>iarna nopțile sunt lungi, iar zilele-scurte, animalele domestice sunt adăpostite în grajduri calde, animalele sălbatice se ascund în vizuini, păsările călătoare pleacă în țările calde.</i>
Adrian	Iarna este cel mai rece anotimp al anului	Elevul caracterizează iarna ca cel mai rece anotimp al anului: <i>peste tot bănuie frigul, îngheață ferestrele, lacul; gerul nu ne permite să ieșim la joacă pe mult timp.</i>
Daniela	Iarna aduce cu sine greutatea omului și animalelor	Daniela comunică de pe poziții raționalist-pesimiste: <i>iarna totul parcă se oprește, animalele domestice stau acasă, oamenii poartă îmbrăcăminte caldă, păsările care nu au plecat se ascund în cuiburi, peste tot e ger și zăpadă.</i>
Dorin	Dacă iarna este cu multă zăpadă atunci trebuie să așteptăm un an roditor	Dorin analizează iarna drept un prevestitor al anului roditor: <i>din textul literar am sesizat un an cu belșug, melodiile muzicale la fel ne acordă spre o vară frumoasă și blândă, iarna ne face să iubim și mai mult anotimpul vara.</i>

Următorul test de evaluare este orientat spre identificarea la elevii clasei I (ambele grupe) a *competențelor de comunicare prin utilizarea imaginilor artistice din creațiile literare și muzicale audiate*. În relief sunt scoase abilitățile elevilor de a manifesta un

comportament comunicativ cu elemente productiv-creative în interpretarea imaginilor artistice sugerate de creațiile audiate și crearea a noilor creații literar-artistice (poezii, melodii, ritmuri caracteristice).

Tabelul 8. Natura competențelor de comunicare ale elevilor clasei I (grupa experimentală/ martor), *nivel productiv-creativ*

Numele elevului	Nivel productiv-creativ	Natura competențelor comunicative
Cristian	Iarna este un anotimp al farmecului, al poveștilor și sărbătorilor frumoase	Elevul, sesizând textul literar <i>Iarna</i> și creațiile muzicale audiate, se expune pentru secvențe creative: <i>Iarna bate-n ușă iar/ Hai deschide gospodaru/ Am venit noi urătorii/ Chiar în toiul sărbătorii</i> . Cristian a arătat succes și prin compunerea unei melodii pe versurile sale despre iarnă.
Renata	Pentru mine iarna este un timp al frumuseții naturii, totul în jur este frumos și amuzant	Renata, inspirată fiind de textul literar-artistice <i>Iarna</i> și imaginile creațiilor muzicale <i>Vals</i> și <i>Fulg de nea</i> , în comunicarea sa a expus următoarele: <i>eu valsez ca un fulg în bătaia vântului, sunt îmbrăcată în alb, ca să nu mă deosebesc de zăpada albă-albă ca-n povești...</i>
Gheorghe	Iarna ne face mai căliți în sănătate, ne cuprinde cu farmec și ne face să creăm	Elevul este încântat de feeria iernii și tot atunci se apucă să improvizeze: <i>Sănătate, bucurie/ Iarna îmi aduce mie/ Eu împart totul cu voi/ Alte ierni să vină pe la noi</i> .
Paula	În toiul iernii ne ridicăm mai sus pe scările visurilor noastre	Paula a fost destul de atentă la conținutul literar-artistice, cât și la conținutul creațiilor muzicale, relatând în comunicare: <i>melodiile audiate "Valsul", „Fulg de nea” m-a transferat într-o poveste despre o fată care a înțeles rostul muncii și dulceața fericirii, prieteniei și ajutorului reciproc</i> .

Etapa a II-a a experimentului de constatare este consacrată **identificării nivelului perceptiv-evaluativ (comentarea celor audiate, lecturate) și aprecierii valorice (exprimării viziunilor artistice proprii)**.

Pentru această etapă au fost selectate două creații muzicale cu program – piese muzicale cu melodii scrise pe versuri literare: *Frunza și soarele*, muzica de E. Doga, versurile de Gr. Vieru, *Cățelușul cel fricos*, muzica de A. Matcovschi, versurile de Gr. Vieru.

<i>Frunza și soarele</i>	<i>Cățelușul cel fricos</i>
Galbenă, galbenă, Frunza-n pom se leagănă, Zice soarele frumos: Să nu cazi cumva pe jos! Ei și ce, ei și ce? Toți cădem, chiar soarele! Ah, frunzițo, ce știi, tu? Eu apun, eu nu cad, nu!	Am un cățeluș frumos, Ham, ham, ham, ham, ham, ham, Dar nespun e de fricos, Ham, ham, ham, ham, ham, ham, Ce rușine, măi cățel, Vai, vai, vai, vai, vai, vai! Te temi și de-un gândăcel, Vai, vai, vai, vai, vai, vai! Da, mă tem și-n pace-l las, Fiindcă mă pișcă de nas, Ham, ham, ham, ham, ham, ham.

Elevilor le-au fost înaintate următoarele sarcini:

- a recepta și a evalua (a comenta creațiile muzicale/literar-artistice audiate, lecturate), a aprecia valoric (prin exprimarea viziunilor artistice proprii);
- a identifica particularitățile comune (înrudite) între imaginile artistice sugerate de textele literare și sonoritățile muzicale;
- a folosi elementele artistice (literare-muzicale) sesizate în acțiunile de comunicare/dialogare.

