

Cuprins

Trainingul – modalitate optimală de formare la diriginți a competențelor de educație ecologică a elevilor.	Liliana Saranciuc-Gordea, Ludmila Ursu	3
Gliptica romană – un instrument de propagandă politică imperială (romanian glyptics – a tool for imperial political propaganda).	Ioana-Iulia Olaru	9
Formarea psihologică a cadrelor didactice.....	Maria Pleșca	14
La recherche et l'exploitation de corpus (avec application en parémiologie): Aspects théoriques et pratiques.....	Bernard Darbord, Alexandra Oddo	20
Dimensiunea educațională a rettelizării textului media.....	Adrian Ghicov	
Metodologia analizei operei de artă.....	Ludmila Vozian	37
Le savoir méthodologique pour réussir sa thèse ou son mémoire dans la perspective didactique.....	Angela Solcan	42
Pentru o cultură a educației profesionale axată pe OM drept spațiu integral de deschidere continuă spre revalorificare.....	Liuba Botezatu	53
Дидактическая роль ситуации успешности на уроках биологии.....	Гройсман И.И	59
Fundamente teoretice ale dezvoltării creației tehnice la viitorii pedagogi de discipline tehnico-tehnologice.....	Elena Rotari	64
Средства развития познавательной активности студентов при обучении немецкому языку.....	Липчану Ала, Денисова Эмилия	76
Aspecte ale iluminismului francez și cel românesc.....	Eugen Rusnac, Vasilisa Rusu	80
Nicolae Mățcaș – Omul cu literă mare.....	Mihai Cucereavii	83
Исторический комментарий на уроках русской словесности.....	Карча В.Г.	85
Comuniunea – relație de cunoaștere în iubire.....	Liliana Aron	90
Учет индивидуальных особенностей студентов – один из путей повышения культуры учения немецкого языка.....	Ала Lipceanu, Emilia Denisov	93

Dragi cititori,

Aveți în față numărul 2 (15) al *Revistei de științe socioumane*, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://www.upsc.md> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, Colegiul de redacție al *Revistei de științe socioumane* :

Redactor-șef : Nicolae Chicuș, conf. univ., dr., rectorul UPS „I. Creangă”

Redactor științific: Igor Racu, dr. hab., prof. univ., prorector pentru știință

Redactor-șef adjunct: Al. Zgardan, conf. univ., dr., șef Catedră limbă română și filologie clasică

Dumitru Vitcu, dr., prof. univ., Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

Valentin Cușcă, conf. univ., dr.

Alexandru Vatavu, conf. univ., dr.

Gabriela Topor, conf. univ., dr.

Larisa Sadovei, conf. univ., dr.

Carolina Perjan, conf. univ., dr.

Tamara Gogu, conf. univ., dr.

Tverdohleb Aurel, lec. superior

Ludmila Braniște, conf. univ., dr., Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iași

Gina Namigean, conf. univ., dr., Departamentul de limbă și literatură română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „A.I. Cuza” din Iași

Trainingul – modalitate optimală de formare la diriginți a competențelor de educație ecologică a elevilor

Liliana Saranciuc-Gordea, *dr. conf. univ.*,

Ludmila Ursu, *dr. conf. univ.*,

Laboratorul științific „EcoEducație”, UPS „I. Creangă”

Summary

The article is devoted to the issue of professional skills training of class masters. Skills training is aimed at environmental education by training students. General and specific features are outlined in master's environmental education training.

Dinamica vieții sociale mondiale impune o nouă ordine educațională, în concordanță cu tendințele ordinii economice, politice și culturale ce se prefigurează prin globalizare. Această ordine educațională, potrivit E. Macavei (2007), este un model teoretic de inovare și reformare a sistemului educațional, care are drept repere conceptuale: educația planetară, educația totală, educația pentru toți. Experții UNESCO, autorii acestui model, stabilesc direcțiile de inovare și reformă cu valoare de recomandări adresate responsabililor politicii educaționale din țările ce aderă la valorile ONU și UNESCO, detaliate în funcție de realitatea specifică a fiecărei țări. (Văideanu, G., 1996)

Pe fondul principalelor direcții ale inovării și reformei sistemului educațional în contextul noii ordini se reliefează: asigurarea conexiunilor dintre educație, autoeducație și educație permanentă; apropierea educației de problemele lumii prin noile educații; adaptarea Programului Educației pentru Dezvoltarea Susținută/EDS, inclus spre aplicare în decada 2005 – 2014, promovat și implementat de UNESCO cu scopul ancorării educației în problemele lumii moderne. (Macavei, E., 2007) Aceste direcții, prin interferență, subscriu la punctul de pornire în tema cercetată și oferă posibilitatea de a reliefa diverse modalități de educație ecologică a diriginților, care vor duce spre realizarea obiectivelor *Educației ecologice*. Obiectivele vizate au fost definite la Conferința ONU privind mediul înconjurător (Stocholm, 1972), la care UNESCO a inițiat orientarea societății științifico-pedagogice către ecologizarea învățământului: îmbunătățirea capacității populației de a înțelege complexitatea organizării mediului; formarea unei populații conștiente și preocupate de starea capitalului natural și de problemele acestuia; cultivarea deprinderii de a economisi resursele și de a acumula capital; conștientizarea tuturor obligațiilor noastre față de mediul înconjurător etc. (Bumbu, I., 2009)

Pașii concreți în vederea atingerii acestor obiective, după F. Bran (1966), sunt: explicarea sensului deziderat al contribuției educației la protecția mediului natural prin cunoașterea ființelor și fenomenelor din mediu; însușirea unor norme necesare pentru a asigura echilibrul dintre sănătatea individului, a societății și a mediului etc. De pe poziția educației permanente, acești pași circumscriu principiile, concepția și modurile de realizare a acțiunilor educative pe parcursul întregii vieți, prin învățare continuă.

Evoluția metodologiei de educație ecologică descrie o panorama pluridimensională caracterizată prin complexitatea abordărilor. (Amerigo, M.; Aragonés, I., 1990) Multiple abordări scot în evidență metoda jocului, deoarece oferă posibilitatea de a îmbogăți experiența practică pe baza modelelor accesibile și oportunitatea valorificării educației ecologice într-o ambianță interesantă, emotivă și valoroasă atât pentru activitatea adulților, cât și a copiilor. (Alexeev, S., 2000; O'Konor, M., 1993; Samkova, V., 2008 etc.) În scopul dezvoltării creativității, jocul didactic îmbracă două forme de realizare: activitatea propriu-zisă de joc și jocul cu reguli (Klarin, M.), care scoate în evidență mai multe concepte specifice (modelarea, imitarea, competitivitatea). În opinia savanților Allington, Addinaol, Pervil (1984), jocul instructiv vizează oricare competiție, întrecere între jucători, acțiunea cărora se limitează la anumite reguli (condiții), orientate spre atingerea scopului propus (biruința). În aceeași interpretare, imitarea (modelarea) este o reprezentare vie a caracteristicilor realității, iar analiza unor situații concrete vizează o explorare profundă și detaliată a unei situații reale sau imitate cu scopul evidențierii particularităților generale și specifice. (Pascali, M., 2002)

O altă modalitate aplicabilă în direcția cercetată este metoda proiectului, inițiată de J. Dewey și popularizată de W. Kilpatrick. Această metodă a fost inspirată din principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală (*learning by doing*), ceea ce avea să-i asigure și motivația sau legitimitatea necesară. Din anul 1977, metoda proiectului a fost aplicată de C. Veilis și R. Stager în elaborarea „Programei instructive orientate de proiect”, demonstrând o bună eficacitate atât în conținutul unor obiecte școlare, cât și în cel al unor discipline pedagogice, ecologice, filosofice. În elaborările cercetătorilor M. Pascali, I. Rotaru, S. Siciorez (2002), metoda proiectului este aplicată în mod eficient la predarea unor conținuturi ecologice crossculturale.

În panorama plurimetodologică cercetată, se reliefează și la sărbătorile/activitățile ecologice. Acestea, după S. Smakov, valorifică „învățarea prin distracție”, reprezintă o formă specifică de autoedificare și îmbogățire spirituală într-un cadru de colaborare creativă interpersonală. Procesul de proiectare și realizare a sărbătorilor ecologice descrie o dinamică specifică:

- etapa pregătitoare este de lungă durată, necesită mult efort, urmând un rezultat educativ vădit pozitiv;
- etapa a doua oferă posibilitatea de a pune în funcție toți analizatorii, interesele participanților;
- etapa a treia solicită o activitate colectivă, inițiind interacțiune în interiorul grupului;

- etapa a patra va tine cont de date, tradiții cultural general-umane și locale, care oferă posibilitatea de a lărgi sferile de influență, de a găsi adepți din alte locuri și de alte profesii.

Palmaresul metodologic în direcția cercetată poate fi completat cu turismul ecologic, participarea în organizațiile ecologice nonguvernamentale, metodele moderne educaționale. În această ordine de idei, trainingul* se prefigurează ca o modalitate eficientă de educație și instruire ecologică (Pascali, I., Rotaru, S.), ca o modalitate de educație permanentă ce se adresează vârstei adulte, formând competențele necesare pentru participarea, împreună cu copiii, la viața comunității, la conștientizarea problemelor lumii în care trăiesc și la confruntarea acestora prin găsirea soluțiilor oportune.

Termenul *training* provine de la *to train* (engl.), „a educa, a instrui, a pregăti”. În acest sens, noțiunile *seminar* și *training* sunt echivalente. În sens larg, orice training vizează:

- cunoașterea de sine și a lumii înconjurătoare;
- schimbarea personală prin comunicare;
- comunicarea într-o atmosferă de încredere și într-un mediu neformal;
- mediul de lucru eficient pentru dobândirea cunoștințelor;
- instrumente de formare a priceperilor și deprinderilor, de însușire a valorilor.

Omul, după I. Vacikov (2001), însușește mai repede informația într-un cadru interactiv, în care, odată cu primirea informației, are posibilitate să discute momentele neclare, să adreseze întrebări, să consolideze cunoștințele primite, să-și formeze deprinderi de comportament. În acest context, trainingul se prezintă ca o formă deosebit de eficientă, atractivă și accesibilă.

Trainingul include o diversitate de metode și tehnici didactice, atât clasice, de lucru în grup, ca discuția și jocul, cât și alternative, ca gimnastica de încălzire și de relaxare. (Pahaliean, V., 2006) Cele mai multe metode și tehnici se centrează pe participarea și interacțiunea în grup. Ele oferă participanților posibilitatea să adreseze întrebări, să împărtășească idei și opinii, să discute. Scopul folosirii acestor metode și tehnici, în opinia aceluiași autor, este de a-i ajuta pe participanți să învețe. Fiecare trainer își alege metodele și tehnicile în funcție de experiența personală și de specificul grupului.

- Printre metodele interactive recomandate în training se evidențiază *brainstormingul* – o modalitate de generare a ideilor într-un interval scurt de timp, care se folosește pentru a găsi soluțiile unei probleme sau pentru a defini un termen. Această metodă facilitează apariția unui număr nelimitat de idei și concepte.

* *training* – din limba engleză *train* – „a se antrena în sens general”; ansamblu de procedee și căi diverse orientate spre dezvoltarea la om a unor priceperi și deprinderi. (vezi V. Pahaliean, 2006)

- O altă metodă eficientă este *studiul de caz*, care le oferă participanților o situație-problema reală sau modelată și îi provoacă să găsească o soluție, să analizeze faptele, să ia decizii, să-și descopere propriile valori și atitudini.

- *Jocul de rol (role play)* implică prezentarea unei situații scurte, spontane, din viața reală și le oferă participanților posibilitatea de a-și manifesta capacitățile empatice prin asumarea rolului altei persoane, simțind, comportându-se și comunicând la fel ca aceasta.

- Discuția vine și ea cu schimb de opinii între participanți, când fiecare își expune punctul propriu de vedere asupra unei teme în baza cunoștințelor și experienței personale. (Cerghit I., 2006)

Care sunt scopul și obiectivele, etapele desfășurării unui training? În conformitate cu V. Petrusinschi (1994), V. Kan-Kalik (1990), D. Kipper (1993), N. Kozlov (1997), scopul este „destinația” la care îți propui să ajungi, iar obiectivele sunt „semnele de circulație” întâlnite în calea atingerii scopului sau „pașii” ce trebuie făcuți pentru a atinge scopul. În această interpretare metaforică, desfășurarea unui training urmează mai multe etape.

- La etapa incipientă, se prezintă *trainerii*, scopul și obiectivele trainingului, iar participanții sunt solicitați să-și exprime așteptările de la training.

- Urmează elaborarea regulamentului de training, care reprezintă niște legi ale grupului, de care participanții se vor conduce pe parcursul trainingului. Există câteva reguli de bază, care asigură atmosfera de încredere:

- confidențialitatea (ceea ce se spune în grup trebuie să rămână în interiorul grupului);
- toleranța (poți să nu fii de acord cu părerea altei persoane, dar trebuie să nu o judeci și să nu o învinuiești sub nicio formă);
- anonimatul (poți pune întrebări, fără a-ți da numele).

- Etapa cunoașterii participaților este foarte importantă sub aspectul eficienței activității și vizează sintonizarea colectivului de participanți.

- Apoi urmează succesiv: informarea; formarea atitudinilor; dezvoltarea deprinderilor și comportamentelor; evaluarea finală.

În domeniul educației ecologice există conceptul specific *training ecologo-psihologic* (V. Iasvin, S. Dereabo, O. Huhlaeva, I. Vacikov), care se elaborează și se valorifică cu scopul de a influența procesele de dezvoltare a relației subiective a omului cu natura. Trainingul ecologo-psihologic (V. Iasvin, S. Dereabo, 1995) conține un sistem de tehnici și procedee pedagogice corecționale, este orientat spre corecția comportamentelor ecologice și se bazează pe metodologia trainingului social-psihologic. După V. Iasvin (1998), trainingul ecologo-psihologic are următoarele obiective:

- corecția, formarea și însușirea valorilor ecologice, dezvoltarea tendințelor de înfruntare a atitudinilor antropocentrice pragmatice față de obiectele naturii;
- corecția scopurilor în relația omului cu obiectele din natură;
- însușirea priceperilor și deprinderilor de relaționare cu natura;
- dezvoltarea capacităților perceptive la participanții trainingului, prin contactul direct cu obiectele din natură;
- extinderea spațiului ecologic individual.

Trainingul ecologo-psihologic se organizează și se realizează în grupuri de 8 – 12 persoane, cu un program de lucru de 24 – 72 de ore, sub îndrumarea unui trainer cu formare specială. Din diversitatea trainingurilor de grup (Dj. Kottler, R. Braen, 1985), acesta este unul tematic și trebuie să posede un format bine conturat, o structură și un plan de lucru. Tipologia dată de lucru în grup va avea caracter didactic și pedagogic, se va realiza cu scop de profilaxie a problemelor ce țin de educația ecologică a elevilor. Pe parcursul activităților, participanții trainingului urmează să-si formeze diverse deprinderi necesare pentru rezolvarea unor probleme concrete.

Ne-am propus să specificăm trainingul ecologo-psihologic pentru formarea la diriginți a competențelor de educație ecologică a elevilor. Un astfel de training îmbracă forma de educație și instruire ecologică, se bazează pe metodologia trainingurilor psihosociale și urmărește obiectivul major de formare la diriginți a competențelor de educație ecologica a elevilor.

În elaborarea acestui tip de training, am considerat relevante următoarele criterii:

- mobilitatea participanților în vederea asigurării intereselor și necesităților personale;
- caracterul pragmatic al activităților: pragmaticii preferă sarcini practice, doresc să atingă totul cu mâna, adoră experimentele și caută noi idei, care, apoi, se vor aplica în practică, acționează repede și încrezut, percep problemele ca pe o provocare (P. Hann, A. Mamford);
- modelul empiric de instruire (D. Kolbo): conținuturile se vor structura astfel încât participanții, consecutiv, vor parcurge etapa de experiență personală, se vor integra în sistemul cunoașterii noțiunilor;
- desfășurarea evolutivă a instruirii de la formele simple de activitate la cele mai complexe, conform etapelor de bază: explicarea teoretică; experimentarea practică; aplicarea teoriei; generarea ideilor (K. Torn, D. Makkei, 2002);
- durata optimă a trainingului vizat pentru diriginți este de 3 – 6 sesiuni a câte 3 ore; etapele trainingului se vor realiza stabil, în fiecare sesiune, fiind, în același timp, mobile, în funcție de necesitățile participanților;
- echilibrul formelor de organizare a activității participanților (frontal, în grupuri sau în perechi, individual);

- varierea tipurilor de activități în baza unui compendiu divers de metode și tehnici educaționale.

Un asemenea training se orientează nu doar spre rezolvarea problemelor de moment, dar și spre profilaxia acestora în viitor, pe baza posibilităților propuse de a învăța să soluționeze probleme. Dirigințele, absolvent al trainingului, va putea organiza traininguri de acest tip cu grupe de elevi, ceea ce le va deschide noi posibilități de educație a comportamentelor și atitudinilor ecologice.

În concluzie, trainingul ecoeducațional pentru diriginți se construiește ca o antropotehnică* sintetică, corelată cu activitatea de învățare și cea ludică, prin prisma căreia diriginții vor fi capabili să modeleze diverse situații de joc cu conținut ecologic și care le va servi drept o practică orientată spre perfecționarea capacităților reale specifice omului și spre formarea fenomenului cultural de performanță profesională.

Bibliografie

1. Bran, A., *Geografia economică mondială*, Ed. Economică, București, 1996.
2. Bumbu, I., *Ecologizarea sistemului educațional*, în *Făclia*, 14 noiembrie, 2009, p. 13.
3. Cerghit, I., *Metode de învățământ*, Ed. Polirom, Iași, 2006.
4. Macavei, E., *Tratat de pedagogie: propedeutica*, Aramis, București, 2007.
5. Văideanu, G., *UNESCO – 50 Educație*, EDP, București, 1996.
6. Kottler, Dj., Braun, R., *Introduction to Therapeutic of Social Skills Counselling Brooks/ Cole*, Monterey, C.A., 1985.
7. Алексеев, С., *Образование для устойчивого развития: поиск стратегий, подходов, технологий. Методическое пособие для учителя*, Изд-во СПб, М., 2000.
8. Вачков, И., *Основы технологии группового тренинга. Психотехники*, М., 2000.
9. Вачков, И., Дерябо, С. Д., *Окна в мир тренинга*, Изд-во СПб, М., 2000.
10. Дерябо, С. Д., Ясвин, В.А., *Методики диагностики отношения к природе*, М., 1995.
11. Кан-Калик, В.А., *Тренинг профессионально-педагогического общения. Методические рекомендации*, Изд-во Центра по проблемам общения, М., 1990.
12. Прутченков, А.С., *Социально-психологический тренинг в школе*, Изд-во ЭКСМО-Пресс, Москва, 2001.
13. Паскаль, М., Ротару, И., Сичкорез, С., *Методы и технологии экологического воспитания*, Chișinău, 2002.
14. Пахальян, В., *Групповой психологический тренинг.*, Изд-во ПИТЕР, 2006.
15. Ситников, П., *Психологический тренинг: теория, методика, психотехнологии*, М., 1996.
16. Торн, К., Маккей, Д., *Тренинг. Настольная книга тренера*, Изд-во ПИТЕР, 2002.
17. Ясвин, В. А., *Психология отношения к природе*, Изд-во «Смысл», М., 2000.