Tabelul 9. Exemplificarea *competențelor perceptiv-evaluative* (comentarea celor audiate, lecturate); *aprecierii valorice* (exprimarea viziunilor artistice proprii)

Numele elevului	Nivel <i>perceptiv-evaluativ</i>	Natura competențelor evaluativ-apreciative
Daniela	<i>Frunza și soarele este o piesă frumoasă; Cățelușul cel fricos este un cântec de glumă.</i>	Eleva demonstrează anumite cunoștințe (ciclul de schimbare care are loc în natură): <i>primăvara copacii se acoperă cu frunze verzi, cu sosirea toamnei frunzele se îngălbenesc și cad jos. Melodia cântecului „Cățelușul cel fricos” ne comunică despre micul cățeluș care este timid și fricos.</i>
Cristina	Am audiat două cântece care descriu destul de frumos tablouri muzical-literare.	Eleva utilizează cuvinte sesizate din textele literare ale cântecelor: <i>frunza galbenă, soarele îi zice să nu cadă pe jos; cățelușul e fricos și speriat, se teme de un gândac.</i>
Mihai	Cântecele audiate mi-au plăcut pentru că au melodii și versuri frumoase.	Mihai caută să argumenteze de ce cântecele audiate sunt preferate: <i>melodiile sunt plăcute, ușor de memorizat și de cântat; versurile redau tablouri de glumă.</i>
Alexandru	Aceste cântece redau destul de bine viața noastră de toate zilele.	Alexandru apreciază realitatea creațiilor audiate: <i>cântecele audiate redau tablouri reale din viața copiilor.</i>

Elevii clasei I dispun deci de anumite cunoștințe artistice, le pot folosi în evaluarea creațiilor literar-muzicale, deși atât vocabularul, cât și folosirea frazelor artistice însoțite de epitete, metafore, combinări, asocieri, deocamdată nu sunt suficiente unei culturi artistic-estetice dezvoltate. Este necesar nu numai a forma la elevi cunoștințe artistice, ci în mod special, a le forma competențe de *comunicare/evaluare-apreciere și creativitate* în mod direcționat, în baza Modelului FCAE, care va contribui inevitabil la integrarea și funcționarea interacțională eficientă a metodologiei ELA și metodologiei EM.

Etapa III-a a experimentului de constatare la compartimentul elevi a fost consacrată **examinării nivelului de**

creativitate artistic-estică. Însă până a trece la testarea nemijlocită, elevii au fost angajați într-un exercițiu de pregătire pentru utilizarea elementelor de creație artistic-estică. Atât la orele de limba română, cât și la cele de muzică, elevilor clasei I li s-au propus sarcini care să stimuleze procesul de dezvoltare a imaginației artistice prin:

1) observarea modalităților de prezentare a intonațiilor muzicale, diverse după caracterul său: *emoțional-expresive, descriptive, de gen* (cantabile, dansante etc.), *ritmice, timbrale*;

2) observarea modalităților de construire/alcătuire a strofelor în diverse poezii pentru copii, felul de rimare a strofelor, spre exemplu:

- 1) *Mama pâine albă coace,
Tata fluiere ne face,*

*Pentru pace, Pentru pace,
Mulțumim frumos (Gr. Vieru);*

2) *Vai, ce nume gingaș are!*

Nu vă fie de mirare;

E plantă otrăvitoare,

Dar foarte folositoare

(C. Dragomir).

Tot pe versurile compuse de elevi sunt improvizate de ei melodii, care redau caracterul, imaginea strofei literare.

În acest context, elevii au fost antrenați într-un exercițiu individual și colectiv de improvizare propriu-zisă a intonațiilor: *ritmice* (ritmizarea onomatopeelor, numelor de oameni, denumirilor de sate și orașe), *melodice* (compunerea melodiei pe versurile poezilor semnate de poeți sau pe versuri proprii).

După etapa de pregătire a elevilor pentru creație literar-artistică și muzicală, în fața elevilor (grupele ex-

perimentale și grupele martor) au fost înaintate următoarele obiective:

a) a continua melodia începută de profesor, adică a *improviza* „răspunsul muzical” la „întrebarea muzicală” a profesorului; același procedeu este continuat rotativ (de la elev la elev), un elev propune o frază melodică sau un ritm, iar alt elev continuă fraza muzicală începută;

b) a compune strofe simple în formă de dialog dintre două personaje pe subiecte din povești, jocuri distractive pentru copii.

În continuare au fost create diferite situații-stimul: exclamări emoționale de bucurie, improvizarea unei stări de dor, însoțite de melodii sau ritmuri caracteristice. În tabelul 10 am reflectat aspectul cantitativ al competențelor de nivel *productiv-creativ*.

Tabelul 10. Exemplificarea *competențelor creative* (utilizarea experienței perceptiv-muzicale-literare în condiții/situații de improvizare/ compunere)

Numele elevului	Nivel <i>creativ</i>	Natura competențelor creative
Anatol	Încerc să compun poezii pe teme simple, luate din viață.	Anatol caută situații de dialog în povești, zicături, fabule, deși rezultatele sunt destul de modeste.
Daniela	Improvizările ritmice sunt mai ușoare pentru mine.	Daniela ritmizează strofele unei poezii, denumirilor de oameni, onomatopeelor, deși este puțin expresivă.
Vasile	Pentru mine este interesant să compun melodii pe versuri	Încercările lui Vasile nu totdeauna se încheie cu succes, deși tendința pentru creația literar-muzicală este pozitivă.
Aliona	Îmi place mult să compun și versuri și melodii și ritmuri.	Aliona într-adevăr manifestă un interes avansat pentru improvizările muzicale și compunerile literare.

Aspectul creativ este deci destul de pronunțat la elevii mici, ei cu mare dorință caută să se afirme în creativitate, însă experiența literar-artistică-muzicală nu le permite deocamdată să se realizeze pe deplin. Dacă acest aspect este diminuat de învățătorul

claselor primare, mai ales la disciplinele artistice, riscăm să ne alegem pe viitor cu persoane dotate cu cunoștințe, însă lipsite de competențe creativ-inovative, destul de necesare în condițiile actualului progres tehnologic și cultural.

În concluzie. Elevii și profesorii claselor primare sunt deschiși genetic și profesional integralizării predării-învățării literaturii și muzicii. Primii recunosc elementele comune culturii artistice în literatură și muzică, pot realiza activități artistice sincretice cu caracter reproductiv și creativ, manifestă un grad de comprehensiune suficient al elementelor culturii artistic-estetice. Profesorii, deși n-au beneficiat de formare specială pentru aplicarea unor metodologii integratoare

de formare la elevi a elementelor culturii artistic-estetice, identifică aceste metodologii, știu să stabilească elementele componente ale unei culturi artistice, care trebuie formată în clasele primare, manifestă atitudini pozitive pentru noua metodologie propusă cu statut experimental, ceea ce a făcut posibil dezvoltarea demersului nostru metodologic într-un experiment complex prin integralizarea metodologiilor ELA-EM de formare la elevi a elementelor culturii artistic-estetice.

Referințe bibliografice

1. Gagim, I., *Știința și arta educației muzicale*. Chișinău: Editura ARC, 2007, 222 p.
2. Marin, M., *Valori cantitative și calitative în exprimarea atitudinii elevilor față de opera literară (învățământ primar)*. În: Revista Didactica Pro, 2009, nr. 2-3, p. 84-89.
3. Pâslaru, Vl., *The Theory of Artistic-Aesthetic Education versus Didactics of Arts. Information Science Reference, USA* (an imprint IGI Global), p. 65-92.
4. Pâslaru, Vl., *Tipurile de cunoaștere umană vs educația artistic-estetică*. În: rev. *Univers Om*, nr. 7-2015, p. 13-15.



LA FORMATION DES COMPETENCES LINGUISTIQUES EN FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES (FOS) ENTRE L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

FORMAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN STUDIAREA LIMBII FRANCEZE PE OBIECTIVE SPECIFICE ÎNTRE ABORDAREA COMUNICATIVĂ ȘI PERSPECTIVA ACȚIONALĂ

Ana MARIN,
doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

Rezumat: *Articolul de față prezintă unele aspecte de predare-învățare a limbii franceze pe obiective specifice în raport cu cerințele pedagogiei moderne. Ne-am propus să identificăm competențele necesare a fi dezvoltate în limba străină pentru publicul specializat într-o anumită arie profesională, având în vedere prerogativele lingvistice de referință și metodologia corespunzătoare, pe care acestea o aplică. Este vorba de Niveau-Seuil și orientările pedagogice proprii acelei perioade – l'approche communicative – și Cadre Commun de Référence pour les Langues, respectiv – la perspective actionnelle – care au revoluționat și au modernizat orientările didactice și pedagogice de predare-învățare a limbii străine de specialitate.*

Cuvinte-cheie: *competențe, orientările didactice, strategii de predare-învățare, limbaj specializat, abordare acțională.*

Aujourd'hui l'apprentissage d'une langue étrangère ne dépend pas seulement du choix méthodologique pour arriver à la communication et à la maîtrise de cette langue. La langue dépend d'autres facteurs comme les facteurs géopolitiques, sociolinguistiques, nationaux, etc. De cette manière, les choix méthodologiques d'enseignement/apprentissage des langues dans la conception de la pédagogie moderne sont choisis en fonction des particularités de la société dans laquelle cette langue fonctionne. À ce propos L. Porcher note que la méthode d'enseignement/apprentissage d'une langue tient «à un élargissement de la discipline qui est sortie de la classe et qui envisage les enseignements des langues en relation avec la société dans laquelle ils sont

organisés» [1. p. 73-74]. Mais comme la méthodologie reste au centre de la didactique des langues, nous essayerons, dans l'article qui suit, de traiter certains aspects d'enseignement/apprentissage de la langue française de spécialité en concordance avec deux grandes directions pédagogiques: on parle de l'approche communicative et la perspective actionnelle en langues étrangères.

Depuis les orientations des méthodologies traditionnelles d'enseignement/apprentissage des langues: de la méthodologie traditionnelle, et jusqu'à la méthodologie audio-visuelle, en passant par la méthodologie naturelle, directe et audio-orale, des nouvelles approches se sont succédé sur le terrain pédagogique. C'est l'approche commu-

nicative et les compétences vues par le Niveau-Seuil nécessaires à développer en Français sur Objectifs spécifiques (FOS) et la perspective actionnelle et les compétences vues par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues à développer en FOS.