* *Antropotehnică*: învățarea, instruirea și jocul (A. P. Sitnikov, 1996)

Gliptica romană – un instrument de propagandă politică imperială
(romanian glyptics – a tool for imperial political propaganda)

Ioana-Iulia Olaru,
lector universitar, doctorand,
Universitatea de Arte „George Enescu”, Iași
Facultatea de Arte Plastice, Decorative și Design

Summary

Just like other ornamental arts, glyptics was used in the Roman Empire to glorify the royal family and, what is more, to justify its ascension to the throne. Being component parts of the device, the imperial cameo, large semiprecious stones carved in basrelief were made only for the court from Rome, while in the provinces, the same purpose had the intaglio, sealing rings with hard rocks deeply engraved. Even pots made from semiprecious stones (which were rare because of the peril of rock cracking while manour labouring it) were representative for glyptics, having carved propaganda scenes.

Keywords: *glyptics, cameo, effigy, intaglio, propaganda, gemma, sardonyx, apotheosis, abrax, lustratio*

Artă de a grava¹ în adâncime și mai târziu în relief² pietre prețioase sau semiprețioase – cu valorificarea efectelor cromatice ale straturilor diferit colorate –, specifică regilor elenistici, gliptica a fost adoptată și la Roma. Este întâlnită în cazul cameelor imperiale, dar și al vaselor, precum și al inelelor-sigiliu folosite de nobilime, a căror efigie era gravată în adâncimea pietrei. Artizanii greci erau angajați pentru a elogia autoritatea și importanța comanditarilor. Dioskurides, unul dintre cei mai mari artizani ai domeniului în acea vreme, a fost litogliful oficial al lui Augustus, câteva inele semnate de Hylos, fiul său, au ajuns până la noi, probabil tot acesta fiind autorul Cameelor de la Viena, Paris și Londra; de altfel, familia lui Dioskurides a realizat și pentru dinastia Iulio-claudică camee și intalii cu portrete.

¹ După gravare, urma îndelunga polisare a suprafeței și a părților intaliate, pentru a se lustrui și a se îndepărta muchiiile. Cf. Mihai Gramatopol, *Artele miniaturale în antichitate*, București, Meridiane, 1991, p. 16.

² *Ibidem*, p. 14.

CAMEELE. Marile camee sunt comenzi imperiale, piese de aparat adresate, ca și medalioanele, în special cercului restrâns și avut de la Curte, iar mulțimii le erau înfățișate doar la procesiuni. Reflectau devotamentul civic republican destinat publicului, atitudine care însă ascundea tradiția conducătorului elenistic. De aceea mesajul lor – în general propagandistic: preamărirea familiei împăratului, justificarea ascensiunii la tron – a suscitât un viu interes și controverse pentru noi, cei de acum, nefiind întotdeauna și în totalitate ușor de înțeles.

Sec. I d. Hr. este cel căruia îi aparțin cele mai mari și mai frumoase piese; de altfel, anterior, în timpul Republicii, cameele erau privite ca simboluri ale tiraniei regale și ale luxului suveranilor elenistici.

Cameea de la Viena, *Gemma Augustea*, **il. 1**, este un sardonix în două straturi³, de 23x15 cm⁴, datând din timpul lui Tiberius sau de la sfârșitul domniei lui Augustus⁵, păstrat incomplet: îi lipsește partea din stânga-sus, unde se mai afla, probabil, un personaj. Realizarea artistică este excepțională. Pe un fond lucios brun-violet se detașează personajele de un alb mat: o mulțime de figuri dispuse în două scene simbolice pe două registre suprapuse, despărțite printr-o linie orizontală. În registrul superior, alături de Augustus, care îl întâmpină pe Tiberius, aflat într-un car triumfal, se găsesc personaje alegorice: Dea Roma, înfățișată ca Minerva, trei divinități secundare, în spate, *oikumene*, personificarea lumii locuite, care îl încoronează pe Augustus, în fața ei, apoi Okeanus, Tellus cu doi copii (personificări ale teritoriilor sub stăpânirea împăratului) – toată compoziția având mesaj propagandistic, de legitimare la tron a dinastiei claudice, fără a face referire la ascendența divină a dinastiei Iulio-claudicilor. Augustus este înfățișat cu dubla lui natură, *rex-divus* – el nefiind nici zeu, nici rege. Este reprezentat ca egal al zeilor, în semi-nuditate eroică, cu sceptrul și cu *lituus*-ul – așadar, noul conducător al lumii. Dar interesul se concentrează, compozițional, pe Germanicus, care a introdus în dinastie, prin adoptarea lui de către Tiberius, ramura claudică. Coiful înclinat de sub carul lui Tiberius întrerupe dunga care desparte cele două niveluri, orientând privirea spre registrul de jos. Acesta ilustrează scena de ridicare a unui trofeu împodobit cu armele inamicului, după un triumf militar⁶: semnifică cucerirea de noi regiuni, Claudius fiind primul împărat care face anexări teritoriale⁷. Scena umilirii captivilor învinși este înfățișată cu atenție la detaliile etnice, atât în ceea ce privește dușmanii, cât și armurile soldaților. Cu toate că victoria înfățișată pe camee aparține lui Tiberius, evocat este Augustus, pe care perspectiva ierarhică îl supradimensionează.

³ Albert Bernard Châtelet, Philippe Groslier (coord.), *Istoria artei*, București, Ed. univers enciclopedic, 2006, p.276.

⁴ <http://www.squidoo.com/ItalianCameos>

⁵ Albert Bernard Châtelet, Philippe Groslier (coord.), *op. cit.*, p. 276. Probabil gema a fost realizată după moartea lui Augustus sau pentru provinciile orientale: Augustus este reprezentat de aceeași dimensiune cu Zeița Roma, însă în Roma și în Italia, împăratul a refuzat sanctificarea, cultul imperial ce presupunea venerarea perechii Augustus-Roma era specific părții răsăritene a Imperiului Roman. Cf. Niels Hannestad, *Monumentele publice ale artei romane*, București, Meridiane, vol. I, 1989, p.138.

⁶ Probabil victoria lui Tiberius de la 23 octombrie 12 d. Hr. Cf. Niels Hannestad, *op. cit.*, p. 137.

⁷ Mihai Gramatopol, *op. cit.*, p.63.

Marea camee a Franței, un sardonix în cinci straturi⁸, este cea mai mare camee monumentală ajunsă până la noi, 31x26,5 cm⁹, și cea mai cunoscută în Antichitate. Realizată între 19 d. Hr. și 37 d. Hr.¹⁰, în timpul lui Tiberius¹¹ sau al lui Caligula¹², prezintă, pe trei niveluri, apoteoza lui Augustus, domnia lui Tiberius și infernul celor învinși. Așa cum Tiberius primea de la Augustus puterea – în *Gemma Augustaea* –, la fel aici Caligula primește puterea de la Tiberius. De altfel, modificările aduse capetelor personajelor¹³ dau naștere la controverse în ceea ce privește identificarea acestora. Augustus este, cu siguranță, cel care plutește deasupra tuturor, iar Tiberius, așezat pe tron, și Livia sunt înconjurați de membrii familiei.

Cameea Strozzi-Blacas de la Londra, un sardonix în trei straturi, 12,8x9,3 cm¹⁴, este un exemplu de contrast între jocul păstrării tradiției republicane și fastul elenistic la care, de fapt, acești împărați nu vor renunța niciodată. Aici, Augustus, cu egida lui Jupiter, poartă în jurul capului diadema elenistică filiformă, aceasta mai fiind purtată numai de Constantin cel Mare pe monede¹⁵.

Tot din Cabinetul de Medalii, Biblioteca Națională din Paris, ca și *Marea Camee a Franței*, provine un sardonix în trei straturi care înfățișează **Apoteoza lui Germanicus, il. 2**, una dintre primele scene de apoteoză reprezentate la Roma, 13 cm înălțime¹⁶. Nepotul împăratului Tiberius, purtând mantia imperială, este încoronat de o Victorie înaripată și luat la cer de un vultur cu aripile întinse. Scena face aluzie la scena mitologică a Răpirii lui Ganimede de către Jupiter sub formă de vultur și simbolizează trecerea acestui împărat în rândul zeilor¹⁷.

⁸ Albert Bernard Châtelet, Philippe Groslier (coord.), *op. cit.*, p.276.

⁹

http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/87/Great_Cameo_of_France_CdM_Paris_Bab264_n1.jpg/200px-Great_Cameo_of_France_CdM_Paris_Bab264_n1.jpg&imgrefurl=http://en.wikipedia.org/wiki/Great_Cameo_of_France&usq=__0K3Bjm1eVyfQrbvQZCnMViI4Hsk=&h=216&w=200&sz=20&hl=ro&start=3&um=1&itbs=1&tbnid=WFL4V2jKnDVV-

[M:&tbnh=107&tbnw=99&prev=/images%3Fq%3Dgrand%2Bcamee%2Bfrance%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1](http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/68/Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&imgrefurl=http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&usq=__dMHhUH68cwDmMsV5e-5LTt9gB2E=&h=3200&w=2400&sz=3494&hl=ro&start=9&um=1&itbs=1&tbnid=Jbptiqs2SXGrdM:&tbnh=150&tbnw=113&prev=/images%3Fq%3DCamee%2Bstrozzi%2Bblacas%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1)

¹⁰ Henry de Morant, *Histoires des arts décoratifs, des origine à nos jours*, Paris, „Bibliothèque des Guides Bleus” Librairie Hachette, 1970, p.226.

¹¹ Niels Hannestad, *op. cit.*, p.188.

¹² Albert Bernard Châtelet, Philippe Groslier (coord.), *op. cit.*, p.276.

¹³ Mihai Gramatopol, *op. cit.*, p.65.

¹⁴

[http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/68/Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&imgrefurl=http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&usq=__dMHhUH68cwDmMsV5e-](http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/68/Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&imgrefurl=http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&usq=__dMHhUH68cwDmMsV5e-5LTt9gB2E=&h=3200&w=2400&sz=3494&hl=ro&start=9&um=1&itbs=1&tbnid=Jbptiqs2SXGrdM:&tbnh=150&tbnw=113&prev=/images%3Fq%3DCamee%2Bstrozzi%2Bblacas%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1)

[5LTt9gB2E=&h=3200&w=2400&sz=3494&hl=ro&start=9&um=1&itbs=1&tbnid=Jbptiqs2SXGrdM:&tbnh=150&tbnw=113&prev=/images%3Fq%3DCamee%2Bstrozzi%2Bblacas%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1](http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/68/Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&imgrefurl=http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cameo_August_BM_Gem3577.jpg&usq=__dMHhUH68cwDmMsV5e-5LTt9gB2E=&h=3200&w=2400&sz=3494&hl=ro&start=9&um=1&itbs=1&tbnid=Jbptiqs2SXGrdM:&tbnh=150&tbnw=113&prev=/images%3Fq%3DCamee%2Bstrozzi%2Bblacas%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1)

¹⁵ Niels Hannestad, *op. cit.*, p.140.

¹⁶ <http://www.lessing-photo.com/dispimg.asp?i=10050612+&cr=12&cl=1>

¹⁷ Claude Frontisi (coord.), *Istoria vizuală a artei*, București, RAO, 2003, p.58.



il. 1



il. 2

Sec. al II-lea – al III-lea d. Hr. Odată cu sfârșitul dinastiei Iulio-claudice, cameele monumentale lasă locul busturilor-camee în ronde-bosse – un exemplu este **bustul-camee al lui Iulian Apostatul** –, cele mai multe datând din epoca Antoninilor¹⁸. Cameele de dimensiuni obișnuite, cu portrete imperiale, devin mijloace propagandistice ale împăraților care le dăruiau ca recompensă demnitarilor.

Imperiul Târziu. Cameele imperiale monumentale aparțin epocii lui Constantin și a fiilor acestuia. Câteva exemple: **cameea de la Ermitaj**, cu zeița Tyhe a Constantinopolului încoronându-l pe Constantin cel Mare, **il. 3**, **cameea de la Trier**, **cameea de la Haga**, **il. 4** – în care împăratul, înfățișat ca zeul Dionysos, era purtat în carul triumfal tras de doi centauri, cu Victoria ținându-i cununa, recursul la mitologie fiind aici folosit în scop propagandistic în cercurile aristocratice –, **sardonixul de la Louvre** – probabil reprezentându-i pe Constantius II, unul dintre fiii lui Constantin cel Mare, împreună cu soția¹⁹.



il. 3



il. 4

¹⁸ Mihai Gramatopol, *op. cit.*, p.77.

¹⁹ *Ibidem*, p. 82.

INTALIILE. În cazul intaliilor, tematica mitologică din timpul Republicii se va regăsi și în epoca imperială, de exemplu inelul cu chipul lui Alexandru lucrat pentru Augustus de Dioskurides²⁰, inelul cu capul lui Zeus, semnat de Hylos²¹, un inel antonin sau severan, de la mijlocul sec. al II-lea – începutul sec. al III-lea d. Hr., jasp roșu, sticlă și perle în montură de aur, cu o reprezentare, de o calitate artistică excepțională, un vânător călare înfigându-și sulița într-un mistreț. Dar și portretele sculptate erau folosite ca sigilii, chiar în timpul Republicii. Caesar a donat 6 colecții de geme templului Venerei Genetrix²². Intaliile sunt folosite mai ales în provincii, unde cameele sunt rare, și înfățișează divinități, figuri alegorice, scene de gen, animale simbolice ori creaturi eteroclite, șerpuitoare și inscripții cabalistice – ca pe *abraxas*-uri – sau reprezentări mitraice. Foarte puține sunt cele paleocreștine – un pește și uneori cuvântul *ichtis*²³.

VASELE. În afara cameelor și a pietrelor sigilare, gliptica imperială realizează și vase, în pietre semi-prețioase – agat, onix, porfir –, decorate cu reliefuri figurative. Probabil tot artizanii greci realizează aceste piese de lux, dificil de prelucrat din cauza rocilor friabile. Exemple remarcabile sunt micul vas de la Berlin, de 9 cm, care înfățișează o scenă de *lustratio* a unui principe născut în familia cezarilor, călăuzit de Venera, străbuna dinastiei Iuliilor; sau vasul de la Braunschweig, cu un relief mitologic despre sacrificiul Ifigeniei, Ahile la Skyros, Electra la mormântul lui Agammemnon²⁴.

Deși sunt destinate doar unui public restrâns – aristocrația –, piesele glipticii sunt purtătoarele unui mesaj oficial la fel de propagandistic ca orice artefacte romane. Însă tocmai pentru că sunt adresate unui cerc ilustru, în cazul lor, mai mult ca în cazul altor arte, realizarea tehnică trebuia să fie desăvârșită și rafinamentul stilistic al acestor opere trebuia să le confere distincție, nu doar valoarea pietrelor în care erau lucrate.

Bibliografie

Gramatopol, Mihai, *Artele miniaturale în antichitate*, București, Meridiane, 1991.

Châtelet, Albert Bernard, Groslier, Philippe (coord.), *Istoria artei*, București, Editura Univers Enciclopedic, 2006, trad. M. Cazacu, R. Chiriacescu, A. Monteoru, D-tru Purnichescu, Ș. Velescu.

²⁰ Niels Hannestad, *op. cit.*, p. 134.

²¹ Mihai Gramatopol, *op. cit.*, p. 58.

²² Niels Hannestad, *op. cit.*, p. 134.

²³ Amulete gravate ale sectei gnostice conduse de „filosoful” alexandrin de origine siriană Basileides, pe la 125 d. Hr., care încerca să întemeieze creștinismul de început pe o gnoză păgână. Iisus Hristos era considerat a fi fost trimis pe pământ de zeul (demon) Abrax. *Ibidem*, p. 90.

²⁴ *Ibidem*, p.72.

Hannestad, Niels, *Monumentele publice ale artei romane*, București, Meridiane, vol. I, 1989, trad. și postfață de Mihai Gramatopol.

Morant, Henry de, *Histoires des arts décoratifs, des origine à nos jours*, Paris, „Bibliothèque des Guides Bleus” Librairie Hachette, 1970.

Frontisi, Claude (coord.), *Istoria vizuală a artei*, București, RAO, 2003, trad. De Alina Dimitriu, Liana Filimon, Denia Mateescu.

<http://www.squidoo.com/ItalianCameos>

<http://www.lessing-photo.com/dispimg.asp?i=10050612+&cr=12&cl=1>

http://www.google.ro/imgres?imgurl=http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/87/Great_Cameo_of_France_CdM_Paris_Bab264_n1.jpg/200px-

[Great_Cameo_of_France&usg=__0K3Bjm1eVyfQrbvQZCnMViI4Hsk=&h=216&w=200&sz=20&hl=ro&start=3&um=1&itbs=1&tbnid=WFL4V2jKnDVV-](http://en.wikipedia.org/wiki/Great_Cameo_of_France&usg=__0K3Bjm1eVyfQrbvQZCnMViI4Hsk=&h=216&w=200&sz=20&hl=ro&start=3&um=1&itbs=1&tbnid=WFL4V2jKnDVV-)

[M:&tbnh=107&tbnw=99&prev=/images%3Fq%3Dgrand%2Bcamee%2Bfrance%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1](http://en.wikipedia.org/wiki/Great_Cameo_of_France&usg=__0K3Bjm1eVyfQrbvQZCnMViI4Hsk=&h=216&w=200&sz=20&hl=ro&start=3&um=1&itbs=1&tbnid=WFL4V2jKnDVV-M:&tbnh=107&tbnw=99&prev=/images%3Fq%3Dgrand%2Bcamee%2Bfrance%26um%3D1%26hl%3Dro%26rlz%3D1R2SKPB_enRO345%26tbs%3Disch:1)

Formarea psihologică a cadrelor didactice

Maria Pleșca, *conf. univ. dr*
UPS „Ion Creangă”

Summary

The article is about the psychological formation of teachers. The formations of professional abilities were centered on fundamental psicho-pedagogical types of learning: to learn to know, barns how do learn co-operate, born be. In process of professional formation of teacher was put in evidence the psychological component by psychological sense of general professional culture, which is on the basis of pedagogic aptitude by empathy, communicativity and creativity.

Problema vizând abordarea formării profesionale inițiale este dictată de imperativele spațiului european comun educațional ca rezultat al implementării unei reforme de calitate a învățământului superior. Schimbările paradigmelor politice, sociale, economice, valorice presupun și reformarea radicală a sistemului educațional. În aria problematicii extrem de complexe a educației instituționalizate, pregătirea inițială a cadrelor didactice ocupă locul central, deoarece aici se reflectă calitatea, profesionalismul, viziunea politicii educaționale, finalitățile; conținuturile, strategiile, metodele prin care se proiectează atingerea lor; resursele și condițiile în care se realizează. Paradigmele schimbării marcate

de tendința Uniunii Europene de a aduce la un numitor comun demersurile educaționale, de a crea *Spațiul European al Învățământului Superior* oferă posibilitate sistemului educațional să renoveze pregătirea inițială a cadrelor didactice prin regândirea, remodelarea, reevaluarea critică a componentelor curriculare ale vechiului sistem.