L'enseignement/apprentissage des langues s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative depuis la fin des années 1970, quand le Conseil de l'Europe a mené une réflexion sur une nécessité astringente de communiquer en langue étrangère. L'apprentissage des langues s'impose d'une façon plus efficace, «à la hauteur des nouveaux besoins» [2. p. 69]. Les raisons pour lesquelles cette approche se sent nécessaire sont l'apparition des nouveaux publics, avec de nouveaux besoins professionnels. Dans ce contexte la nécessité de communiquer s'accroît, l'enseignant s'interrogeant pour répondre à ces besoins, en prenant en compte la motivation et les caractéristiques personnelles de chaque apprenant. On devrait alors adapter l'enseignement en fonction de ces variables. L'approche communicative avait comme but d'orienter l'enseignement des langues vers l'analyse de «corpus conversationnels réels qui ferait apparaître diverses sortes d'implicites: linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire: un certain nombre de ratés de la communication» [3. p. 29]. On donc a redéfini les objectifs d'apprentissage des langues vers le développement des *compétences de communication*. La notion a été créée par D. Hymes. Par la suite, elle a été abordée d'autres didacticiens tels que

M. Canale et M. Swain; S. Moirand. Tout d'abord, Hymes distingue deux types de compétences: «les membres de la communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types: un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi» [4. p. 47]. Dans la perspective du linguiste, la notion de compétence communicative, désigne:

«La capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles; les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.» [5. p. 23].

Dans le cas de la langue maternelle, l'ethnographe de la communication soutient que ces deux types de compétences s'acquièrent d'une manière simultanée: «un enfant normal (...) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière» [5. p. 74]. J.P. Cuq explique que la compétence de communication ne se limite pas seulement à la connaissance des règles grammaticales, elle implique la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, ainsi que les règles d'emploi de cette langue. [6. p. 245] M. Canale et M. Swain considèrent que la compétence de communication inclut trois composantes [7. p. 29-31] (voir le tableau nr. 1):

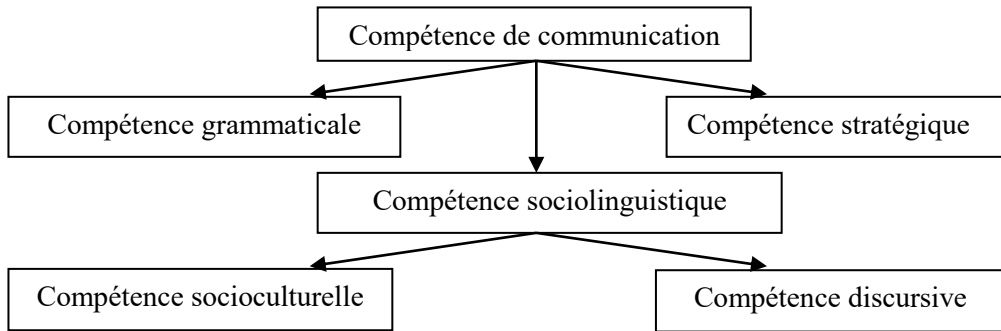


Tableau nr. 1. Les composantes de la compétence de communication d'après M. Canale et M. Swain

Pour Sophie Moirand la notion de compétence communicative de- vient plus riche [8. p. 57] (tableau nr. 2):

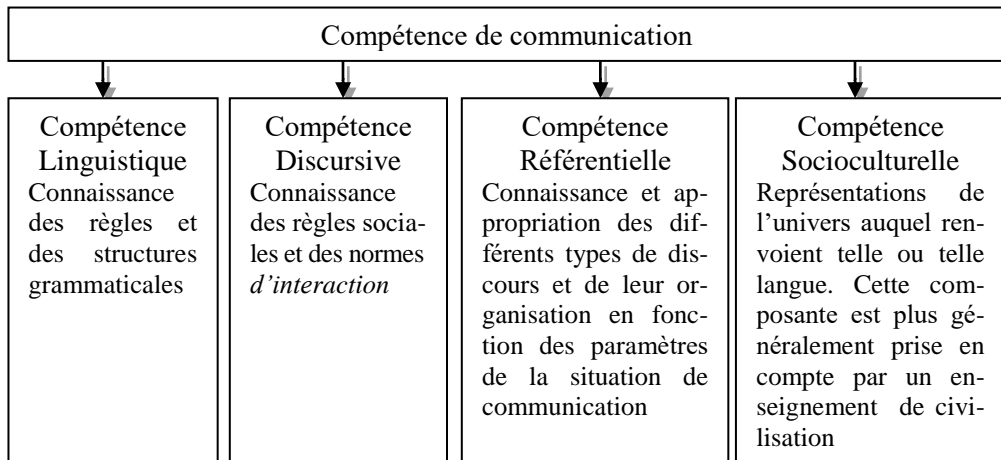


Tableau nr. 2. La compétence de communication d'après S. Moirand

Toutefois, on ne peut pas traiter notre sujet sans aborder les grands débats scientifiques de l'époque. Les prémisses de l'approche communicative remontent aux travaux de N. Chomsky, qui révolutionna le monde linguistique. En contradiction avec les théories structuralistes de Saussure et Skinner, qui soutenaient que chaque langue constitue un système de structures fusionnées les unes avec les autres, Chomsky intervient en introduisant le concept "Language Acquisition Device" (*dispositif d'acquisition du langage*). Selon la théorie de Chomsky, tout être humain possède une capacité intellectuelle innée grâce à laquelle il

peut comprendre un code langagier et le fonctionnement de ce code. La langue est conçue par Chomsky non comme un instrument de communication, mais comme un moyen d'expression de la pensée. En fait, pour Chomsky il n'y a pas plusieurs systèmes linguistiques, mais un seul code linguistique, avec une grammaire universelle. De là découlent les prémisses de constructivisme, selon lequel l'apprentissage est conçu comme «un processus de construction des connaissances et non pas comme un processus d'acquisition» [9. p. 1-2] et les théories cognitivistes de l'apprentissage des langues.