Experiența educațională demonstrează că eficacitatea sistemelor de pregătire a cadrelor didactice depinde de substanța conceptuală pe care se fundamentează. În acest context, concepțiile respective din Republica Moldova s-au constituit ca rezultat al aderării la *Programul european de reformare a învățământului superior*. Scopul formării profesionale a cadrelor didactice constă în cultivarea unei personalități profesionale și culturale care să răspundă eficient la demersul educațional și cultural contemporan al individului, al națiunii și umanității, al țării și societății umane. (I. Negură, L. Papuc, VI. Pâslaru) Acest scop poate fi atins pe un model de învățământ universitar formativ, mobil și flexibil, cu disponibilități multiple de modificare și reglare funcțională, de adaptare la schimbările, transformările din societate. Un astfel de model presupune un ansamblu nou și flexibil de obiective și standarde, care vor determina, la rândul lor, o nouă viziune asupra formării profesionale inițiale în contextul „cunoștințelor fundamentale”, al „competențelor profesionale”. Instituțiile de învățământ universitar trebuie să ofere „modele de gândire și acțiune”, „tehnici de muncă intelectuală și de inserție socială”, „modele de adaptare”, „capacități opționale și decizionale” etc.

Conform organizării procesului educațional în UPS „Ion Creangă”, formarea pentru cariera didactică a personalului este asigurată prin structuri specializate din cadrul universității, cu atribuțiuni precise de pregătire inițială a profesorilor. În această formulă, asigurarea competențelor psihologice se realizează modular (modul de *psihologie generală*, de *psihologia vârstelor*, de *psihologie educațională, practică pedagogică*), însumându-se 300 de ore de pregătire teoretico-practică, programate pentru anii I și II de studiu academic.

Formarea psihologică a cadrului didactic se produce în paralel cu cea științifică – de specialitate. Această organizare produce, pe lângă unele efecte pozitive, o serie de disfuncționalități/puncte vulnerabile, care se reflectă negativ asupra formării competențelor psihologice:

La nivel motivațional:

- lipsa unei motivații pozitive, precise, pentru cariera didactică, în general, și pentru pregătirea psihologică, în particular;

La nivel curricular:

- poziționarea marginală, în planul general de studiu academic, a disciplinelor psihopedagogice, în raport cu cele de specialitate. În acest fel, se limitează din start dezvoltarea unui statut adecvat pregătirii psihologice, aceasta fiind o opțiune și o preocupare marginală ale studenților;

- ineficiența practicii psihologice, căreia, în condițiile și limitările actuale de organizare, i se alocă timp insuficient;

La nivelul accesului studenților:

- studenții absolvenți ai Facultății de Filologie și ai Facultății de Istorie și Etnopedagogie nu pot urma masteratul la psihologie în cadrul universității.

Conținutul disciplinelor psihologice contribuie la formarea unui profesor modern, cu o personalitate complexă, adaptabilă rapid și oportun la situații noi, capabilă să soluționeze problemele profesionale și de viață. Competențele profesionale formate în contextul științelor psihologice atribuie cadrului didactic rolul de subiect principal în soluționarea problemelor de educație pentru schimbare, deoarece statutul său profesional și umanist este de a crea și/sau modifica mentalitatea ființei umane, unica în stare să ofere lumii moderne perspectivă.

Cultura psihologică a studentului pedagog reprezintă un ansamblu de cunoștințe, priceperi și deprinderi (competențe) necesare pentru stăpânirea teoretică și practică a profesiei sale; ea presupune o formare prealabilă a studentului pe valorile culturii generale, din perspectiva disciplinelor psihologice.

Competența psihologică presupune formarea unui ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale și manageriale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate ce conduc la atingerea obiectivelor și executarea rolurilor și comportamentelor pe care le realizează studenții pedagogi.

Competențele profesionale sunt abordate ca ansambluri structurate de cunoștințe, deprinderi și atitudini ale absolventului ce asigură mobilizarea achizițiilor cognitive și sociologice ale acestuia în scopul soluționării unor probleme socioculturale. Competențele profesorului se formează la confluența a trei tipuri de condiționări: individul, cu aspirațiile și motivațiile sale, cu profilul său cognitiv (tipuri de inteligențe și stiluri de învățare, într-o cumulare sintetică) și nivelul anterior de achiziții; societatea cunoașterii, cu implicațiile sale pe piața muncii; domeniile de cunoaștere, purtătoare ale unor moduri de gândire specifice.

Standardul formării profesionale și competențele profesionale ale cadrului didactic sintetizează ansamblul de interacțiuni ce țin de derivarea specializării prin tipuri de inteligențe, stiluri de învățare, aspirații, motivații, nivelul anterior de achiziții cognitive și atitudinale, domeniul de cunoaștere asimilat printr-un mod de gândire specific, societatea cunoașterii, piața muncii. Acestea formează cadrul generator al competențelor socializării la nivel individual, epistemologic și social. Standardul curricular se bazează pe trei niveluri comportamentale, caracterizate prin grad divers de complexitate: cunoaștere și comprehensiune; aplicare; integrare. Competența reprezintă valoarea comportamentului profesional. De aceea, nivelurile comportamentale (cunoașterea, aprecierea, integrarea) sunt relevate deontologic, acestea fiind interrelaționate prin funcții socioprofesionale, inserție socială, relații interumane, flexibilitatea comportamentului. Ansamblul de competențe reprezintă setul nivelurilor comportamentale care formează și dezvoltă competența și comportamentul psihopedagogic al profesorului.

Formarea competențelor profesionale este axată pe tipurile fundamentale de învățare: a învăța să știi, care definește acumularea de cunoștințe și dobândirea instrumentelor cunoașterii; a învăța să faci, care reprezintă formarea de abilități practice ce asigură simbioza cunoașterii și a dexterităților; a învăța să colaborezi, care certifică activitatea de cooperare cu alte persoane, participante la diverse activități umane (evită apariția conflictelor sau le aplanează oportun); a învăța să fii, care prevede asumarea de responsabilități, luarea de decizii în comportamente corecte și decente. Acest complex de competențe integratoare servește drept vector pentru formarea competențelor profesionale, care presupune raportarea factorilor de personalitate a profesorului la tipurile fundamentale de învățare. Astfel, au fost diferențiate competențe profesionale cognitive, acțional-practice, socioafective și comportamentale prin:

- act profesional, ca act specific ce implică o activitate intelectuală, de natură altruistă, derulată sub forma unui serviciu;
- formare universitară de lungă durată, de natură științifică, dar cu o puternică orientare metodologică și practică;
- contextul practicii – garantând exercitarea autonomă și responsabilă a profesiei;
- inserția asupra formării și acreditării, care impun coduri etice specifice și garantează statutul social.

Studentilor de la anul I și II li s-a propus să completeze un chestionar, pentru a stabili motivația alegerii profesiei și aprecierea valorii dimensiunilor psihologice în pregătirea profesională generală.

În studiu au fost antrenați 204 studenți (anul I și II) ai Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Filologie și Facultatea de Istorie și Etnopedagogie.

La întrebarea *cât de importantă este pentru ei studierea psihologiei la moment*, răspunsurile au fost repartizate în felul următor:

Foarte important	Important	Mai puțin important	Puțin important	Neimportant
35,34%	35,15%	17,34%	8,85%	3,32%

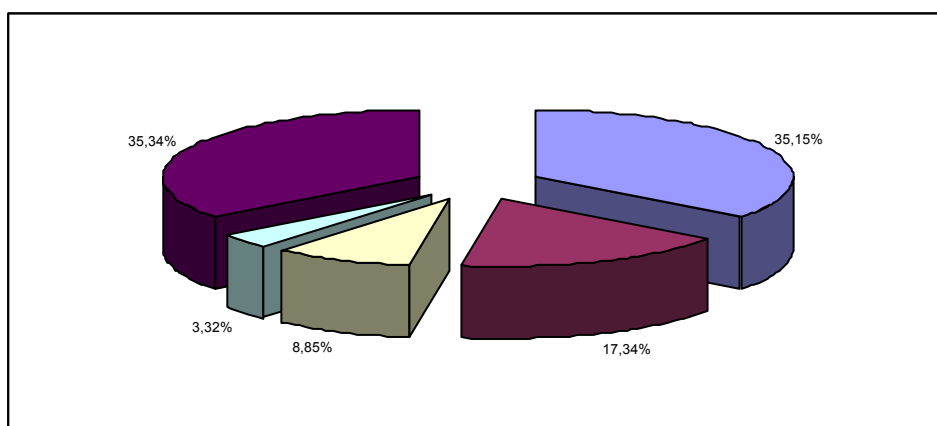


Figura 1. Repartizarea lotului după importantă studierii psihologiei la moment

Conform valorilor numerice, se poate constata că majoritatea studenților supuși anchetării (70,49%) consideră că formarea psihologică este importantă în cariera didactică. Doar 12,17% nu văd și nu conștientizează rostul acestei dimensiuni.

La întrebarea *cât de semnificative sunt cunoștințele psihologice pentru viitor*, răspunsurile au fost repartizate în felul următor:

Foarte important	Important	Mai puțin important	Puțin important	Neimportant
62,3%	29,13%	4,17%	1,6%	2,8%

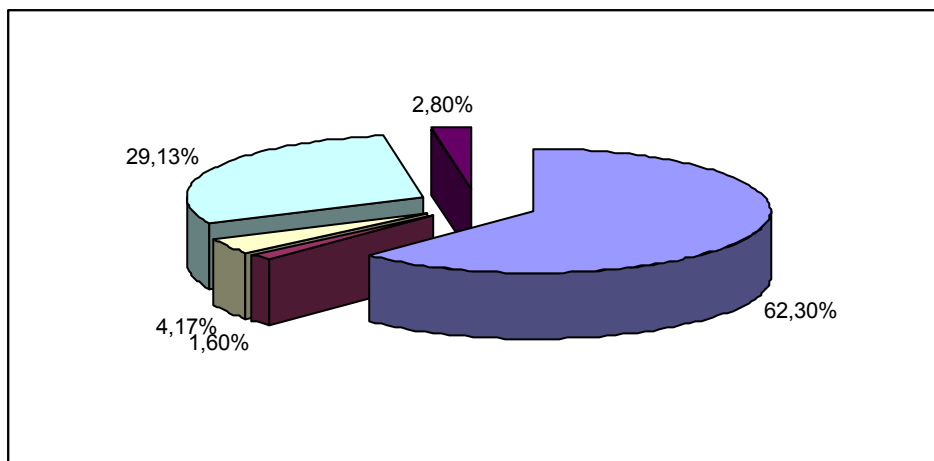


Figura 2. Repartizarea lotului după semnificația cunoștințelor de psihologie pentru viitor

Datele obținute demonstrează „o migrație” a răspunsurilor spre primele două rubrici. De exemplu, dacă, la moment, pentru *Foarte important* și *Important* s-au pronunțat 70,49%, apoi pentru *Importanța pentru viitor* această cifră a constituit 91,43%. Considerăm că cele circa 20% sunt semnificative și certifică un nivel de conștientizare cu mult mai înalt a competențelor psihologice la cadrul didactic.

Urmărind scopul formării competențelor psihologice ale studentului pedagog, am evaluat inovațiile curriculare în învățământul universitar. Datele obținute relevă că aproximativ 50% din respondenți au probat că cunosc renovările ce au loc în prezent în învățământul universitar.

Datele mai constată că 36,15% de studenți nu sunt de acord (ori sunt de acord parțial) cu planificarea activităților curriculare, cu noile tehnologii și cu dimensiunile didactice ale profesorului care predă cursurile de psihologie.

La întrebarea *cât de satisfăcuți sunt de alegerea instituției de învățământ*, 28,8% din studenții de la anul I și 42,5% din studenții de la anul II au răspuns că nu sunt satisfăcuți de alegerea instituției de învățământ; 8,5% din studenții de la anul I și 22,5% din studenții de la anul II au dubii cu privire la alegerea instituției.

	Nu sunt satisfăcuți	Au dubii	Sunt satisfăcuți
Anul I	28,8%	8,5%	62,7%
Anul II	42,5%	22,5%	35%

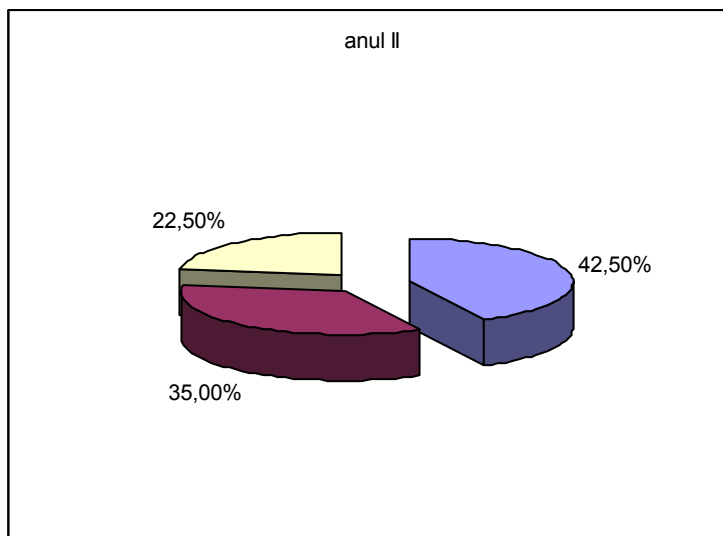
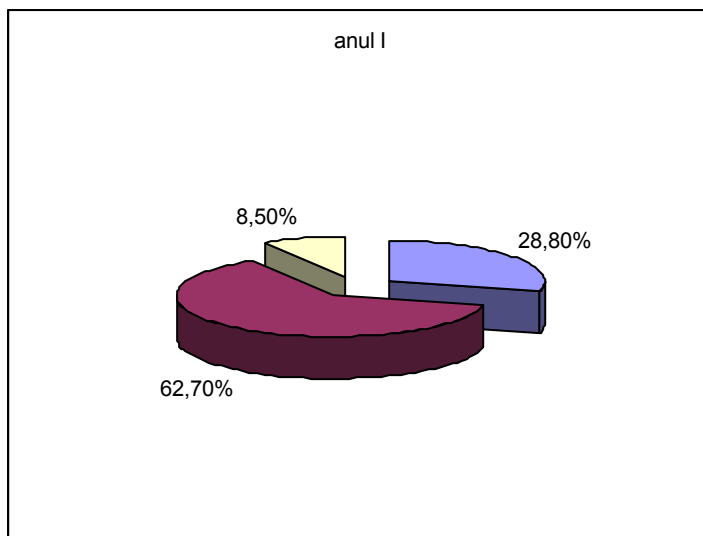


Figura 3. Repartizarea lotului după satisfacția de alegerea instituției de învățământ

88,6% din studenții de la anul II recunosc că disciplinele psihologice au contribuit la modelarea lor personală prin formarea unui ansamblu de capacități cognitive, afective, motivaționale, care interacționează cu trăsăturile de personalitate și conduc la creșterea capacității de adaptare, la atingerea obiectivelor și executarea rolurilor și comportamentelor sociale și didactice.

Profesia didactică presupune formare și dezvoltare permanentă a cadrului didactic, astfel încât acesta să îi poată oferi celui pe care îl învață o perspectivă comprehensivă asupra disciplinei pe care o predă. Cadrul didactic din orice specializare se angajează, astfel, într-un proces de formare care îi va dezvolta cariera periodic, până la finalul acesteia. Dezvoltarea profesională prin cursurile de psihologie este necesară pentru ca profesorul să poată oferi o imagine asupra lumii științifice contemporane și să își însușească maniere eficiente de interacțiune cu elevii. Un adevărat cadru didactic, pe lângă faptul că trebuie să aibă talent de predare și de prezentare a unor probleme, trebuie să dea dovadă de corectitudine ireproșabilă prin atitudinea sa, dar în primul rând în relația cu elevii. În plus, un profesor trebuie să fie și un om de cultură care să le transmită elevilor cunoștințe și din alte domenii

Bibliografie

1. Balan, B.; Boncu, Ș.; Crețu, C.; Cucuș, C.; Dafinoiu, I.; Iacob, L.; Moise, C.; Momanu, M.; Neculau, A.; Rudică, T., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Polirom, Iași, 2005.

2. Cosmovici, A.; Iacob, L., *Psihologie școlară*, Polirom, Iași, 2005.
3. Cucuș, C., *Pedagogie, Ed. a II-a, revăzută și adăugită*, Polirom, Iași, 2006.
4. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Polirom, Iași, 2004.

**La recherche et l'exploitation de corpus
(avec application en parémiologie) :
Aspects théoriques et pratiques**

Bernard Darbord,
Alexandra Oddo,
*Université Paris Ouest Nanterre La Défense,
France*

La constitution d'un corpus pour la recherche en linguistique semble être devenu un pré-requis nécessaire. Il n'en a pas toujours été ainsi, diverses écoles s'opposant à ce sujet sur la viabilité d'un tel mode opératoire. Les problématiques soulevées sont diverses et visent à déterminer dans quelle mesure l'établissement d'un corpus en discours peut permettre d'avancer des théories au niveau de la langue. D'où l'intérêt d'une réflexion dans ce domaine pour les chercheurs, qui viserait à établir non seulement des définitions, mais aussi à apprécier la finalité et la viabilité de la recherche et de l'exploitation des corpus.

En dernière instance, cette réflexion théorique doit pouvoir servir de point de départ pour tout jeune chercheur en quête d'outils méthodologiques et précise les compétences et les démarches nécessaires à ce type d'approche linguistique.

À notre sens, cette approche théorique ne peut se concevoir en l'absence d'une application concrète dans un domaine de recherche. L'approche théorique est complétée, dans cette perspective, par la confrontation avec un domaine linguistique concret, celui de la parémiologie, qui fait partie des axes développés par notre équipe d'accueil.

Un projet de recherche est obligatoirement appuyé sur une équipe d'accueil dont les axes de recherche sont clairement définis, assortis d'objectifs à atteindre au cours du plan quadriennal. Parmi eux figure la typologie des formes brèves, projet partagé par des chercheurs espagnols, portugais et italiens qui se retrouvent tous les deux ans autour d'un colloque consacré à ce sujet. Ces formes brèves sont les contes, les *exempla* médiévaux, les résumés de chroniques, les lais, fabliaux, romances, formes poétiques diverses. Le dernier colloque a eu lieu à Paris Ouest Nanterre La Défense en mars 2008 (site : <http://www.ppf-langues.org>). Il a réuni 21 chercheurs, dont six appartiennent à notre équipe d'accueil.

La parémiologie, ou étude des sentences, proverbes et formes figées trouve une place naturelle dans cette typologie des formes brèves. D'autant que, plus que toute autre forme, le proverbe trouve place dans toutes les cultures romanes. Dans l'espace de cette brève communication, nous nous proposons d'aborder scientifiquement les aspects théoriques de la recherche sur corpus et les applications concrètes qui peuvent en découler, afin d'offrir au jeune chercheur des outils méthodologiques mais aussi des pistes de recherche susceptibles de l'intéresser.

1. Aspects théoriques de la recherche de corpus

1.1. Les corpus en linguistique

Si l'association des termes « corpus » et « linguistique » peut sembler évidente aujourd'hui, son histoire est tellement mouvementée que nous ne pouvons pas l'aborder sans évoquer les grandes dissensions qu'elle a

produites au cours du vingtième siècle. Les fondements mêmes de la discipline ne peuvent pas être appréhendés sans une réflexion approfondie au sujet des corpus. L'observation des faits de langue en linguistique s'est longtemps voulue théorique et le débat qui opposa naguère les linguistes, théorie contre recherche empirique, est encore très vivant. La conception de la recherche en linguistique devant, d'après certaines écoles de linguistes, s'appuyer sur la langue elle-même, en tant que concept, en dehors de toute considération relative au discours.

La linguistique, étude scientifique du langage humain, naît en tant que science au début du XIX^e, même si la réflexion sur le langage humain est bien antérieure et remonte de fait à l'Antiquité. On peut aussi dater l'évolution de la discipline grâce aux apports de Ferdinand de Saussure, dont le *Cours de linguistique générale* a été publié par quelques uns de ses élèves peu après sa mort, en 1916. Saussure apparaît comme un novateur en ce sens qu'il se livre à une réflexion théorique sur la nature de l'objet que constitue le langage et sur la méthode par laquelle il est possible de l'étudier.

Saussure est sans doute un des premiers à avoir, dans le *Cours de linguistique générale* (chap. 3 et 4 de l'introduction) explicité, pour la linguistique, la nécessité d'accomplir ce que Kant appelle une « révolution copernicienne ». Il distingue en effet la *matière* de la linguistique, autrement dit le champ d'investigation du linguiste, qui comprend l'ensemble des phénomènes liés, de près ou de loin, à l'utilisation du langage, et son *objet*, c'est à dire le secteur, ou l'aspect de ces phénomènes sur lequel le linguiste doit centrer son étude. [...] L'objet, Saussure l'appelle la langue; la matière, ce sont les phénomènes de parole. (Oswald Ducrot, Jean-Marie Schaeffer, 1995 : 292)

Sa vision du langage, profondément dualiste, va amener à opérer une distinction entre le langage, la langue et le discours ou parole, qui renvoient à des réalités spécifiques.

Le langage constitue l'aptitude humaine à communiquer. Ce niveau relève de la psychologie, de la sociologie, ou de la sémiologie (ou sémiotique : la science générale des signes) dans la mesure où sont étudiés les divers systèmes de production de sens. La linguistique, qui a pour objet d'étude la langue, doit alors être perçue comme une branche particulière d'une discipline plus large, la sémiologie, consacrée à ce champ plus large qu'est l'étude du langage²⁵. La langue, quant à elle, est une entité abstraite, le patrimoine commun de toute une population, un fait social, un code, un ensemble de règles de fonctionnement. Dans cette configuration, le discours ou la parole apparaissent comme un acte individuel d'appropriation, d'utilisation de ce système qu'est la langue. C'est à ce niveau que la théorie laisse place à la pratique, puisque le discours est constitué des messages effectivement produits, c'est l'utilisation active, concrète du code.

Cette distinction entre le langage, constitué d'une part de la langue, le matériau commun aux différents locuteurs, et le discours, ou parole, qui en est l'actualisation et la réalisation individuelle, est à l'origine des grands débats qui ont alimenté la recherche en linguistique pendant le XX^e siècle. En effet, les théoriciens de la linguistique ont rejeté d'emblée²⁶, et pendant de nombreuses années, l'analyse descriptive et la confrontation des systèmes par le biais de corpus visant à produire des données attestées. Ils alléguaient que de telles données ne pouvaient en aucun cas être utilisées pour décrire le système. Il faut dire que la problématique engendrée par cette distinction est de taille: un système limité, constitué exclusivement des éléments qui le constituent, devrait être appréhendé grâce au système illimité des combinaisons qui peuvent se produire en discours.

1.2. Aspects théoriques de la recherche sur corpus : définitions, finalité, validité

La linguistique de corpus, plus récente, s'oppose donc à cette vision et prône la description du système par l'analyse des différentes combinaisons du discours qui seules permettent de rendre compte de l'activité langagière.

²⁵ « Cette distinction qu'on ne fait pas toujours est nécessaire: le langage, faculté humaine, caractéristique universelle et immuable de l'homme, est autre chose que les langues, toujours particulières et variables, en lesquelles il se réalise. C'est des langues que s'occupe le linguiste et la linguistique est d'abord la théorie des langues » (Emile Benveniste, 1966).

²⁶ En particulier l'école générativiste. À ce sujet, voir Chomsky, Noam (1957).

Étudier une langue, c'est donc avant tout réunir un ensemble, aussi varié que possible, d'énoncés effectivement produits par des utilisateurs de cette langue à une époque donnée (cet ensemble= le corpus). Puis, sans s'interroger sur la signification des énoncés, on essaie de faire apparaître des régularités dans le corpus, afin de donner à la description un caractère ordonné et systématique, et d'éviter qu'elle ne soit un simple inventaire. (Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, 1995 : 60)

Cette collecte de données, facilitée par l'outil informatique, semble dorénavant s'imposer comme un pré-requis nécessaire et préalable à toute recherche dans le domaine linguistique. Ceci étant, il faut aussi rappeler que cette acceptation de plus en plus unanime suscite encore de nombreux questionnements qui ont trait à sa définition, sa finalité et sa validité.

La définition même du terme de corpus englobe plusieurs réalités qui sont évoqués par Jean-Philippe Dalbera dans le premier numéro de la revue numérique *Corpus*:

Dans les sciences du langage -cette définition apparaît dans les dictionnaires les plus récents – un corpus est un ensemble d'éléments sur lequel se fonde l'étude d'un phénomène linguistique. Le terme a pourtant conservé, en linguistique, un peu de son acception d'origine, d'où une certaine ambivalence. *Corpus* renvoie effectivement, en un premier sens, à une collection de textes présentant une certaine unité de genre ou bien d'époque; ainsi furent élaborés au XIXème siècle le *Corpus inscriptionum graecarum* et le *Corpus inscriptionum latinarum*. Corpus devient même un mot français à part entière dès lors qu'il ne s'inscrit plus dans un syntagme latin et l'on parle de *Corpus des troubadours* et de *Corpus des poètes de la Renaissance*. (Jean-Philippe Dalbera, 2002 : 2)

Il faut aussi comprendre le corpus en linguistique comme un échantillon, puisque, quel que soit le domaine étudié, la collecte de données est par essence limitée et donc non exhaustive. De ce fait, le travail sur corpus se pose d'emblée comme une étude parcellaire visant à rendre compte, grâce à la récurrence de certaines régularités, de la validité des mêmes règles pour l'ensemble du système. La dimension quantitative et qualitative de l'échantillon (appelé corpus de référence) est donc un préalable à la constitution du corpus, comme l'évoquait Sinclair en 1996 :

Un corpus de référence est conçu pour fournir une information en profondeur sur une langue. Il vise à être suffisamment grand pour représenter toutes les variétés pertinentes de cette langue et son vocabulaire caractéristique. (John Sinclair, 1996)

Ce type de corpus vise à étudier une langue donnée, à en apprécier un phénomène par la compilation méthodique et exhaustive de ces occurrences au sein d'un échantillon varié (matériau oral et écrit) et diversifié (grâce à la multiplication des supports : presse, littérature, interview...)

Par définition, ce type de corpus est dit ouvert, en ce sens que les données à observer ne sont pas limitées à la synchronie et que la production de nouveaux supports peut et doit engendrer la vérification ou la validation des données collectées préalablement.

Mais le corpus peut aussi être circonscrit, il s'agit alors d'un corpus spécialisé qui se différencie de ceux évoqués précédemment par sa vocation à n'appréhender qu'une situation de communication ou un domaine de connaissance : « Ainsi, on retient, pour le corpus spécialisé, tout regroupement de données langagières créé à des fins spécifiques et représentatives d'une situation de communication ou d'un domaine de pratique²⁷ ».

C'est précisément la création de corpus de spécialité, pourtant nécessaires de l'aveu de la communauté scientifique, qui nous amène à nous interroger sur la finalité, et en dernière instance, sur la validité, d'un tel mode opératoire. En effet, dès lors que le chercheur procède à une sélection des données (sélection qui peut se réaliser à plusieurs niveaux : supports, délimitations des caractéristiques du champ à étudier, etc.) se pose la question de la subjectivité de la démarche et de son intention.

De manière schématique, la question est de savoir si, selon les termes utilisés dans l'introduction, le corpus, admis dorénavant par tous, est considéré comme un observatoire de quelque chose de transcendant ou bien comme un *observé dynamique*, digne d'intérêt, en lui-même, dans son immanence. Savoir, au fond, si le corpus est une

²⁷ Estelle Dubreuil, « Principes de constitution du corpus TAL(N) dédié à une analyse sémantico-discursive », Coldoc 05 – 2ème colloque jeunes chercheurs en Sciences du langage, Nanterre, 16 et 17 juin 2005, p. 54.

chambre froide d'une théorie *a priori*, ou un observé brûlant, autonome, réflexif (Mayaffre, 2002) –car producteur de sens dans l'organisation particulière qu'il propose du parcours interprétatif – qui débouche sur une théorie ou une connaissance *a posteriori*. Savoir si le corpus sert à révéler un sens qui serait préexistant ou, fondamentalement, à le construire. (Damon Mayaffre, 2005 : 5)

Autrement dit, le fait d'émettre une hypothèse de recherche conditionnerait, à des degrés divers, la compilation de données dès le stade de leur sélection et par là même les résultats qui en découlent. Cet écueil doit absolument être évité par le chercheur, qui doit de ce fait soit partir d'une hypothèse très large, soit les multiplier. En tout état de cause, la création d'un corpus conçu dans l'objectif de valider une hypothèse de travail préalablement posée pourrait amener le chercheur à éliminer, consciemment ou pas, les manifestations qui l'invalideraient ou la contrediraient.

La démarche à suivre pour le jeune chercheur doit en ce sens être très balisée et s'adapter aux contraintes décrites par l'application d'une méthode rigoureuse et définie par avance. Cette première approche doit définir l'objet d'étude, sa nature, son étendue. Les typologies de corpus les plus récentes établissent une hiérarchie qui est fonction du type d'unité envisagée lors de l'étude et font état dans le domaine de la linguistique de trois grandes catégories: les corpus lexicographiques, les corpus phrastiques et les corpus textuels. S'il semble évident que chaque modèle s'adapte à un type particulier de recherche - les corpus phrastiques ont par exemple vocation à servir l'analyse grammaticale ou syntaxique -, ils sont moins aptes à rendre compte de la réalité de la langue, et sont maintenant délaissés au profit des corpus textuels, qui sont les seuls à offrir des garanties en matière d'analyse linguistique.

Derrière ces type de corpus, ne l'esquions pas, se profile la question polémique de l'objet pertinent de la linguistique. Il est évident qu'au départ, la linguistique de corpus –au sens de Habert *et al.* (1997) ou Rastier (2005) donc – considère d'abord les corpus textuels. La linguistique de corpus, *stricto sensu*, repose en effet sur l'affirmation forte, d'une certaine manière subversive, que l'objet du linguiste est le texte. Pour beaucoup de linguistes contemporains en effet, depuis la lecture, longtemps retardée en France, de Bakhtine ou Hjelmslev, l'objet accompli d'une linguistique adulte n'est ni le signe ni la phrase («artefact des grammairiens », Rastier, 2001 : 30). Le sens naît du texte (et, plus loin encore du con-texte). Celui-ci doit donc être considéré comme l'unité fondamentale d'une linguistique aboutie. (Damon Mayaffre, 2005 : 4)

En effet, la représentativité de l'échantillon étudié est primordiale pour que les faits décrits au regard d'un sous-ensemble puissent être applicables à un ensemble plus vaste. Dans cette perspective, les textes intégraux (François Rastier, 2005, 31-35) semblent être les seuls garants d'une démarche de création de corpus viable.

Pour clore ce bref aperçu des grands aspects théoriques dont doivent tenir compte les chercheurs qui abordent la problématique de la composition d'un corpus, il faut bien sûr évoquer les possibilités offertes de nos jours par la numérisation de documents et l'existence d'un matériau d'étude électronique sans cesse renouvelé. Nous y reviendrons en travaillant sur les applications de la recherche de corpus en parémiologie, mais nous pouvons d'ores et déjà avancer que l'informatisation des documents, de plus en plus exhaustive, ouvre une nouvelle ère dans le traitement des données. Dans cet ordre d'idées, le recours à des corpus électroniques doit permettre au chercheur d'une part de ne pas fausser les résultats de l'analyse par une sélection trop subjective du matériau de données à compiler et d'autre part de fournir à la confrontation des données une plus grande exhaustivité.

2. Applications pratiques dans le domaine spécialisé de la parémiologie

2.1. Terminologie usuelle

La parémiologie est une science complexe, en plein essor depuis quelques années. Complexe car le domaine de recherche est vaste, il convoque non seulement des connaissances linguistiques mais aussi des données sociolinguistiques, culturelles et historiques. La recherche de corpus dans ce domaine sera donc soumise à de nombreuses contraintes qui ont trait à la définition même du proverbe et à ses éléments structurels.

La définition et la description des différentes formes qui constituent la parémiologie ont fait l'objet de nombreuses études qui toutes mettent en avant l'importance du *refrán* au sein de la langue espagnole, mais aussi sa prééminence vis à vis des autres catégories parémiologiques²⁸. En proposant sa propre définition du proverbe, Sevilla Muñoz (Julia Sevilla Muñoz, 1993 : 16) constate cette prépondérance dans son article consacré au classement et à la définition des différents types de proverbes. D'après cette définition, il est question, lorsqu'on parle de proverbe de retenir des éléments récurrents tels que l'aspect formel, l'appartenance à une langue (puisque *la idiomaticidad* fait référence au sens opaque que peuvent revêtir ces formulations pour les étrangers), la mémoire qui est sollicitée pour l'emploi et le réemploi de cette forme et finalement son côté populaire qui s'oppose, bien évidemment, au style élevé qui caractérise d'autres productions de la langue.

Pourtant, cette définition omet un signe distinctif que d'autres chercheurs, comme Casares et Combet ont pointé comme essentiel pour appréhender réellement cette notion, à savoir son aspect didactique, sa vocation à enseigner et à moraliser, et donc sa généralité.

Un des principes les plus importants en parémiologie est celui du « pivot implicatif » développé par Riegel et Kleiber (Martin Riegel, 1986 : 85-99). Nous avons déjà abordé l'une des caractéristiques essentielles du proverbe ; sa structure bipartite. Cette théorie consiste à penser que les deux idées évoquées dans le proverbe sont étroitement liées par le principe de l'implication :

Notre formulation fait déjà apparaître par la conjonction « si » le côté conditionnel de la restriction et indique quel est le schème sémantique des proverbes : il s'agit d'une structure implicative de type « si un homme est engagé dans telle ou telle situation (état, processus), alors il s'ensuit telle ou telle situation ». (Georges Kleiber, 2000 : 49)

Pourtant, comme l'explique Kleiber, cette caractéristique des proverbes bipartites qu'est l'implication ne se présente pas toujours sans ambiguïté ; il arrive souvent que les parémiologues soient obligés de se livrer à de nombreuses reformulations pour retrouver ce fameux « pivot implicatif ». À ce sujet, le chercheur apporte une réponse en pointant que l'implication n'est pas toujours littérale ; elle peut aussi relever du sens du proverbe :

Ce qu'il s'agit en effet de mettre en relief, ce n'est pas le sens de la phrase qui constitue la forme du proverbe, mais bien le sens du proverbe lui-même. (...) Autrement dit que *L'argent ne fait pas le bonheur* a un sens implicatif en tant que proverbe (quelque chose du type « si un homme est riche, il n'est pas forcément heureux ») alors qu'il n'en a pas en tant que simple phrase générique. (Georges Kleiber, 2000 : 51-52)

Si nous prenons le proverbe « Qui ne tente rien n'a rien », nous constatons aisément le lien causal qui unit les deux membres de l'énoncé et qui pourrait parfaitement être fondé sur une structure de type conditionnel: Si une personne ne tente rien, elle n'obtient rien. Ces quelques précisions sont fondamentales pour appréhender la parémiologie et précisent le sémantisme des proverbes. D'autres données, plus formelles, doivent aussi être envisagées, car ce n'est qu'à partir de ce type de données que le chercheur peut aborder une compilation de proverbes.

En effet, le proverbe a un fonctionnement similaire dans toutes les langues romanes et sa présence dans tous les actes de langage est le garant de l'actualité et de la pérennité de cet outil de communication. La notion de corpus dans ce domaine ne peut pas se concevoir sans un apport préalable définissant une typologie, fondée sur la présence d'éléments structurels récurrents. Nous pouvons en répertorier certains qui permettent d'identifier le proverbe en discours :

- la forme bipartite, le pivot implicatif
- la généralité, la généricité, le caractère impersonnel de la formulation

Les proverbes ne sont pas des phrases épisodiques ; ils renvoient, comme le dit Kuroda (1973 :88), « à un état de choses, général, habituel ou courant ». Leur domaine, ce n'est pas celui de la contingence, de la factualité, de l'accidentel des occurrences spécifiques d'individus ou d'événements, mais bien celui du niveau gnominique ou law-like (Dahl, 1985) des phrases génériques. (Georges Kleiber, 2000 : 39)

²⁸ La distinction *refrán* / *proverbio* peut être pertinente en espagnol. Nous n'utilisons dans cet exposé que le terme français de *proverbe*.

Kleiber est d'ailleurs catégorique : la restriction humaine est un trait distinctif en parémiologie, une condition nécessaire à la réalisation de tout proverbe :

C'est donc que ce trait « humain » est bien une condition d'applicabilité, une condition sémantique donc, à laquelle doit satisfaire une phrase générique pour prétendre être ou pouvoir devenir un proverbe. Ou, dit encore autrement, dans notre compétence du proverbe figure la nécessité de concerner les hommes. (Georges Kleiber, 2000 : 45)

Cette affirmation doit être directement reliée à la notion de sujet en parémiologie. Car, si le proverbe concerne les hommes, il s'adresse aussi aux hommes... D'où l'emploi quasi systématique d'un sujet impersonnel avec des verbes conjugués à la troisième personne du singulier ou du pluriel. L'emploi de la troisième personne est quasi systématique, les sujets peuvent être qualifiés « d'englobants » :

Évoquer un proverbe, c'est faire entendre la voix de « la sagesse des nations », « la sagesse populaire », etc., *i.e.* un ON-locuteur. Mais dire *Les chats chassent les souris*, c'est également mettre en scène un On-locuteur : « le savoir partagé », « la science populaire », « l'observation quotidienne ». Dans les deux cas il y a bien un énonciateur premier, même s'il est indéfini, diffus, non spécifique, et qui met à la disposition de la communauté linguistique un principe général dont il autorise ainsi l'application à des cas particuliers. (Jean-Claude Anscombre, 2000 : 11)

- Les temps verbaux (présent gnomique en particulier, mais aussi tout autre temps véhiculant une image intemporelle)

- Le refus d'actualisation dans un grand nombre d'occurrences, l'article 0 ou article défini, de par leurs propriétés généralisantes.
- La distribution taxique (ou ordre des formes) qui peut être archaïsante
- La présence d'archaïsmes
- Les structures négatives
- Les éléments périphériques qui permettent l'insertion dans le discours peuvent aussi constituer un point d'ancrage pour la recherche en parémiologie. (*Comme dit le proverbe...*).
- Les relatifs sans antécédents, équivalents à « si on » qui accroissent aussi le potentiel de généralité.
- Les structures comparatives, exhortatives, juxtaposées et coordonnées.

Cette étude permet de distinguer les caractéristiques pertinentes des proverbes et d'établir des modèles récurrents qui serviront la constitution du corpus. Reste alors à délimiter, comme nous l'avons décrit précédemment, un domaine de recherche spécialisé sur lequel s'appuiera la recherche effective d'un corpus.

2.2. Les domaines de recherches en parémiologie

Nos recherches sur la parémiologie ont commencé grâce à l'élaboration d'une problématique pour la rédaction d'un mémoire de DEA (ancienne appellation du Master 2). Le développement devait permettre d'analyser la présence des proverbes au sein d'une œuvre majeure de la littérature espagnole contemporaine : *La familia de Pascual Duarte*.