Une autre théorie éducative aussi importante qui s'inscrit dans les prérogatives de l'approche communicative est basée sur la notion *apprendre à apprendre*. Cette expression n'est pas devenue seulement un slogan, elle est devenue une compétence nécessaire pour chaque apprenant et chaque domaine d'étude. La théorie que l'élève doit "apprendre à apprendre" n'est pas une nouveauté dans la pédagogie, mais, comme explique L. Porcher, c'est une condition indispensable pour l'apprentissage:

«C'est-à-dire qui vise à transmettre, c'est-à-dire encore qui vise à faire comprendre: le but d'un enseignement n'est pas d'expliquer, comme on le dit souvent, mais de faire comprendre, de faire incorporer. L'explication n'est qu'un moyen» [10. p. 27]. La première tâche de chaque enseignant est d'enseigner cette compétence-là, en vue que l'apprenant puisse diriger lui-même ses capacités, ses volontés et de découvrir ses propres caractéristiques d'apprentissage. L'enseignant peut aider l'élève à apprendre, mais il ne peut pas le substituer; l'enseignant devient seulement «un processus d'individualisation de l'apprentissage» [10. p. 27].

Par suite, le processus éducatif est caractérisé par *l'autonomie de l'enseignement*. L'autonomie de l'apprenant devient un requis qui ne doit pas être omis:

«C'est l'élève qui apprend, lui seul, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas. De même que, dans le schéma de la communication de Jakobson, c'est le destinataire qui fait, en dernier ressort, le sens du message, de même ici, c'est l'élève qui est au centre du dispositif et qui seul importe. Le rôle de l'enseignant est alors celui d'une aide à l'appren-

tissage et consiste à mettre l'élève dans les meilleures situations pour apprendre» [10. p. 26].

L'approche communicative insiste aussi sur l'introduction en classe des langues des *documents authentiques*. Le document authentique est considéré un excellent outil pédagogique. Il n'est pas conçu comme un document scolaire, mais un document qui décrit de la façon réelle la vie extérieure. Ce type de document favorise plus que les autres matériels didactiques l'authenticité des interactions dans la classe des langues et fait parler l'élève. Comme exemples de documents authentiques on peut recourir à: des affiches, des chansons, des articles de presse, des images, des lettres personnelles ou professionnelles, etc.

En conformité avec les prérogatives de l'approche communicative, *l'apprentissage de la grammaire* se fait *d'une manière explicite*, contrairement aux méthodes SGAV, qui traitaient l'apprentissage de la grammaire d'une manière implicite. L'approche communicative met l'accent sur l'observation, la réflexion et l'analyse des caractéristiques personnelles de l'apprenant, fait qui mène les élèves à la découverte du fonctionnement de la langue.

Une importance significative est accordée à *l'introduction d'un lexique riche et varié* et *l'interdiction de recourir à la traduction*.

Un autre principe essentiel qui aide à déterminer les compétences nécessaires à développer pour le public du FOS est *l'identification des besoins* de public apprenant la langue étrangère. À leur tour, ces compétences définissent les objectifs à atteindre à la fin du cours linguistique, à travers des diverses activités didactiques. Dans ce contexte, plus les besoins d'un public

sont précisés clairement, plus le concepteur est capable de fixer exactement les objectifs d'apprentissage. Cette norme est déjà prévue par le Niveau-Seuil, qui stipule dans sa préface que les objectifs d'apprentissage sont spécifiés en rapport avec les besoins de l'apprenant. La réalisation de cette théorie exige deux points analytiques: l'analyse des besoins des apprenants et l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère.

D'après le Niveau-Seuil, les compétences nécessaires à développer en langue étrangère dépendent des secteurs d'usage de cette langue et répondent à une série des questions:

« - Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère?

- Avec quels types d'interlocuteurs (statuts, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer?

- Quels actes de parole devra-t-il en mesure de réaliser et en réaction à quels autres secteurs?

- Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes?

- En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils?». [11. p. 17].

Principalement, l'apprenant des langues étrangères utilise cette langue dans quatre domaines d'activités: personnel, éducationnel, professionnel et public. Dans le domaine du FOS, ce qui nous intéresse plutôt est le secteur professionnel d'utilisation de la langue. *Le Niveau-Seuil* décrit les compétences qu'un travailleur étranger doit posséder:

«La communication professionnelle:

Les apprenants en situation de résidents temporaires devront être capable de:

- Faire les formalités nécessaires à l'obtention d'un permis de travail ou de tout autre papier de ce type.

- Se renseigner (par exemple auprès d'une agence pour l'emploi) sur la nature des emplois, les ouvertures et les conditions (par exemple le profil du poste, le salaire, le droit de travail, les horaires et congés, la durée du préavis, etc.)