Cette première expérience nous a fait considérer que le phénomène pouvait être étendu à l'ensemble de la littérature contemporaine espagnole, et que l'étude linguistique de ces éléments pouvait être porteuse de sens. Les structures figées de la langue, proverbes et expressions, furent donc à l'origine d'une thèse de doctorat qui nous a permis de d'explorer ce domaine sous divers angles : linguistique, stylistique, argumentatif, narratologique....

D'autres pistes se sont ouvertes à nous, nous permettant d'en faire un véritable axe de recherche de notre centre. Une autre thèse, en cotutelle, a été soutenue récemment sur les schémas argumentatifs développés dans les proverbes Gómez Jordana Ferrary, 2006). Pour notre part, nous étendons nos domaines de recherche, essentiellement vers l'étude du proverbe au Moyen Age, la diachronie, leur rôle et leur manipulation en contexte.

Cet axe de recherche est riche, et susceptible d'intéresser de jeunes chercheurs, dans le cadre d'un mémoire ou d'une thèse. Il s'en dégage de nombreuses pistes, pour lesquelles la constitution d'un corpus est nécessaire :

- Identifier les proverbes.

Un proverbe se reconnaît dans sa structure linguistique, dans la mention de l'autorité qui le garantit, dans la dénomination qu'en donne le locuteur. Le corpus de travail doit donc comporter le proverbe proprement dit, mais aussi son contexte, avec mention de l'autorité, du locuteur (toujours différent de l'autorité), des éléments métalinguistiques qui le définissent. Les banques de données lexicales, du type de celles de la *Real Academia Española* permettent de réunir un corpus des proverbes. Voir démonstration plus bas.

- Analyse linguistique :

Un proverbe contient quelques caractéristiques linguistiques immuables²⁹. Il est constitué le plus souvent d'une prémisses, la protase, et de sa conséquence, l'apodose. Comme toutes les formes sentencieuses, le proverbe se caractérise par des temps verbaux non marqués, généraux, gnomiques. Le présent de l'indicatif, en particulier. De la même façon, le proverbe s'applique à tout individu. L'extensité (au sens guillaumien) du sujet est donc maximum : l'article zéro, l'article particularisant ou généralisant de grande extensité³⁰, le pronom relatif, un indéfini, une obligation impersonnelle sont des indices de l'existence du proverbe. Soient pour exemples dans l'ordre :

Pierre qui roule n'amasse pas mousse. Un malheur ne vient jamais seul. Les bons comptes font les bons amis. Qui ne risque rien n'a rien. On risque de tout perdre en voulant tout gagner. Nul n'est prophète en son pays. Il ne faut pas réveiller le chat qui dort.

Un autre indice est la présence d'un adverbe de temps : toujours, jamais, quelquefois, un quantitatif :

Jamais avare ne fut riche

Tous les chemins mènent à Rome.

- Un autre trait de maint proverbe est l'équilibre de son signifiant : isocolie, rime, assonance, homéotéleute, polyptote :

À bon chat, bon rat. Qui vivra verra. On ne prête qu'aux riches (trois proverbes, dont André Jolles décrit la même structure syllabique (1972 : 132).

Ce qui est fait est fait

Heureux au jeu, malheureux en amour

Jeux de mains, jeux de vilains

- Analyse logique : la structure de l'enthymème.

La structure du proverbe contient une protase et une apodose. Cette structure est une forme d'enthymème. La protase est une prémisses, qui ne dit pas tout. La pierre qui roule (1) n'a pas le temps de se consacrer à l'essentiel (2). Elle n'amasse donc pas mousse (3). Cela est un enthymème. L'une des prémisses (2) du syllogisme est tue. Une structure proverbiale est nécessairement bi-membre. Les énoncés sont parfois simplifiés (taisant ainsi le « pivot explicatif ») : « Paris vaut bien une messe ». Ils n'impliquent pas moins une structure profonde bipartite (protase et apodose) : « si tu veux gagner l'estime des Parisiens, il te faut accepter leur religion ».

Cette caractéristique du proverbe doit être approfondie : là est une bonne part de la faiblesse argumentative du proverbe, toujours fondé sur une prémisses non dite et donc sujette à caution. Les deux proverbes « Qui ne risque rien n'a rien », « On risque de tout perdre en voulant tout gagner » ont un contenu illocutoire opposé : l'un pousse à agir, car il est implicite qu'il existe un jeu, une épreuve à proximité. L'autre pousse à ne rien faire, car il est implicite que l'action peut être hasardeuse.

- Répertoire des proverbes.

Dès le Moyen Age, des recueils de proverbes en vieux français sont constitués. Le manuscrit de Cambridge (Corpus Christ 450) est un des plus importants recueils parémiologiques du Moyen Age. Il contient, en effet, un ensemble de 465 adages. Il est intéressant d'en étudier le contenu et de réfléchir sur la signification de ces proverbes. C'est le projet actuel du Professeur Philippe Ménard de l'Université Paris-Sorbonne. Les recueils de proverbes sont nombreux en espagnol depuis le XVème siècle. Ils peuvent donner lieu à ce type d'analyse. Pour ce faire, l'ouvrage de Louis Combet (1971) est indispensable. On trouve dès le 14^{ème} siècle, un *Romancea proverbiorum*, édité par Louis Combet dans son livre. Au XVème siècle, le *Seniloquium*, liste des 499

²⁹ Dans la mesure où il voit à la base de tout proverbe une forme simple qu'il nomme « locution » (en allemand, Spruch, sorte de stéréotype avant la lettre), l'ouvrage d'André Jolles (1972) est pionnier. Il fut écrit, dans son texte original en 1930 : *Einfache Formen. Légende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag, 1930.

³⁰ Nous utilisons ici la théorie de Gustave Guillaume et son livre sur l'article.

proverbes également répertoriés par Louis Combet. Puis viennent les *Refranes glosados*, les *Refranes que dicen las viejas tras el huego*, attribués au marquis de Santillane, et bien d'autres. La plus grosse collection de proverbes remonte au 16^{ème} siècle. Elle fut réunie par un professeur de l'université de Salamanque, Gonzalo de Correas. L'ouvrage de Louis Combet a ainsi étudié la société présente dans ces proverbes : la royauté, la noblesse, le clergé, la justice, la police, la Santa Hermandad, les médecins, les étudiants, les couches laborieuses : paysans, éleveurs, artisans, les minorités : juifs et morisques, etc.

- Dictionnaires plurilingues.

L'établissement de dictionnaires bilingues ou plurilingues de proverbes se heurte à de nombreuses difficultés méthodologiques. Il est rare que deux proverbes soient équivalents, tant sur le plan linguistique que pragmatique. Jean-Claude Anscombre (CNRS) travaille à l'établissement d'un corpus franco-espagnol. L'organisation la plus logique est de type onomasiologique. Du type : « profiter de l'acquis », « ne pas demander trop » pour :

Más vale pájaro en mano que buitre volando / Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras.

A quien madruga, Dios le ayuda / Le monde appartient à celui qui se lève tôt.

- Proverbes anciens. La question des archaïsmes. La question des formes figées. Le proverbe conserve peu les formes archaïques ou figées. Son utilisation entraîne souvent une adaptation de son lexique à la langue actuelle. Ce fait est à nuancer parfois. Il reste que la présence des formes figées à l'intérieur d'un proverbe est un objet de recherche. Des faits de langues (article zéro, lexicalisation ou grammaticalisation d'un syntagme) sont des phénomènes communs au proverbe et à la forme figée.

- La dénomination du proverbe : proverbe, adage, dicton, *proverbio*, *refrán*, *fazaña*, *refrão*, *rifão*, *exemplo*. *Sentencia*.

La dénomination peut parfois rappeler la fonction première du proverbe, qui est de paraphraser, de dire autrement (pro-verbe). Le mot *refrán* (dérivé de FRANGERE) signifie que le proverbe est une coupure, une brisure. Le terme d'un propos.

- Proverbe et autorité. Auteur (autorité) et locuteur. Celui qui profère un proverbe n'en est pas l'auteur, ni l'autorité qui le garantit. Le choix d'un proverbe relève d'une stratégie persuasive qui se fonde sur une forme de sagesse, générale et permanente. Un philosophe antique, ou simplement le temps immémorial sont des autorités proverbiales. Aucun proverbe n'est dit récent, car il en perdrait toute autorité. Le proverbe est un argument fondé sur un stéréotype « typifiant a priori » (Anscombre). C'est dire que cette sagesse peut malgré tout être toujours prise à revers par une situation particulière.

- Le proverbe et son contexte textuel. Le médiéviste se penche actuellement sur la présence de nombreux proverbes, en langue latine ou en langue vernaculaire, dans les recueils d'*exempla*. Il arrive que le proverbe affine ou précise le contenu de l'*exemplum*, ou lui permet une meilleure adaptation à son objet : l'énoncé d'une morale. Le proverbe est une sentence, brève et générale, qui a le pouvoir de paraphraser la fable ou le conte qui précède.

- Le proverbe tronqué (protase ou apodose).

Un proverbe bien connu peut être tronqué. *Cría cuervos...* On dit la protase, sûr que l'allocutaire énoncera l'apodose en son for intérieur. Cela est la conséquence de la notoriété du dicton. Des auteurs facétieux, comme Camilo José Cela, jouent parfois de cette pratique, en inventant un proverbe dont ils ne disent que la protase, laissant à l'auditeur le soin d'imaginer la suite. Plus rare est la mention de la fin d'un proverbe, ou plus souvent d'un mot-clé d'un proverbe de grande notoriété. Nous avons observé le procédé dans une étude sur *Cinco horas con Mario*, roman de Miguel Delibes (Barcelona, Destino, 1966). Seul le deuxième membre de l'enthymème est prononcé: Partant de *Lo olvidado, ni agradecido ni pagado*, le locuteur affirme *Y otro tanto con las comidas, cariño, que ni agradecido ni pagado...* (208). La base du proverbe peut être omise. On retrouve un peu le schéma précédent. Soit le proverbe: *La cabra siempre tira al monte*. Dans le texte: *En general esos hijos de extranjeros suelen dar malos resultados, que Armando dice que son una incógnita y yo le doy la razón no sé si por la mezcla de sangre o qué, pero todos tiran un poquito al monte* (183).

- Proverbe et échonyme (proverbe transformé). Important sujet d'étude de Silvia Palma (2007). Le proverbe peut être transformé consciemment ou inconsciemment.

3. L'exploitation d'une banque de données lexicales

3.1. Présentation

La définition d'un corpus parémique peut être largement facilitée par les banques données lexicales et phraséologiques mises à la disposition des chercheurs. En français la base de données FRANTEXT complète est accessible aux abonnés. Elle est accessible à tous les publics dans sa dimension réduite aux textes entrés dans le domaine public : <http://www.frantext.fr/>.

L'espagnol possède, sur le site de la *Real Academia Española* (<http://www.rae.es/rae.html>), deux bases de données gratuites : un CORPUS actuel nommé CREA et regroupant les textes espagnols et hispano-américains vieux de moins de 25 ans. Un corpus diachronique, nommé CORDE regroupant les textes depuis l'origine. Chaque année, les textes intégrant les 25 ans d'âge passent de CREA à CORDE.

Une autre base de données de l'espagnol est tenue par Mark Davies (Brigham Young University, Utah). Son utilisation est facile : <http://www.corpusdelespanol.org/>

3.2. Parémiologie et variations diachronique et diatopique

Le proverbe est une lexie complexe, au sens où l'entend Bernard Pottier. Unité syntagmatique complexe et mémorisée. Son sens compositionnel n'est pas toujours requis : nous pouvons en effet utiliser un énoncé figé, mémorisé, sans entendre chacun des éléments qui le composent. En français, j'emploie les expressions *au fur et à mesure*, ou *une pomme de terre*, sans savoir que *fur* vient du latin FORUM et désigne une « opération faite au marché », et sans savoir que le mot *pomme* désigne n'importe quel « fruit » de la terre.

Le proverbe peut partager avec certaines formes figées la « non compositionnalité » de ses éléments. On parle aussi d'opacité sémantique, celle-ci s'éclaircissant grâce à la signification pragmatique de l'énoncé.

Il n'empêche que le locuteur, au long des âges, adapte le proverbe et tend à en changer un mot, si celui-ci lui est devenu étranger.

CORDE est un outil irremplaçable qui permet d'observer les évolutions successives de la parémie et de dater approximativement ces substitutions.

Dans les limites de ce bref article, nous pouvons donner deux exemples, fondés sur deux proverbes connus de tous les hispanophones :

Más vale pájaro en mano que ciento volando (Mot-à-mot: « Mieux vaut un oiseau dans sa main que cent en train de voler », soit: « Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras »).

A mengua de pan, buenas son tortas (Mot à mot: « Faute de pain, les tourtes sont bonnes », soit : « Faute de grives on mange des merles »).

La banque de données se prête à plusieurs opérations. Le mieux est de faire une recherche sur tout le corpus, quitte à appliquer ensuite des consignes de filtrage.

On peut poser dans un premier temps la protase du premier énoncé (*Más vale pájaro en mano*) et attendre les résultats. On récupère ainsi des exemples en grand nombre (avec références et datation), qui font apparaître des évolutions tant lexicales que phonétiques ou morphologiques : que *buitre* (« vautour »), *bueitre* (vieille forme), *cien* (tendance actuelle à l'apocope de *ciento*, même en position tonique). Voir annexe n°1.

Si un énoncé paraît particulièrement pertinent, un second clic permet d'obtenir le texte entier, ainsi que ses références complètes.

Au lieu d'interroger à partir de la protase, on peut fort bien ne retenir que deux mots-clés de l'énoncé, en définissant une distance maximum, un empan (nombre de mots maximum séparant les deux formes). Prenons pour exemple le deuxième proverbe *A mengua de pan buenas son tortas*.

Deux questions sont faites à la base de données CORDE :

Mengua dist/7 torta?

Falta dist/7 torta ?

Autrement dit, je demande, dans le corpus entier, tous les énoncés intégrant les deux vocables, selon un empan maximum de 7 mots.

Le relevé fait apparaître le caractère ancien et désuet du mot *mengua* (« manque », dérivé MINUERE) que l'on tend de nos jours à remplacer par *falta*. Cela dit, du fait du caractère non compositionnel du proverbe, un locuteur peut fort bien employer la forme *mengua* sans en connaître le sens, tout en maîtrisant la signification de la parémie.

Dès que les multiples dérivations de nos lexies compliquent la recherche, on peut parfaitement recourir au point d'interrogation : ainsi *cant* ? On retrouvera ainsi toutes les formes dérivées du verbe *cantar*. On doit alors filtrer les réponses : dans toute recherche sur de telles banques de données, le nombre de document est proportionnel à l'extension des vocables, inversement proportionnel à leur compréhension, et bien sûr inversement proportionnel à la complexité syntagmatique.

3.3. Parémiologie et variation formelle

De la même façon, une analyse en diachronie à partir du corpus CORDE peut nous permettre de déceler d'éventuelles variations formelles des proverbes. Nous l'avons évoqué précédemment, le cas des proverbes tronqués est un phénomène fort intéressant en parémiologie; des formes connues actuellement uniquement grâce à leur protase ont pu être utilisées à l'origine dans leur formulation complète.

La recherche comparée dans les deux corpus (CORDE et CREA) permet ainsi de constater la présence de la séquence complète dans CORDE et d'autre part sa disparition au profit de la forme tronquée dans le corpus actuel CREA. Voir annexe n°2.

Ces recherches sont facilitées par la présence de termes dont l'association n'existe qu'en parémiologie et par la possibilité de faire des recherches lexicales combinées. Ainsi, la recherche sur des énoncés tels que « De casta le viene al galgo el ser rabilargo » ou « El que ha sido cocinero antes que fraile, lo que pasa en la cocina bien lo sabe » peut être séquencée à partir de mots clés « casta/galgo » ou « cocinero /fraile ».

C'est dans cette perspective qu'il semble nécessaire, à notre sens, d'initier les étudiants de licence au maniement de CORDE et de CREA : ils peuvent par exemple immédiatement vérifier l'existence et les emplois de toutes les lexies de la langue. Dans la poursuite des études, la définition d'un corpus est un exercice que l'on réservera à l'étudiant de master, puis au doctorant, qui pourra alors définir, grâce à cette initiation, un corpus parfaitement adapté à son domaine de recherche.

Bibliographie

- Anscombre, Jean-Claude. (2000). « Parole proverbiale et structures métriques », *Langages* n°139, Paris, 6-26.
- Benveniste, Émile. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I*. Paris : Gallimard.
- Chomsky, Noam. (1957). *Syntactic Structures*, The Hague / Paris : Mouton.
- Combet, Louis. (1971). *Recherches sur le Refranero castillan*. Paris : Les Belles Lettres.
- Dalbera, Jean-Philippe. (2002). « Le corpus entre données, analyse et théorie », in *Corpus et recherches linguistiques*, n°1, novembre 2002. [en ligne]. Accessible à l'adresse : <http://www.corpus.revues.org/> (consulté le 9 février 2009).

- Darbord, Bernard et Alexandra Oddo. (2008). « *La parole proverbiale de Juan Ruiz, dans le Libro de Buen Amor* », en collaboration avec Bernard Darbord, *Mélanges en hommage à Madeleine et Arcadio Pardo*, Thomas Gomez et Marie Claude Chaput (Ed.), Publications du C.R.I.I.A, Université Paris X-Nanterre, 2008, 61-91.
- Darbord, Bernard et Luz Valle Videla. (2005). « Réflexion sur la technique de l'exemplum dans le *Libro de buen amor : fazañas, fablillas, parlillas, proverbios non mintrosos* », in *Libro de buen amor de Juan Ruiz, Archiprêtre de Hita*, ouvrage coordonné par Carlos Heusch, Paris, Ellipses, 2005, 99-113.
- Ducrot, Oswald et Jean-Marie Schaeffer. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : éditions du Seuil.
- Gómez-Jordana Ferrary, Sonia. (2006). « El proverbio : hacia una definición lingüística. Estudio semántico de los proverbios franceses y españoles contemporáneos », thèse de doctorat, Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- Jolles, André. (1972). *Formes simples*. Paris : Seuil.
- Kleiber, Georges. (2000). « Sur le sens des proverbes », *Langages* n°139, Paris, 39-52.
- Mayaffre, Damon. (2005). « Rôle et place des corpus en linguistique: réflexions introductives » in *Texto!* décembre 2005, vol. X, n°4. [en ligne]. Accessible à l'adresse : <http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Mayaffre_Corpus.html>. (consulté le 9 février 2009).
- Oddo, Alexandra. (2002). « Le proverbe et son contexte littéraire. Approche linguistique », *Crisol* n° 5, Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines de l'Université Paris X- Nanterre, 103-114
- Oddo, Alexandra. (2002). « Los refranes en *La familia de Pascual Duarte* », *Paremia* n° 11, Madrid, 49-54.
- Oddo, Alexandra. (2008). « Les figures de style en parémiologie : stylistique ou procédés mnémotechniques ? ». *Hispanística XX, Mémoire(s), Représentations et transmissions dans le monde hispanique (XX-XXI siècles)* textes réunis et présentés par Catherine Orsini-Saillet, Centre Interlangues Texte, Image, Langage, Université de Bourgogne, 2008 : 507-521.
- Palma, Silvia. (2007). *Les éléments figés de la langue*. Paris : L'Harmattan.
- Rastier, François. (2005). « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus », in Williams, G. (éd), *La linguistique de corpus*, Rennes, PUR, 31-35.
- Riegel, Martin. (1986). « Qui dort dîne ou le pivot implicatif dans les énoncés parémiques », *Travaux de linguistique et de littérature*, (XXIV, 1), 85-99.
- Sevilla Muñoz, Julia. (1993). « Las paremias españolas : clasificación, definición y correspondencia francesa », *Paremia* n° 2, Madrid, 15-20.
- Sinclair, John. (1996). *Preliminary recommendations on corpus typology*, Rapport technique, CEE, EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards).

Dimensiunea educațională a rettelizării textului media

Adrian Ghicov, *doctor în pedagogie,*
Agenția de Evaluare și Examinare a Ministerului Educației

Summary

Through text, from the text, and towards the text. Speaking in a constructivist key, we imply the establishing of a learning community whose option is for the text. The postmodern education paradigm places the pupil as a being in a direct and complete relation with reality. Thus, the pupil

becomes an interpreter of the world, accepting reality, finding solutions, being convinced of the need for an object, a fact, an attitude that is expressed. In consequence, the media text needs to be accepted as a desirable, feasible, and opportune offer.

Coordonatele pedagogice ale educației lingvistice și literare implică textul ca pe o ustensilă probantă, ce integrează activitățile educaționale în atingerea finalităților curriculare.

Incontestabila valoare a textului de calitate ca mod de comunicare didactică face din acesta „protagonistul” educațional ce facilitează relația pedagogică *eu (elevul) – realitatea (lumea)*. Aceasta trebuie re-dimensionată din perspectiva formării cognitive și atitudinale a elevilor, care, actualmente, au avantajul de a manevra, naviga într-un câmp informațional al unui spațiu media diversificat.

În acest context, valorizarea didactică a textului media în aspectul învățării tip rețea oferă certe avantaje educaționale prin structurarea unei rețele cognitive ca produs pedagogic pertinent, fundamentat teoretic și praxiologic pe principiile veridicității, procesualității și utilității cognitive, în raport cu elevul ca beneficiar al acestuia, care accede, și prin text, în realul vieții și care-și dorește o incluziune socială cât mai reușită.

Dacă ne referim la textul media, trebuie să menționăm că acesta nu numai că trebuie să „prindă” cititorul, să-i rețină atenția; trebuie, de asemenea, să nu existe greșeli și ezitări privind atribuirea lui, adică mesajul pe care îl transmite. Un text, în general, este o identitate, iar identitatea textului media este mesajul, care este pus evident în valoare, fiind întotdeauna „deasupra” textului.

Fenomenul unui text media al cărui impact este puternic, dar care nu poate fi atribuit unui mesaj precis, corespunde situației actuale a unei piețe extrem de competitive. Dacă o întreagă categorie de texte media devin „comoditate”, atunci un text cu identitate, într-o asemenea categorie, nu se mai poate obține decât inventând o modalitate de re/implicare a cititorului prin intermediul unei valori adăugate pertinente sau creând un nou mesaj, care să scoată o parte a categoriei din statutul de comoditate. Dacă textul media presupune o puternică implicare a cititorului și dacă toate mesajele investesc informare, atunci ar fi corect strategic, din punct de vedere educațional, să fie examinată „oboseala” elevului cititor spre lectura și înțelegerea acestuia.

Ideile unui autor de text media sunt rezultatul unui proces cu mai multe faze, toate fiind capitale, deoarece obligă autorul de a avea idei precise înainte de a crea, aceste idei având rolul de a face ca mesajul obținut să fie sau să nu fie eficace.

Prin urmare, atât autorii textului media, cât și cititorii acestuia trebuie să fie creatori înainte de a ajunge la faza creației propriu-zise. Și acest lucru se învață. [1, p.93]

Mass-media are funcții diferite, la fel și textele media, însă principale rămân a fi cele două dintotdeauna: informarea și formarea. Numeroase informații se difuzează prin textul media, care

trebuie, în aspect educațional, să corespundă unui șir de criterii: să conțină o informație nouă; să fie pertinent, adică să conțină o informație despre unele probleme abordate deja de alte texte media, să țină cont de impactul social posibil; să includă o informație rară, potrivit maximei ”Dacă un câine mușcă un om, aceasta nu este o știre; dacă un om mușcă un câine, este o știre”. [2, p. 46]

Educația textuală, ca o dimensiune a educației generale, presupune educația elevului prin aplicarea diverselor tipuri de texte în practica educațională. Unul din aceste tipuri este textul media, adică textul produs de mijloacele de informare în masă. Aceste texte, utilizate în procesul educațional, au menirea să sprijine căutarea răspunsurilor la provocările zilei de azi, la faptul cum poate elevul să se autoaprecieze și să se autoformeze, fiind un elev informat, dar și format în baza acestui tip de text.

Textul media are o dimensiune pluri- și interdisciplinară, valorificând contribuții din diversele domenii ale cunoașterii – antropologie, morală, filosofie, informatică, neurobiologie etc.

Implicarea textului media este o provocare, focalizând atenția asupra abordării, înțelegerii, valorificării informației „nesubstanțiale”, în opinia unor specialiști, dar care, în opinia altora, conduc la rezolvarea de probleme complexe, reale, din viața nemijlocită a elevilor.

Din perspectiva educației textuale, analiza textului media trebuie abordată ca produs al activității reflexive de relaționare între conținuturile acestuia și mediul real înconjurător. Consecințele educaționale ale textului media se materializează în formarea *capacității de observare* a elevilor. Prin astfel de texte, elevul accede mai ușor în realul vieții.

Textul media poate fi citit, ca, de altfel, orice tip de text, în două modalități, la care se referă R. Barthes: prima merge repede; ignorând jocurile de limbaj, merge repede pentru a nu se plictisi; a doua nu trece peste nimic, cântărește, aderă la text, se citește cu aplicație și pornire, surprinzând foietajul semnificațiilor. Acest tip de lectură convine textului modernist; nu în ultimul rând textului media, care trebuie citit nu „înfulecând”, ci „regăsind” în el viața personală. Și, pentru a nu se pierde în nonsensuri, cititorii textului media trebuie să fie niște „cititori aristocratici”, poate mai mult decât citind un text literar, artistic. [3, p. 14]

Un domeniu absolut nou pentru practica educațională este interpretarea tip rețea a textului sau rettelizarea textuală, care se fundamentează în tehnologiile informaționale și presupune partajarea resurselor unor calculatoare interconectate, reprezentând un sistem în care mai multe calculatoare independente sunt legate împreună pentru a partaja date. Conectarea împreună a calculatoarelor este o rețea, iar partajarea, repartizarea unei informații în mai multe calculatoare este rettelizare. Abilitatea de a partaja eficient resursele dă putere și atractivitate unei rețele. La fel și textul este un sistem în care un anumit număr de enunțuri mai mult sau mai puțin independente sunt corelate pentru a partaja un mesaj unic. Textul este un macrosistem, care poate fi expandat sau scrutat prin adăugare sau excludere a unui anumit număr de semne, însă obligatoriu el trebuie să comporte un mesaj. [4, p. 53]

Interpretarea tip rețea sau rettelizarea textuală se dezvoltă în baza idelor de bază privind rețelele de calculatoare, însă aducând în acest proces o notă definitivă, fiind implicat, evident, conținutul, mesajul acestor texte. Un aspect aparte îl constituie rețeaua de construire a *grafurilor textuale*. Graful textual este mulțimea de enunțuri care se unesc în anumite *noduri de sens*. Graful textual este o dezambiguizare a conținutului, o ordonare a lui în procesul de analiză, astfel încât să devină din ce în ce mai clar receptorului. Prin construirea grafului, devine mai clară arhitectura textului și mesajul de bază pe care îl transmite acesta.

Este cunoscut faptul că, pentru ca un text să fie considerat un produs reușit, nu este suficient, după cum afirmă și A. Șerbănescu, să conțină doar idei interesante. [5, p. 135] Receptarea lui de către elev depinde, în mare măsură, de abilitatea cu care autorul știe să-și organizeze ideile pentru a le face clare. Chiar foarte interesante, bune, originale, neobișnuite, ideile se pierd într-un text încurcat, pe care cititorul nu-l poate urmări din vina autorului. Ceea ce autorului i se pare clar și perfect, elevului cititor i se poate părea „încâlcit”. Valoarea de adevăr a unui text apare din comparația pe care o face cititorul/elevul între propria schemă mintală și schema prezentată de autor. Elevul cititor așteaptă să regăsească în textul media experiența sa cotidiană și unul din tiparele care îi modelează existența. Prin urmare, prin interpretarea rettelizatoare elevul poate încerca să-și aplice cunoștințele, pentru a pune în relație lumea textului cu lumea reală. Or, în acest sens, este indicat a structura textul în unul din următoarele tipuri de graf: graful arbore, graful plasă, graful inel-stea, graful orientat, graful segmentat.

Problemele de receptare a textului media pot fi cauzate de nesesizarea *nodurilor centrale* ale textului. De aceea, este rezonabil ca elevii să fie obișnuiți să găsească rezervele de sens care asigură nodul textului. A înțelege înseamnă a găsi o similitudine între cunoștințele rettelizate în mintea elevului și cele transmise de autor în text. Acest lucru poate fi realizat prin mecanismul rettelizării textuale. Cu cât un enunț dintr-un text este mai important pentru decupajul argumentativ al lui, cu atât el are mai multe șanse de a fi reținut de elevul cititor. Calitatea înțelegerii textului depinde, în mare măsură, de competența elevului de a sesiza nodurile textului, de a intui ideile sub aspectul importanței lor în raport cu tema abordată. Gradul de dificultate a înțelegerii textului este direct proporțional cu numărul de noduri semantice pe care le conține.

Organizarea textului implică ordonarea ideilor astfel ca ele să fie integrate cu ușurință de către cititori în sistemul lor de cunoștințe. Conținutul textului poate fi organizat într-o ordine naturală, impusă din interior (temporală, spațială), sau după o ordine exterioară, impusă de rațiunea umană. Atenția autorului trebuie să se concentreze asupra „găsirii” locului fiecărui element al textului pentru a intra în relație optimă cu celelalte elemente ale textului, iar sarcina elevului constă în a „vedea arhitectura” textului atât din interior, cât și din exterior.

Prin text, de la text, înspre text. Constructivist vorbind, avem în vedere instaurarea unei comunități de învățare care face opțiunea valorică *în favoarea textului*. Or, în paradigma educației postmoderne, ființa elevului este plasată în relație directă și deplină cu realitatea. Elevul devine, astfel, un interpret al lumii care acceptă realitatea, găsește soluții, este convins că are nevoie de un lucru, de un fapt, de o atitudine pe care o exprimă.

În această ordine de idei, textul media trebuie acceptat ca o ofertă dezirabilă, fezabilă și oportună.

Din varietatea speciilor cu referire la câmpul textual al comunicării de masă, putem ilustra aceste deziderate pe un fragment de interviu, ca tip de discurs și comunicare jurnalistică ce pare a fi pe deplin justificat în aspectul resurselor educaționale și argumentat ca accesibilitate pentru o eventuală aplicare într-un demers la clasă.

Așadar, opțiunea pentru acest fragment este dictată de câteva avantaje pedagogice pe care le oferă textul în aspectul intra-, inter- și extraconstruct:

- prezintă un fragment de realitate familiară elevului și îi furnizează informație utilă pentru autoaprecierea și autoafirmarea sa;
- titlul sugerează formularea unei viziuni pozitive în raport cu oamenii și cărțile ca resurse motivaționale ale vieții actuale, în baza unui model și a unei experiențe umane ilustrative;
- formulează o problemă de stringentă actualitate a devenirii, inclusiv pentru școala de azi: umanizarea existenței, pledoaria pentru valoarea supremă a omului, a cunoașterii esențelor, a salvării prin valoarea spirituală a cărții. În felul acesta, devine posibilă formarea competențelor acțional-strategice de a opera în spirit creativ, autonom în diverse situații de viață, de a propune soluții, de a proiecta și a ajunge la finalitatea scontată;
- ilustrează o perspectivă convingătoare de structurare a elementelor unui discurs jurnalistic de tip interviu prin utilizarea persuasivă a unei formule de început reușite, printr-un model de construire a întrebării, prin angajarea intertextului.

Cum lectura inocentă precede toate demersurile analitice de instituire și negociere a sensurilor, vom invita elevii la o parcurgere a fragmentului printr-o lectură cu dublă valoare procesuală.

Mai întâi, prin lectura de gradul zero se va urmări parcurgerea elementară a textului, prin memorarea unei idei, imagini, a unui motiv, simbol sau a oricărui alt semn textual distinct. Elevul își decide individual alegerea, fără a explica public raționamentul acțiunii sale protextuale. Această informație va fi dezvoltată ulterior, dar va avea deja un suport argumentativ decelat din convingerile unui cititor inițiat.

„Două fluvii de valori: cărțile și oamenii”

– *Îngăduiți-mi să încep prin a cita un pasaj din Jean-Paul Sartre: „Mi-am început viața așa cum mi-o voi sfârși, probabil: în mijlocul cărților”. Ați scris cărți, ați trăit între cărți. Aș vrea să vă întreb,*

stimate Ion Biberi: sunt aceste cărți, cele pe care le-ați scris, cele pe care le-ați acumulat în sufletul, în mintea, în biblioteca dv., o cât de firavă pavăză împotriva loviturilor – dacă nu a dezastrelor – vieții? Vă reconfortează prezența acestui zid de cărți sau vă adumbrește?

– Am trăit, fără îndoială, printre cărți. Dar am trăit și printre oameni. Am trăit printre oameni mai cu seamă datorită unei biografii foarte ... mouvementée, dacă-mi îngăduiți. Un „vălmășag” în care am cunoscut nu mai puțin de câteva mii de oameni – și nu superficial, ci în realitățile lor sufletești cele mai intime. I-am cunoscut și prin profesia mea: aceea de medic psihiatru. Această profesie, cu care aproape m-am identificat spiritual, mi-a dat o m e t o d ă de a cunoaște omul. Cu această metodă, am avut privilegiul de a cunoaște pe unele din cele mai remarcabile personalități ale culturii românești. Adevărați corifei ai vieții noastre intelectuale mi s-au „mărturisit” cu toată sinceritatea. Am putut publica aceste destăinuiri, alcătuite fie din notele pe care le luam în timp ce-mi vorbeau, fie pe baza benzii de magnetofon. Aceste două „fluvii” de valori intelectuale și morale, adică, pe de o parte, cărțile și, pe de alta, oamenii cunoscuți, între care, cum spuneam, și unii de mare valoare, ca George Enescu, Nicolae Iorga.

Cele două fluvii de valori: cărțile și oamenii – m-au format pe mine, ca și pe orice om, ca și, probabil, pe dv., cel din fața mea, acum . Dar nu cred să exagerez socotind că, el fiind cel care a creat cartea, omului i se cuvine, în acest proces, un loc mult mai important.

Trebuie să avem respect, un respect „superstițios”, dacă vreți, față de fiecare dintre oamenii pe care-i întâlnim. În Lume, omul este suprema valoare. În al doilea volum al cărții mele Individualitate și destin, scrisă către mijlocul vieții, am arătat că omul scoboară din infinit pentru a se limita. Fiecare dintre noi este o expresie a infinitului și a eternității din care s-a desprins și-n care va fi absorbit după moarte. E, poate, opinia pur „abstractă” a unui gânditor singuratic și ironic. Care vreme de 20 de ani, când genetica și cibernetica erau științe „idealiste” și „reacționare”, nu a putut publica un rând.

– Păcat.

Lectura interogativă a fragmentului va facilita demersul de înțelegere a textului media prin aplicarea interogării multiprocesuale, care face posibilă examinarea textului prin formularea întrebărilor de diferit tip. Întrebările literale ar putea viza, în cazul dat, aspecte ce țin de statutul interlocutorului, de profesie, preferințe, viziuni.

Întrebările de transpunere vor elucida semnificația detaliilor ce se referă la realitățile evocate prin confesiunea interlocutorului, la ideile despre om și ființare, despre carte și cunoaștere. De asemenea, aici se va lucra la identificarea câmpurilor lexico-semantice și a nodurile semantice. De exemplu, pot fi percepute următoarele noduri de sens interconectate:

- a trăi printre cărți;
- a trăi printre oameni;

- cărțile sunt valoare;
- omul este valoare, ideea transmisă fiind aceea că în corelația om – carte omul rămâne a fi valoare supremă.

Stabilirea secvențelor și a componentelor fiecărei părți, identificarea modalităților de conexiune a secvențelor textuale vor constitui partea întrebărilor interpretative, prin care elevul cititor va descoperi cum se leagă diferite enunțuri, cum se intersectează diferite idei pentru a circumscrie un sens. Legătura dintre ideile textului vor fi relevate și, obligatoriu, argumentate prin structuri didactice interrogative, formulate de către profesor. De exemplu, *provocarea textului* este cuprinsă în afirmația „Trebuie să avem un respect superstițios pentru fiecare dintre oamenii pe care-i întâlnim”. În baza ei, poate fi organizată o dezbatere publică cu elevii, pornind de la două noduri semantice diferite:

- atitudine de prețuire deosebită;
- credință în spirite.

Realizarea anumitor obiective atitudinale se bazează pe un șir de întrebări aplicative. A îndemna elevii să identifice o problemă pe care o abordează textul și care, în propria optică, reprezintă un motiv de discuție publică, un subiect de real interes pentru propria experiență de viață, pentru realitatea devenirii sale ca personalitate, înseamnă a elabora întrebările astfel încât să se producă transferul – de la text la experiența elevului și la ancorarea sa în realitatea pe care textul o comunică. De exemplu, o problemă pentru discuție poate fi ideea că *fiecare om este o expresie a infinitului*.

Se vor urmări cu precădere situații de învățare ce orientează accesarea în realul vieții, în viața nemijlocită a elevului prin surprinderea semnificațiilor unei informații incitante, în care cititorul își regăsește propriile viziuni și idealuri: *rolul cărții în viața mea; eu nu sunt un lector pasionat; cartea „și-a trăit traiul”; azi cartea este o cenușăreasă; doar învățații mai au nevoie de cărți; oamenii îți sunt prieteni, dar și dușmani; în oameni este riscant să ai încredere etc.*

Urmărind parcurgerea textului prin aceeași filieră, deducem că întrebările sintetice vor servi ca suport pentru reflecțiile elevului în raport cu impactul social posibil al mesajului și cele evaluative vor permite cititorului să-și însușească anumite valori etice prezente în text: respectul, prețuirea, sinceritatea etc.

În aspect conclusiv, precizăm că abordarea educațională a textului media pe dimensiunea de gimnaziu și liceu reprezintă o coordonată la proiectarea și realizarea studiului de text, actual și inseparabil comunicării didactice interactive.

Rețeaua interpretativă a textului media se poate configura prin abordarea unor repere de conținut și arhitectonică a textului, precum și de receptare motivată a acestuia, fapt care generează transferul cognitiv-atitudinal de la lumea reală a textului la lumea spirituală, reală a elevului cititor. În consecință, are loc operația didactică de valorizare a textului media la modul real de implementare

curriculară, lectura și înțelegerea căruia devine o oportunitate existențială pentru elevul consumator de informație, căruia școala trebuie să-i formeze competența autentică de triere, discernere și apreciere a acesteia ca valoare formativă, cu elementele ei inerente în dezvoltarea unei personalități umane socializate.