- Lire les offres d'emploi. Fournir des informations orales ou écrites sur soi, sa formation, son expérience et répondre à des questions sur ces mêmes points»

- Écrire des lettres de candidatures et avoir un entretien de recrutement

- Comprendre et suivre les règles d'embauche

- Comprendre les tâches à accomplir au moment de l'entrée en fonction et poser des questions à ce sujet.

- Comprendre les règles de prudence et de sécurité et leurs consignes d'application

- Signaler un accident, faire une déclaration d'assurance

- Bénéficier de la protection sociale

- Communiquer de manière appropriée avec les supérieurs, les collègues et les subordonnés.

- Participer à la vie sociale de l'entreprise ou de l'institution (par exemple le restaurant d'entreprise, les clubs sportifs et les associations, etc.)» [11. chapitre 2, section 1-12]

Finalement, toutes ces caractéristiques convergent vers un but commun: former une compétence de communication chez l'apprenant.

À la suite de l'approche communicative et les directions d'enseignement/apprentissage prévu par le Niveau-Seuil, une nouvelle orientation apparaît dans le terrain pédagogique.

C'est la *perspective actionnelle* qui s'inscrit dans une révolution didactique proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), rédigé par le Conseil de l'Europe, en 2001: «*Elle est basée sur l'action et considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier*» [12. p. 36]. Elle s'inscrit dans un modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative, mais le point révolutionnaire consiste en fait qu'on passe *du paradigme de communication au paradigme d'action*. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre, mais pour agir avec l'autre dans un contexte scolaire et, graduellement, il passe à agir dans un contexte social. Le Cadre note que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui donnent leur pleine signification [13. p. 15]. L'enseignement/apprentissage des langues redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il doit accomplir. Ainsi l'apprenant est orienté vers *l'accomplissement des tâches* qui sont non seulement scolaires, mais aussi sociales. À propos de la notion de tâche, le CECRL la définit de la manière suivante:

- «*Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé*» [13. p. 15]. Cette définition nous montre que la tâche et l'action ne sont pas équivalentes, mais

complémentaires. La tâche est comprise, incluse dans l'action.

- La tâche est orientée aussi vers une production, vers un résultat d'apprentissage: «*la tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier.*» [13. p. 121].

- Elle peut inclure des sous-tâches: «*la nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...).*» [13. p. 121]

- La nature de la tâche peut être diversifiée: «*essentiellement langagière*», avoir «*une composante langagière*» ou «*être non langagière.*» [13. p. 19].

L'idée de révolution dans la perspective actionnelle est introduite encore par la notion de *module*, unité d'organisation des contenus d'apprentissage, basée sur des tâches, qui peut inclure différentes unités ou leçons. Dans ce cas, la nouveauté réside dans l'unité du module, qui acquiert les attributs des unités capitalisables.

Dans l'acception de la perspective actionnelle, les activités de communication sont complétées par des *activités de réflexion*, ce qui mène l'élève à établir sa propre *autonomie du style* d'apprentissage et de fixer les plus convenables *stratégies d'apprentissage* pour aboutir à la réalisation des objectifs proposés. De même, la perspective actionnelle est axée sur la construction chez l'apprenant de la *compétence pluriculturelle*, avec l'introduction de la notion d'interculturel et de compétence interculturelle.

Si on parle de la formation de compétences linguistiques en langue

étrangère de spécialité, alors il est à noter aussi que d'après les normes du CECRL, la compétence langagière devient très complexe: on note les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques [13. p. 82-

101]. (Voir le tableau nr. 3). Dans ce contexte, pour un formateur d'un cursus FOS une bonne connaissance et analyse de ces compétences aboutira à la formation d'un cursus à succès.

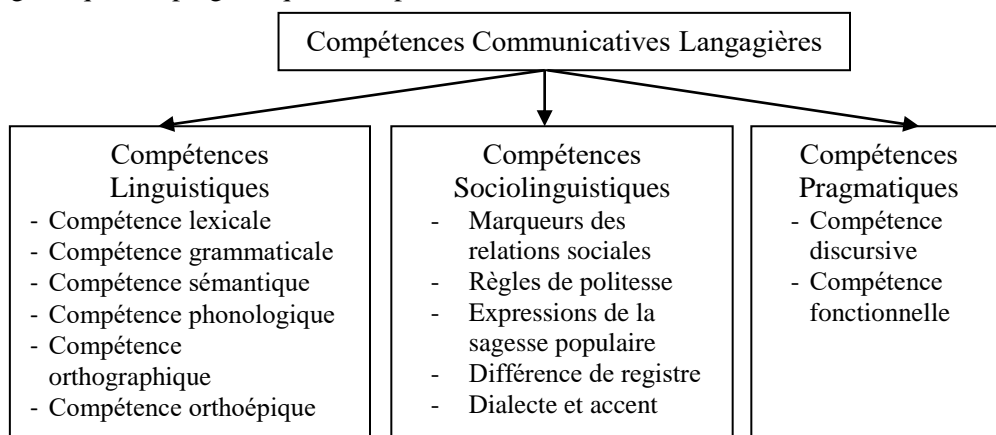


Tableau nr. 3. La schématisation des compétences nécessaires à développer en langue étrangère d'après le CECRL, 2000, chapitre 2, p. 82 à 101

Ensuite nous proposons d'analyser brièvement le rôle de ces compétences pour l'enseignement apprentissage de la langue de spécialité.

La compétence linguistique joue un rôle important dans l'expérience des apprenants du FOS. C'est pourquoi la didactique accorde beaucoup de recherches pour le développement, l'enseignement et la formation de ce type de compétence. D'après le CECRL, elle regroupe six sous compétences:

- *La compétence lexicale.* Il s'agit de la compétence et la capacité de l'apprenant d'assimiler et d'utiliser le vocabulaire de spécialité: le vocabulaire militaire, le vocabulaire touristique, médical, etc. Dès nos jours, l'existence des dictionnaires de spécialité facilite le travail de l'enseignant en l'aidant à enrichir son vocabulaire. Comme technique pédagogique pour l'apprentissage du lexique de spécialité on emploie souvent l'ap-

prentissage mémoristique. Quelles que soient les méthodes d'apprentissage, la compétence lexicale devrait permettre à l'apprenant de bien posséder la langue professionnelle, en lui permettant l'avancement professionnel. La maîtrise de la compétence lexicale suppose encore de la connaissance la faculté de l'apprenant pour mettre en pratique les éléments lexicaux (expressions typiques, locutions figées, etc.) et les éléments grammaticaux (articles, noms, différentes catégories des pronoms, temps verbaux, etc.).

- *La compétence grammaticale* définit «la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser» [13. p. 89]. Elle regroupe les catégories (nombre, genre, les temps verbaux,), les éléments grammaticaux (racines, mots, morphèmes), les classes (conjugaison, déclinaisons, etc.), les relations entre mots (accord, régime, etc.). La compétence gramma-

ticale, avec la compétence lexicale, permettent aux publics du FOS de produire et de comprendre des phrases simples et d'interagir dans le milieu professionnel où ils sont intégrés.

• *La compétence sémantique.* L'organisation sémantique est prioritaire pour l'organisation du message oral et écrit. On distingue trois types de sémantiques: la sémantique lexicale (le sens du mot, la référence, la connotation, etc.), la sémantique grammaticale (le sens des structures grammaticales, des catégories) et la sémantique pragmatique, qui traite des relations logiques dans la phrase (substitution, implication, etc.). Dans le cadre du FOS c'est plutôt la sémantique lexicale qui nous intéresse, étant donné que l'apprenant doit comprendre une communication orale et il doit utiliser des documents relatifs à son activité professionnelle ou universitaire.

• *La compétence phonologique.* Cette compétence se rapporte à la connaissance, à la perception et à la production des unités sonores de la langue, la composition phonétique des mots (structure syllabique, accentuation des mots, etc.), la prosodie ou la phonétique de la phrase (accentuation et rythme de la phrase, l'intonation, etc.). Pour les acteurs du FOS cette compétence est importante, car elle leur donne la possibilité de comprendre et de produire des messages oraux, d'accéder à diverses conférences et réunions professionnelles, et enfin d'entretenir une discussion avec les autres.

• *La compétence orthographique* porte sur la connaissance, la perception et la réception des symboles, des mots, des expressions orthographiques en langue étrangère: l'alphabet, l'orthographe, les signes de ponctuation et leurs usages, les conventions typogra-

phiques, etc. Dans le cadre du FOS, cette compétence permet aux apprenants de produire des textes écrits, de rédiger des correspondances.

• *La compétence orthoépique.* Elle est maîtrisée en réciprocité avec la compétence phonologique et celle orthographique. Les élèves peuvent accéder à «produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite» [13. p. 92].

Une autre compétence – **la compétence sociolinguistique** – prévoit l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale. La compétence sociolinguistique regroupe:

• *Les marqueurs des relations sociales.* Ils varient selon les langues et les cultures de la nation qui parle cette langue et ils sont liés à d'autres facteurs, tels que: le statut de l'interlocuteur, la proximité de la relation et le registre du discours. L'apprenant du FOS doit savoir choisir et utiliser des formes de salutation, des formes d'adresse, etc.

• *Les règles de politesse.* Elles aident l'apprenant à fournir une image positive de lui-même dans la société où il est engagé. Les règles de politesse varient aussi d'une culture à une autre et elles sont regroupées en deux catégories: la politesse positive (exprimer l'admiration, l'affection, la gratitude, etc.) et «la politesse par défaut» (exprimer un regret, s'excuser, etc.).

• *Expressions de la sagesse populaire.* Ces expressions ne sont pas très utilisées dans le langage de spécialité, mais, en cas de nécessité, l'apprenant du FOS doit savoir exprimer ses émotions à travers des proverbes, des expressions idiomatiques, des expressions familières, etc.

• *Les différences de registre.* On parle de différents registres linguisti-

ques: officiel, formel, neutre, informel, familial, intime.

• *Dialecte et accent.* Cette compétence regroupe les marqueurs linguistiques comme: la classe sociale, l'origine nationale, le groupe professionnel. Pour les étudiants du FOS, il est important de distinguer les groupes professionnels dont ils font partie.