În acest sens, relația dintre text și dezvoltarea personalității umane este una esențială. Cum nu există un text în sine, ci doar unul care este destinat să genereze sau să accelereze o dezvoltare, o schimbare, este important să se identifice noduri, legături, idei și consecințe ce se configurează astfel încât să corespundă așteptărilor elevului. Prin urmare, pot fi operate mai multe interpretări de relație: cum se face legătura dintre părțile textului; cum se face legătura dintre idei; câte noduri semantice formează textul; cum este asigurată continuitatea ideilor prin fiecare nod semantic; care elemente echilibrează textul; cum sunt legăturile dintre idei (lineare, curbe, întrerupte, ondulate, simetrice, asimetrice, contaminate etc.); care sunt legăturile de direcționare a ideilor în structura nodului semantic; ce fapte, realități evocă autorul și care sunt viziunile lui în raport cu acestea; ce rol are mesajul textului la conturarea unei linii de conduită, de atitudine a cititorului.

Referințe bibliografice

1. Bonnange, C., Thomas, Ch., *Don Juan sau Pavlov? Eseu despre comunicarea publicitară*, Iași, TREI, 1999.
2. Bertrand, C.-J., *O introducere în presa scrisă și vorbită*, Iași, Polirom, 2001.
3. Barthes, R., *Plăcerea textului*, Ghișinău, Cartier, 2006.
4. Plett, H., *Știința textului și analiza de text*, București, Univers, 1983.
5. Șerbănescu, A., *Cum se scrie un text*, Iași, Polirom, 2001.

Metodologia analizei operei de artă

Ludmila Vozian,
doctor în pedagogie

Summary

The present article focuses on the problem of the analysis of the work of art, which supposes the distinguishing its inner structure, its components and correlations between them. The treatment of the structure of the work of art aims at its form and content. The author refers to the levels of the work of art, which constitute some indicators for the achievement of analysis.

Opera de artă reprezintă o unitate cu organizare complexă, pentru receptarea căreia este necesar a înțelege structura sa interioară, a scoate în evidență componentele sale și a conștientiza corelația dintre ele. Fiind un fenomen cultural, la baza ei se află un început spiritual, care, pentru a exista și a putea fi receptat, este important să obțină o realizare – modalitate de existență într-un sistem de semne. Esența spirituală se reflectă în conținutul operei, iar realizarea în material se referă la formă, ca mijloc de existență a acestui conținut. Or, conținutul este ceea ce comunică autorul prin opera sa, iar forma este modalitatea de realizare a acestui fapt.

Prin urmare, unul dintre modurile de tratare a structurii operei de artă, inclusiv a unei opere de pictură, este cel care se orientează la asemenea categorii ca *forma* și *conținutul*.

Cât privește forma, se știe că ea deține două funcții. Una vizează exprimarea conținutului, referindu-se, astfel, la aspectul interior al operei de artă, cealaltă vizează latura exterioară a acesteia, ce se descoperă în influența estetică a operei asupra receptorului. Anume forma se produce ca purtătoare a însușirilor estetice ale operei de artă, întrucât conținutul în sine nu poate fi examinat sub acest aspect.

Referindu-ne însă la analiza operei de artă, putem afirma că mersul de la conținut la formă și invers nu are o însemnătate principială, totul depinzând de situații și sarcini concrete. Raportul formă – conținut însă, care ține de structura operei, are specificul său. În opera de artă contează în ce formă va fi întrupat conținutul ei, și invers, deoarece orice modificare a formei duce inevitabil la schimbarea conținutului. În acest sens, există un precept metodic important: pentru însușirea cât mai exactă și completă a conținutului operei, este absolut necesară o atenție cât mai vigilentă orientată asupra formei.

Astfel, concludem că în opera de artă sunt la fel de semnificative și forma, și conținutul.

Dar, dacă ne referim la opera de artă, este, oare, necesară o analiză a ei sau poate fi suficientă doar o percepție emoțională?

Cu certitudine afirmăm că, dacă analiza este realizată corect, ea este necesară, întrucât anume prin intermediul analizei sunt dezvăluite noi laturi ale operei, înfățișând un sens profund, deseori ascuns după o aparență exterioară. Firește, analiza nu trebuie să se reducă la o simplă constatare a prezenței obiectului sau personajului pe pânză, la descrierea subiectului, ci să constituie o revelație profundă a sensului tabloului.

În operă însă este prezentat nemijlocit nu sensul, ci doar o formă oarecare, ce-l exprimă. Noi însă trebuie să fim apti „s-o citim”, „să vedem” în spatele ei sensul, mai ales că autorul organizează forma astfel încât ea să exprime cât mai concludent sensul necesar.

Orice operă de artă este purtătoare a câteva niveluri, indiferent de faptul dacă dorește autorul acest fapt sau nu. Aceste niveluri – emoțional, obiectual, al subiectului, simbolic și al organizării interioare a operei – constituie și repere pentru realizarea analizei.

Receptarea artei începe, desigur, de la emoție. Mai întâi, „prindem” structura emoțională a operei, după care, ulterior, poate fi realizată și analiza. Chiar de la bun început este important a „prinde” emoțiile care se nasc din comunicarea cu opera, mai ales în cazul unei opere cunoscute, întrucât noi ne schimbăm și, respectiv, receptarea noastră va fi de fiecare dată alta. În acest caz, la începutul analizei este util a adresa întrebări cu privire la prima impresie despre tablou. Mai mult ca atât, această primă impresie trebuie păstrată și susținută pe parcursul întregii analize. Deseori, cu această primă impresie emoțională este verificată corectitudinea concluziilor analitice.

În final, mai este necesar a reveni încă o dată la o impresie emoțională integrală, doar că, în acest caz, emoția va fi consolidată de cunoașterea sensului.

Nivelul obiectual al operei reflectă ceea ce este nemijlocit reprezentat pe tablou. Anume de la acest nivel începe analiza propriu-zisă. Și, oricât de elementar ar părea acest nivel, el nu trebuie trecut cu vederea, deoarece orice obiect, personaj sau fenomen, aflate în câmpul tabloului, au semnificație de excepție. Lucruri întâmplătoare pe tablou nu pot fi. Prin urmare, chiar simpla enumerare a ceea ce este amplasat pe pânză deja ne face să gândim în cheia spațiului și timpului tabloului concret.

La această etapă deseori întâlnim greutăți. Atenția omului este selectivă și noi putem să nu observăm destul de mult timp anumite detalii importante. În plus, și obiectele, care în anumite perioade istorice sunt adevărate enciclopedii nu doar ale vieții exterioare, ci și ale caracterelor și idealurilor vieții, sunt în schimbare. Lumea obiectuală a tabloului cuprinde elementele care constituie comunicarea autorului, de aceea trebuie luată drept regulă începerea „citirii” tabloului de la limpezirea minuțioasă a sensului și a destinației tuturor lucrurilor reprezentate.

Tot la acest nivel observăm că obiectele și personajele nu sunt împrăștiate haotic pe suprafața pânzei, ci constituie un întreg. Involuntar, începem să înțelegem această unitate, făcând și primul pas spre perceperea compoziției. La această etapă, este necesar a remarca caracterul obiectelor reprezentate. De regulă, cele mai importante elemente constituie forme simple și clare, care, cel mai des, sunt alese de către pictor conștient.

În afară de aceasta, trebuie știut că un obiect sau o culoare aparte nu oferă nimic pentru înțelegerea sensului. Valoare pot avea doar corelațiile dintre ele, întrucât anume prin raportul de culori, obiecte, amplasări, volume poate fi „citit” sensul operei, care, deseori, constă în acest coraport.

De asemenea, este necesar a observa prin ce mijloace artistul obține un anumit rezultat. De exemplu, cum evidențiază substanțialul – prin culoare, clarobscur, mărime etc.?

La această etapă a analizei, se disting și confruntările de opoziții, predominarea dinamicii sau staticii în tablou, coraportul fond – figură. Aici, observăm că redarea mișcării se realizează prin diagonală, prin spațiu liber în fața obiectului, prin reprezentarea momentului culminant al mișcării și scheme asimetrice; iar redarea staticii se obține prin lipsa diagonalelor, a spațiului liber în fața obiectului etc. Deocamdată, aceste detalii doar se remarcă.

Următorul nivel al operei și, respectiv, al analizei, ține de subiect. La această etapă, este important să nu „vedem” în subiectul prezentat de autor un subiect cunoscut din istorie, mitologie etc.. Or, artistul nu doar ilustrează un subiect cunoscut, ci propune o interpretare proprie a acestuia, care, uneori, iese din limitele subiectului inițial.

Deseori însă întrebăm: „Pe toate pânzele este, oare, un subiect?”. În compoziția de gen sau pe tabloul istoric subiectul este evident mai des, ceea ce nu întotdeauna putem spune despre un portret, peisaj, natură statică și, cu atât mai mult, despre o pictură abstractă. Dar să ne amintim de faptul că cuvântul *subiect* (lat. *subiectus* – „ceea ce este supus, subordonat”) înseamnă *motivul sau pretextul operei de artă plastică autentică*. [1, p. 257], iar Georges Braque menționa: „Raportul obiectelor între ele, ca și raportul obiectului cu „intervalul”, constituie, după părerea mea, subiectul.” [Apud G. Charbonnier, 2, p. 111] În așa mod, subiectul se prezintă ca raporturi organizate pe pânză de către pictor. În tabloul istoric sau de gen, aceste raporturi țin de evenimente istorice sau cotidiene; în portret – de corelațiile individualității celui portretizat și aparență; în natura statică – de corelațiile dintre obiectele lăsate de om și însuși omul „după cadru”, iar în pictura abstractă, pictorul, uneori chiar foarte minuțios, organizează raporturile de linii, pete, culori, figuri etc. Să nu uităm însă că, după cum observă Lionello Venturi, „un subiect poate avea valoare intelectuală, morală, economică etc., dar nu și valoare artistică până când nu a fost absorbit și transformat de fantezia artistului (...). [3, p. 33]

Prin urmare, din cele menționate rezultă două concluzii:

1. subiectul trebuie receptat pornind de la realitatea unui tablou concret;
2. într-un mod sau altul, nivelul subiectului întotdeauna este prezent în tablou și a-l trece cu vederea în analiză ar fi irațional.

Nivelul subiectului precizează și particularitățile compoziționale ale tabloului. La acest nivel, începem să deosebim tabloul-narațiune de tabloul-expunere, să vorbim despre plasticitate și expresivitate în tablou, determinăm genul operei. Aici, descoperim că personajele, obiectele și evenimentele se produc pe tablou în același sens ca și în viață. Unele dintre ele sunt înzestrate cu un anumit înțeles simbolic în cultura care l-a format pe pictor, iar altora le-a dat valoare de simbol însuși autorul. Astfel, ajungem la următorul nivel – cel simbolic – , unde obiectele reprezentate încep să aibă sens, iar fiecare formă se înțelege din nou.

Așadar, cercul este un simbol al eternității și de aceea în cerc sunt închise doar obiecte și personaje „veșnice”, iar pătratul este simbol al pământului și, respectiv, al existenței stabile. Noi, de asemenea, observăm că un pictor poate organiza spațiul plastic, împărțindu-l în secțiuni de la stânga la dreapta. În acest caz, în partea dreaptă sunt valorile pozitive, iar în stânga – cele negative. Și mișcarea firească a ochiului de la stânga la dreapta ne determină să vedem în partea stângă începutul evenimentului, iar în dreapta – finalul lui. Mișcarea inversă, în tablou, este percepută ca nonsens.

Un alt pictor poate propune o divizare verticală a câmpului tabloului. Atunci, ne adresăm viziunilor noastre cu privire la partea de „sus” și cea de „jos” despre lumea înconjurătoare, dar, de fapt, obiect al analizei, la nivel simbolic, poate deveni orizontul (înalt, jos sau mediu), „valoarea cromatică” a părții superioare sau inferioare a lucrării, concentrarea figurilor într-o parte sau în alta a tabloului ori dispersarea intenționată a lor, deschiderea spațiului etc.

Cu toate acestea, nu trebuie să uităm că însăși compoziția verticală sau orizontală poate fi simbol plastic. Practic, toate construcțiile iconografice se desfășoară pe verticală, iar „orizontalitatea” este trăsătură caracteristică a operelor timpului nou. Aceste două tendințe însă pot fi cumulate.

Nespus de importantă este și receptarea celei de-a treia dimensiuni, întrucât, deși tabloul presupune o suprafață bidimensională, pictorii, oricum, tind să reprezinte adâncimea spațiului în el. Prin urmare, devine evidentă simbolică „apropiatului” și „îndepărtatului” și rezultă că fiecare modalitate de dezvăluire a adâncimii spațiului este simbolică, deoarece obiectele apropiate le acoperă pe cele îndepărtate nu doar cu figura, dar și cu semnificația lor.

Construcțiile arhitecturale, la fel, servesc la reprezentarea adâncimii. De asemenea, multiple posibilități, atât în construcția spațiului, cât și în crearea planului simbolic al tabloului, au fost obținute după crearea sistemelor perspective (linear, cromatic, aerian).

La acest nivel al analizei, obțin o importanță mare în tablou culoarea și lumina. Se cunoaște că, încă în Antichitate, culorile erau simboluri expresive. Pictorii însă, până în prezent, nu evită această influență simbolică, deoarece în opera de pictură culoarea este mijlocul principal de construire a realității plastice.

La rândul lor, lumina și întunericul au fost, pentru om, întotdeauna nu doar condiții ale vieții reale, dar și confruntări simbolice ale lăuntricului și extrinsecului: o față luminoasă semnifică înseninare lăuntrică; o pictură obscură – o cale grea a vieții. În asemenea mod, treptat, se organizează sistemul simbolic al realității tabloului.

La ultima etapă a analizei nu trebuie să rămână niciun detaliu al tabloului care, într-un fel sau altul, să dispară din întreg. Aici, iarăși, ne referim la integritate, la care cel mai des ajungem nu prin logică, ci prin emoție. Vom observa însă că realizăm, cu aceasta, nu doar expresivitatea, dar însuși sensul tabloului.

Desigur, analizând o operă concretă, putem să scoatem în evidență unul din nivelurile menționate și să lucrăm asupra lui, mai ales că rolul dominant, într-o operă, îl poate deține doar unul dintre ele.

Aceasta ar fi o schemă ideală a analizei. În realitate, ceva poate să nu reușească, dar, cel puțin, ar fi bine să familiarizăm elevii/studentii cu întregul proces al analizei, să-i conducem pe calea înțelegerii.

În acest sens, pentru formarea/dezvoltarea deprinderilor de analiză, considerăm utilă practicarea unor procedee speciale:

- simpla descriere a tabloului, a ceea ce este reprezentat (Asemenea descrieri ajută la concentrarea atenției asupra operei de artă, la pătrunderea în lumea tabloului.);
- „strângerea” conținutului (Profesorul roagă elevul/studentul să spună ce vede pe tablou, dar, de fiecare dată, va scurta relatarea sa. Până în final, relatarea se va reduce la câteva fraze, în care va rămâne doar esențialul.);
- alinierea ierarhiilor (Profesorul, împreună cu elevii/studentii, încearcă să raporteze între ele valorile propuse de către pictor, răspunzând la întrebarea: *Ce este principal?* Aplicarea acestui procedeu este utilă la toate nivelurile.);
- crearea „câmpului” operei (Deseori, la dezvăluirea sensului ne ajută un oarecare fapt nesemnificativ din biografia pictorului sau din cultura careia îi aparține. El transferă atenția noastră pe o altă cale. Din acest motiv, trebuie adunate fapte.) După cum demonstrează practica, cu cât mai deosebită ni se pare o trăsătură a personalității sau a evenimentului, cu atât mai creative se prezintă acestea pentru noi.;
- empatia contemplativă și locomotorie (încercarea de a se imagina în lumea tabloului).

Este clar că formele de activități la care se aplică analiza sunt diverse. Acestea sunt întrebări aparte, care-i obișnuiesc pe elevi/studentii să aplice imaginația, să se aprofundeze într-un mediu sau altul. De asemenea, pot fi întrebări referitor la confruntare și comparare sau la atenție (*Ce vedeți?*). Acestea le vedem drept construcții logice cu privire la o operă concretă, dar pot fi organizate și seminare analitice (în special, la nivelul învățământului artistic superior).

Referințe bibliografice:

1. Șușală, I.; Bărbulescu, O., *Dicționar de artă*, București, Sigma, 1993.
2. Charbonnier, G., *Monologul pictorului*, București, Meridiane, 1974.
3. Venturi, L., *Cum să înțelegem pictura*, București, Meridiane, 1977.

Le savoir méthodologique pour réussir sa thèse ou son mémoire dans la perspective didactique

Angela Solcan,
*Université Pédagogique d'État «Ion Creangă»
Chisinau, Moldova*

Pour avoir accès au doctorat, aux instituts de recherche, aux promotions scientifiques il serait bon de savoir rédiger des publications scientifiques et des mémoires. Malgré cet état de fait, force est

de constater la place relativement restreinte, voire inexistante, qui est réservée à l'apprentissage spécifique de l'écriture scientifique dans l'enseignement.

L'obtention d'un diplôme à caractère professionnel ou académique est nécessairement liée à la réalisation d'une production de recherche, portant des appellations diverses mais communément qualifiées de « mémoires ». Le mémoire c'est un travail qui, tout à la fois, procure angoisse et plaisir. Pour l'étudiant qui l'aborde, le construit pas à pas, le rédige, c'est bien plus qu'un simple exercice donnant lieu à une note, c'est l'engagement d'une personne qui laisse de soi-même sur ces pages douloureusement remplies.

Pour définir le mémoire, Jean-Pierre Fragnière (1996 : 24) le présente comme « une activité à caractère scientifique ». La pratique scientifique s'apprend ; en définitive, tous les programmes d'études poursuivent, entre autres, cet objectif. Certains plans de formation prévoient explicitement des cours d'Introduction ou d'Initiation à la recherche. Ils portent des noms tels que « Méthodologie de recherche scientifique », « Introduction à la recherche », « Techniques de recherche », « Recherche sociale », etc.

Notre unique ambition est de tenter d'apporter aux jeunes chercheurs les rudiments incontournables pour appréhender d'une manière systématique l'écriture et la communication scientifiques.

Et c'est précisément le but de cette étude de poser la question des modalités pédagogiques de la réalisation du mémoire dans la visée plus large et plus lointaine d'une formation de la personne à des pratiques de recherche. Aussi, les multiples regards portés sur le travail de recherche en formation s'inscrivent-ils tous, de manière convergente, dans cette même problématique.

C'est, plus précisément, à travers trois perspectives que sera éclairé le travail de recherche en formation. Une première partie traitera la question didactique de la nature du savoir méthodologique et des modalités de mise en œuvre de ce savoir dans la formation à la recherche. Les éclairages d'un cadre méthodologique général, afin de former l'étudiant chercheur à un savoir méthodologique pertinent, une vision d'ensemble de la démarche qu'il va construire pour la réalisation de son mémoire, sont regroupés dans une seconde partie, en prolongeant cette réflexion pour l'étendre aux quelques réflexions sur les rapports entre la recherche et l'élaboration des mémoires.

Deux auteurs d'horizons différents, le premier, S. Tomamichel et le second, M. Soetard, considèrent que l'éducation est un objet de recherche qui ne peut s'enfermer de manière satisfaisante dans la positivité des démarches expérimentales : l'éducation et la recherche qui s'en empare se situent toujours entre fait et sens.

Par-delà ses finalités scientifique et technique, la formation à la recherche est une formation globale de toute la personne. C'est l'idée qu'explore G. Avanzini. Chercher, ce n'est pas simplement faire, c'est se faire, et même se refaire ; car l'activité de recherche engage l'image de soi, son rapport aux savoirs, au travail, à autrui, ses représentations... Ce qui est ici en jeu, c'est le devenir de toute la personne. Cette perspective ambitieuse exige d'être vigilant pour éviter certains risques et certaines dérives, particulièrement contradictoires avec l'objet d'éducation: parmi ceux-ci, un positivisme étroit ou militant, le dogmatisme théorique ou méthodologique, la fermeture à certains champs ou à certains éclairages. (G. Avanzini, 2003 : 195)

La recherche empirique en éducation est définie comme une action conduite par une ou des personnes impliquées dans un environnement déterminé, qui se proposent, dans un but déterminé, à

partir de matériaux conceptuels et empiriques, de produire ou transformer, de manière méthodique, une connaissance portant sur une situation objet.

La méthodologie de la recherche est ainsi une réflexion critique sur les processus de production de connaissances analysés dans le cadre général d'un environnement et d'un but de recherche qui leur donne du sens.

« Méthode » et « démarche » sont deux termes fréquemment et abusivement employés l'un pour l'autre. Essayons d'établir une distinction sémantique.

La démarche est, en d'autres termes, le canevas sur lequel s'est tissé le dessin de la méthode, le type de processus que le chercheur a suivi dans sa quête de connaissance au contact de la réalité.

Cette distinction entre démarche et méthode nous conduit à une définition plus achevée de la méthode, configuration logique d'opérations, s'inscrivant dans une démarche cohérente, et explicitable au terme d'un processus programmé et régulé. (F. Couchard, M. Huguet et B. Matalon, 1995 : 15-16)

Une recherche effectuée sans méthodologie préalable se condamnerait à errer sur les chemins sinueux de l'herméneutique et de l'extrapolation aléatoire. L'absence de méthode entraîne, en effet, une perte de temps et d'énergie considérables. Une science sans conscience méthodologique ne peut que ruiner la recherche.

L'intérêt d'une méthodologie propre aux sciences humaines ne fait plus de doute depuis Descartes et son *Discours de la méthode*. Cet intérêt est aujourd'hui d'autant plus impérieux face à l'immensité des champs du savoir et à l'éclatement extraordinaire des disciplines qu'il est urgent de maîtriser un « discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences. » (Descartes)

L'étude des méthodes de la recherche et de la connaissance scientifique est l'objet de l'épistémologie mais la méthodologie est partie intégrante de toute discipline qui se veut scientifique. Depuis son introduction dans le cursus universitaire, son effet n'a cessé de s'affirmer mais il lui manque encore un contenu unifié et un objectif clair.

On peut bien sûr acquérir une méthode de travail et de recherche par simple imprégnation, c'est-à-dire en imitant mais il nous semble plus utile et plus formateur de donner aux étudiants chercheurs les outils de leur autonomie en explicitant les fondements de la recherche et les approches méthodologiques possibles. Ils pourront ainsi se lancer dans leur projet en connaissance de cause, armés des outils conceptuels nécessaires, et non pas au gré du hasard ou à tâtons mais en construisant leur savoir méthodologique.

La structure du savoir méthodologique

Si, dans un sens général, une méthode ne se construit pas par imitation et reproduction, si elle prend toujours, à des degrés différents, certaines libertés à l'égard de canons et de projets pré-déterminés, le savoir méthodologique ne peut donc se résumer à une stricte somme de procédures prêtes à porter. Les méthodes n'existent donc qu'au sens de traces individuelles de recherches, dont on peut certes s'inspirer pour réaliser de nouvelles recherches, mais qui ne constituent que la partie « archivistique », patrimoniale, inerte, d'un savoir méthodologique. Elles sont les illustrations d'applications précises du savoir dans des situations de recherche antérieures, mais ne peuvent avoir pour vocation de générer à elles seules de nouvelles recherches. Quelle peut donc être la nature, plus

ambitieuse, d'un savoir méthodologique qui donnerait en outre au chercheur les clés d'une programmation et d'une régulation permettant la construction de méthodes originales et adaptées ? Quels en sont les éléments constitutifs ? Quelle en est la structure ?

La réflexion que conduit M. Grawitz sur le concept de « méthode(s) », nous mettra sur la voie d'une réponse. Parlant de « la méthode et des méthodes », M. Grawitz dresse le constat suivant :

La plupart des auteurs distinguent la méthode, des méthodes. On trouve cependant ce terme utilisé pour caractériser des procédés qui se situent à des niveaux très différents, quant à leur inspiration plus ou moins philosophique, à leur degré d'abstraction leur but plus ou moins explicatif leur action sur des étapes plus ou moins concrètes de la recherche et le moment où elles se situent. (M. Grawitz, 1993)

Toute méthode de recherche se définit d'abord par des procédures et des techniques dont la finalité est d'obtenir des réponses aux questions posées. Dans un tel cadre, éloigné de tout formalisme excessif il est conseillé de combiner plusieurs méthodes dont l'argumentaire est susceptible de valider les explications avancées. La finalité de cet exercice est la confirmation ou l'invalidation des hypothèses formulées initialement.

Le but de tout travail de recherche, et quelle que soit son ampleur (mémoire ou thèse), a pour vocation première de développer des « concepts explicatifs » qui facilitent la compréhension des processus sociaux que l'on se propose d'analyser, « d'où sa visée explicative et sa recherche de sens (Russel A. Johnes, 1996). Par conséquent, le choix pertinent d'une méthode fait partie intégrante d'une « stratégie » de recherche, celle-ci devant obligatoirement « s'ajuster » à la question posée et aux hypothèses formulées.

De tels enseignements sont importants, voire indispensables, pour la réalisation d'un mémoire. Mais d'abord il serait utile de comprendre en quoi consiste un mémoire de master.

1. Qu'est-ce qu'un mémoire de master ?

Initiée en 1998 par quatre pays (Allemagne, Grande-Bretagne, Italie et France), dans le but de rendre compatibles les cursus de l'enseignement supérieur en Europe et de favoriser la mobilité des étudiants, la « réforme LMD » (Licence - Master - Doctorat) connaît une application progressive. Quarante pays européens ont ainsi décidé d'harmoniser leurs diplômes d'ici à 2010.

Le grade de master (bac + 5), validé par 120 crédits ECTS après la licence, remplace la maîtrise et le troisième cycle (DEA et DESS), et peut se décliner selon deux orientations : l'une professionnelle, l'autre recherche, avec des possibilités de passage de l'une à l'autre.

Quelle que soit la filière de formation, la fin de la scolarité est couronnée par un mémoire, dont les objectifs peuvent être divers. Le mémoire de fin d'étude, le mémoire de stage ou de projet professionnel, le projet d'intégration (la terminologie varie selon les programmes) sont des documents écrits.

2. Les caractéristiques des mémoires

Chaque type de mémoire possède ses caractéristiques propres qui déterminent la façon dont il sera évalué.

Les critères d'appréciation du mémoire doivent être clairement définis par le responsable du programme et clairement compris et intégrés par l'étudiant. Atteindre correctement des objectifs qui ne sont pas les bons, c'est assurément échouer : si l'étudiant a qui l'on demande un mémoire de recherche produit un mémoire professionnel, il se sera « échiné » en vain.

Le trait dominant du mémoire peut être descriptif ou normatif :

- descriptif : l'étudiant rend compte d'une situation, d'un travail, qu'il décrit. Il effectue généralement un diagnostic de la situation
- normatif : il va au-delà et préconise des solutions, des recommandations, des méthodes.

Les étapes du mémoire

La réalisation du mémoire de master comporte quatre grandes phases :

- Définition du sujet
- Collecte de l'information
- Traitement de l'information
- Rédaction

Ces phases ne sont pas totalement séquentielles et se chevauchent les unes les autres. Ainsi, la rédaction peut être menée en parallèle avec la collecte d'information.

Mais on ne doit pas laisser penser que le pilotage du mémoire est un long fleuve tranquille. Les itérations, les retours en arrière sont très nombreux et constituent une source d'amélioration. Le tout s'accompagne de phases d'enthousiasme, mais aussi parfois de découragement, qu'il est nécessaire de surmonter.

Le sujet

Le choix porte d'abord sur le thème de la recherche dont il faut ensuite extraire un sujet, délimité avec clarté et précision.

Pour ce faire, Sophie Boutillier, Alban Gogel d'Allondans et Dimitri Uzundis (2002 : 94) recommandent :

... d'utiliser la bonne vieille méthode dite de « l'entonnoir », laquelle consiste à partir d'une idée générale qui va être approfondie par étapes successives. Ce travail inhérent à toute réflexion préliminaire ne doit pas être mésestimé. Ce faisant, il ne faut pas hésiter, même au prix de repentirs (douloureux), à « élaguer » l'idée de départ qui, chemin faisant, se métamorphose, véritable alchimie qui permet d'aboutir à la définition pertinente du sujet de recherche. Ce travail d'entrée en matière se conçoit comme la première phase exploratoire.

Le thème du mémoire de master définit un domaine d'intérêt. Il dépend des objectifs, des compétences et des opportunités.

Les opportunités peuvent venir de plusieurs sources :

- les enseignants, proposent des thèmes de recherche de leur domaine de compétence ;
- les milieux professionnels, sous la forme de propositions de stage ou de bourses de recherche.

Il appartient à l'étudiant de savoir saisir ces opportunités, car en règle générale, elles facilitent le déroulement de l'étude tant pour la recherche des sources bibliographiques que pour la collecte des données.

La délimitation du cadre de la recherche

Le cadre de l'étude précise ce qui est intégré par l'auteur dans le sujet et ce qui n'en fait pas partie. C'est en pratique la définition du périmètre de la recherche ou de l'étude.

L'objectif de tout projet de recherche est de s'en tenir au questionnement de départ, circonscrit par une orientation soigneusement définie, afin de garantir l'équilibre des dimensions théoriques et empiriques du sujet.

Cela permet d'assurer la clarté de l'objectif et de son positionnement par rapport aux travaux antérieurs. Là encore, deux précautions valent mieux qu'une : pour aborder l'étape suivante dans des conditions sereines, quoi de plus banal que de dire que la précédente doit être bien maîtrisée. Avec la délimitation du champ de votre recherche, vous vous situez déjà dans la construction de la problématique.

Une fois le thème de l'étude défini, il convient pour les mémoires de recherche de préciser la problématique et pour les mémoires professionnels, les questions posées.

Une problématique³¹ est une question de nature conceptuelle. C'est une interrogation de nature théorique. Elle met en relation des concepts.

Le terme « problématique » est surtout utilisé pour les recherches académiques. Celle-ci se définit comme « l'ensemble construit autour de la question principale » (Michel Beaud, 2006) — la perspective théorique — véritable charpente de la recherche, des hypothèses et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet. La problématique ne peut s'élaborer qu'après la « confrontation théorique » des possibilités théoriques et des implications méthodologiques qui en découlent, cela au regard du traitement envisageable du sujet. C'est la phase d'élucidation et de délimitation de l'approche personnelle concernant le sujet, qui implique que qu'on explique à quoi il faut renoncer dans le traitement, et pourquoi. L'élaboration de la problématique passe par le choix de la question principale qu'il faut maintenant développer à travers un « jeu construit d'hypothèses », d'interrogations, de questionnements fondés sur des repères théoriques aussi cohérents et rigoureux que possible, ainsi que des concepts adaptés à l'objet de la recherche, laquelle s'inscrit dans un champ soigneusement délimité.

La problématique, les questions de recherche sont précisées à l'aide des enquêtes exploratoires et des recherches documentaires effectuées.

Les recherches documentaires mobilisent très largement Internet et l'auteur du mémoire doit, dès le début de son travail, faire une recherche approfondie sur le thème de sa recherche sur le web. On est souvent très surpris par l'ampleur des ressources disponibles en ligne. Il convient bien sûr de toujours vérifier la source des sites consultés et de s'assurer de leur fiabilité. Notre conseil est de faire une recherche sur les moteurs de recherche comme Google www.google.fr ou Yahoo www.yahoo.com

³¹ Voir sur cette question. R. Quivy *et alii*, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, « Psycho sup », 2ème éd., J.-Cl. Usunier *et alii*, *Introduction à la recherche en gestion*. Economica, 2ème éd., 2000.

Problématique – un champ et une hypothèse

Dans les mémoires de recherche adoptant une démarche hypothético-déductive, les hypothèses correspondent à des affirmations dont le chercheur va vérifier la pertinence à l'aide des données collectées.

Trouver une problématique consiste donc à sélectionner, de façon pertinente, les principaux repères théoriques de la recherche dans le but de rendre intelligible la réalité du sujet. Il s'agit alors de construire un « cadre conceptuel » logiquement adapté à l'objet de la recherche, donc en rapport avec la question de départ. Ensuite, il faut construire, énoncer une ou plusieurs hypothèses (en nombre toujours limité de préférence) qui se définissent comme des propositions de réponses anticipées et provisoires du phénomène étudié — sinon on se trouvera face à des certitudes, donc rien à démontrer — à la question qui vous est posée. Par exemple, l'hypothèse, fil conducteur de la recherche, permet d'établir une relation entre deux concepts, c'est-à-dire déterminer *a priori* une relation causale, ou une relation de réciprocité, qu'il faudra démontrer. Dès lors, elle remplace la question de recherche dans cette fonction. Cette démarche se situe dans un cadre hypothético-déductif sur lequel nous reviendrons. Le concept se définit comme une représentation abstraite et universelle d'un objet.

Par conséquent, la problématique se conçoit comme un questionnement portant sur l'objet d'étude. Autrement dit, il s'agit de formuler un problème tout en explicitant les hypothèses et leur articulation (objet de la problématique). Ces hypothèses seront testées ultérieurement au cours de l'analyse, pour aboutir à la phase de validation, c'est-à-dire à leur vérification et à leur confirmation.

Méthode de travail

Une fois la question de départ formulée et le cadre de la recherche précisé, il s'agit de concevoir une méthode de travail. Bien évidemment, celle-ci est spécifique à chaque recherche. D'un point de vue pratique, et quitte à se répéter, construire une problématique consiste à formuler les principaux repères théoriques de la recherche, à savoir la question centrale qui la structure, le cadre conceptuel adapté à l'objet de celle-ci, et les idées qui vont guider l'analyse. Il s'agit ni plus ni moins de mettre en évidence une manière spécifique d'envisager un problème et de proposer les « lignes de force » de la réponse à apporter à la question de départ.

Dans tous les mémoires, la méthodologie précise la façon dont les données vont être collectées observations, enquêtes quantitatives, enquêtes qualitatives³². Les précisions concernant la méthodologie sont toujours indispensables à la compréhension du mémoire.

Viennent ensuite les phases de réalisation de la collecte des données, de traitement et d'analyse des données collectées. L'analyse des résultats conduit à mettre en évidence les implications à la fois conceptuelles et managériales du projet.

Le modèle d'analyse sociologique

Après avoir conçu une problématique de recherche, il faut maintenant construire un modèle d'analyse, qui est son prolongement naturel. Trois possibilités vous sont alors offertes, à savoir :

³² Voir sur cette question Y. EVRARD *et al.*, *Market. Etudes et recherche en marketing*, Dunod, « Gestion sup », 3ème éd., 2003.

- construire votre propre modèle d'analyse, ce qui est difficile et souvent téméraire, mais pourquoi douter par avance de votre talent... ;
- choisir votre modèle d'analyse en l'empruntant à un auteur dont les recherches font référence, ce qui est la prudence même ;
- adapter le modèle d'analyse aux nécessités de votre sujet, démarche qui est plus conforme à celle empruntée par les travaux pris en référence (voir chapitre suivant), et qui leur a garanti un succès mérité en soutenance. Et libre à vous d'assumer votre choix en fonction des circonstances et de vos ambitions raisonnables.

En définitive, le modèle d'analyse est un modèle théorique se composant d'un ou de plusieurs concept(s) (un système de concepts organisé en théorie) soigneusement définis, et d'une ou de plusieurs hypothèses nécessairement liées entre elles (l'une peut être principale par rapport aux autres) afin de former un ensemble cohérent.

Selon Raymond Quivy et Luc van Campenhoutd (1995 : 67), il est recommandé :

de se lancer dans l'exploration — de partir à la découverte enthousiaste — des théories ou des recherches antérieures sur la même thématique, et surtout de travaux de référence qui, de façon plus élargie, présentent des problématiques qui y sont liées. Autrement dit, pour élaborer un modèle d'analyse, on a le choix entre l'emprunt, la transposition ou la création d'un modèle (solution originale, mais très risquée). Il ne faut donc pas hésiter à s'intéresser aux auteurs dont les recherches font référence et sont susceptibles d'inspirer sinon d'influencer votre réflexion. L'objectif est de présenter un « ensemble structuré et cohérent composé de concepts et d'hypothèses articulés les uns aux autres. »

Sa construction consiste à élaborer un système assurant la cohérence des concepts, et des hypothèses opérationnelles.

Avant de commencer quoi que ce soit, il est indispensable de préciser à nouveau la question centrale qui structure la recherche. Cet exercice est le préalable à la construction du modèle d'analyse et garantit la cohérence du travail entrepris. Prolongeant la problématique, le modèle d'analyse sociologique comprend les concepts et les hypothèses articulés entre eux afin de constituer un cadre d'analyse cohérent.

Le jeune chercheur doit alterner les phases de documentation avec les phases de rédaction pour ne pas se trouver, en bout de course, submergé d'informations hétéroclites dont il ne sait que faire ni comment les organiser.

La validation du professeur

La phase finale consiste à soumettre l'ouvrage au directeur pour validation et contrôle de la qualité. Elle englobe également les éventuelles demandes d'aménagement, d'approfondissement ou simplement de précision. Cette phase est couronnée par la soutenance publique et l'évaluation des résultats de la recherche.

Durant toutes ces étapes, le suivi du directeur de recherche est essentiel, car il permet de « cadrer » le travail tant sur le plan scientifique que pédagogique ou technique. L'étudiant chercheur ne doit pas hésiter à poser toutes les questions qui le taraudent, même s'il les juge parfois « futiles » ou trop simples. La plupart des interrogations sont souvent légitimes et permettent d'éviter le hors-sujet ou le contre-sens.

La conduite du projet de recherche concerne l'organisation méthodologique mise en oeuvre pour faire en sorte que l'ouvrage (mémoire, master ou thèse) réponde aux exigences académiques et qu'il soit conforme aux attentes du directeur et de l'institution.

Les entretiens avec le directeur de recherche constituent la forme la plus courante de validation des étapes. Il convient de les multiplier afin de déceler au plus tôt les éventuels problèmes et pouvoir ainsi s'adapter aux aléas non prévus initialement. De plus, cela permet une meilleure maîtrise du temps alloué à chaque étape de la recherche, ce qui signifie qu'il faut fixer d'emblée une sorte d'échéancier avec le directeur en prévoyant des dates à respecter.

Tout au long du mémoire, la validation par le professeur ou le maître de stage doit être sollicitée pour les étapes essentielles présentées par Mathieu Guidère de la façon suivante :

Planning de travail

Pour un mémoire de recherche

- Début septembre : choix du directeur de recherche et du sujet.
- Début octobre : présentation du plan de travail et de la bibliographie (générale et spécialisée).
- Début novembre : présentation d'une problématique et des fiches de lecture réalisées sur le sujet.
- Début décembre : présentation du plan détaillé de rédaction et d'un échantillon d'analyse (pour avis).
- Début février : présentation de l'introduction et d'un chapitre au moins de la rédaction (pour accord).
- Début avril : présentation d'une partie intégralement rédigée.
- Début mai : présentation du reste du mémoire au directeur.
- Début juin (ou début septembre) : dépôt du mémoire après relecture et prise en compte des remarques du directeur de recherche.
- Fin juin (ou fin septembre) : soutenance publique.
- De la même façon, le