La dernière compétence – **celle pragmatique**. Par la compétence pragmatique, on entend l'aptitude de l'apprenant à organiser, à structurer et à adapter son discours, à diverses situations de communication; à réaliser des fonctions communicatives et à segmenter ses messages selon des schémas interactionnels et transactionnels. Cette compétence est partagée en trois sous-compétences:

• *La compétence discursive.* Elle permet à l'apprenant d'ordonner et de structurer ses idées linguistiques afin de produire des messages bien structurés et cohésifs. La compétence discursive fait appel à la connaissance de l'organisation des phrases selon le thème, le sujet thématique, la cohérence et la cohésion, l'organisation logique, le style et le registre linguistique, arranger un plan textuel, la souplesse de la parole, etc. Pour le public du FOS ces compétences sont très importantes à maîtriser, étant donné qu'il doit prendre la parole dans diverses communications professionnelles, argumenter des négociations, en vue de convaincre ses partenaires et d'établir de nouvelles relations.

• *La compétence fonctionnelle* porte sur l'utilisation de la langue à des fins fonctionnelles. On distingue deux catégories de fonctions linguistiques. La première catégorie comprend les micro-fonctions suivantes: donner et demander des informations, expri-

mer et découvrir des attitudes, faire des suggestions linguistiques, établir des relations sociales, structurer des discours ou remédier à la communication. La deuxième catégorie concerne les macros-fonctions qui regroupent des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours linguistique, à savoir: la description, la narration, le commentaire, l'exposé, l'argumentation, la persuasion, etc.

• *La compétence de conception schématique.* Il s'agit de l'habileté de l'apprenant à utiliser les schémas qui sont des modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication. On trouve des savoirs tels quels: question-réponse; déclaration-accord/désaccord; salutations-réponse, etc. L'utilisateur du FOS applique ces schémas pour arriver à une communication efficace dans des situations cibles.

Notons qu'il s'avère souvent impossible de développer toutes ces compétences énumérées. L'enseignant du FOS établira les compétences fortes à développer selon les besoins professionnels et de communication des apprenants, en appliquant l'approche méthodologique qui pourra répondre aux nouvelles demandes sociales et pédagogiques.

Conclusions

Nous avons vu comment s'est profilé l'apprentissage/enseignement de la langue française de spécialité en passant par les deux principales théories pédagogiques: c'est l'approche communicative et les prérogatives du Niveau-Seuil et la perspective actionnelle et les normes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans le FOS qui ont tourné les principes visant la communication en langue étrangère. Alors,

en guise de conclusions, on vient avec des précisions pour chaque approche pédagogique:

Donc, l'approche communicative est centrée sur l'aspect social de la langue (apprentissage et usage social). L'approche communicative met en place de nouveaux principes dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs. À résumer ces conceptions:

- l'approche communicative s'appuie principalement sur la notion de compétence de communication;
- les grands débats scientifiques ont révolutionné le monde linguistique: le constructivisme et le cognitivisme de Chomsky;
- l'apprenant devient un acteur autonome de son apprentissage, on parle d'une autonomie de l'apprentissage, basé sur la notion „apprendre à apprendre”;
- l'introduction dans la classe des langues des documents authentiques;
- l'apprentissage de la grammaire se fait d'une manière explicite;
- l'introduction d'un lexique riche et varié et l'interdiction de recourir à la traduction.
- l'identification des besoins de public apprenant la langue étrangère et les normes du Niveau-Seuil relatives à l'analyse des besoins des apprenants et l'analyse du comportement langagier dans la langue étrangère.

Comme succession de l'approche communicative, la perspective action-

nelle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication, mais comme un instrument de communication en but de réaliser une action. À cette idée, les principes novateurs de l'approche communicative sont:

- la perspective actionnelle s'inscrit dans une révolution didactique proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui stipule que l'enseignement/apprentissage de la langue est basé plutôt non pas sur la communication, mais sur l'action;
- l'apprenant doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières, mais aussi et sociales;
- l'idée de révolution dans la perspective actionnelle est introduite encore par la notion de module;
- les activités de communication sont complétées par des activités de réflexion, ce qui mène l'élève à établir sa propre autonomie du style d'apprentissage et de fixer les plus convenables stratégies d'apprentissage;
- dans la perspective actionnelle un rôle important joue la notion de compétence pluriculturelle;
- dans l'acception de CECRL, la compétence langagière devient plus complexe.

Nous espérons que le matériel exposé sera bien utile aussi pour les heures pratiques en FOS que pour l'élaboration d'un cursus FOS.

Referințe bibliografice

1. Porcher L. *Pour une sociologie des apprentissages* // Le Français dans le Monde, nr. 133, 1977, p. 73-77.

2. Martinez P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF. Collection «Que sais-je?», 1996, p. 69.
3. Pothier M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap: Ophrys. Collection «AEM», 2003, p. 29.
4. Hymes D. *Vers une compétence de communication*. Paris: CREDIF. Hatier. Lal, 1984, p. 47.
5. Hymes D. *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier, 1991, p. 23.
6. Cuq J.P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 245.
7. Canale M., Swain M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, Vol. 1, No. 1, Oxford: Oxford University Press, 1980 p. 28-31.
8. Moirand Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1982, p. 57.
9. Citez par http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html, consulté le 13 février 2015.
10. L. Porcher. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette, 1995, p. 26.
11. Coste D. *Un niveau-seuil*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976, *chapitre II*, section 1-12, *Analyse des besoins et détermination des objectifs*, p. 17.
12. Tagliante Christine. *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris: CLE International, 2005, p. 36.
13. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues; Apprendre, Enseigner, Évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des linguistiques politiques, 2000, 191 p. Disponible sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf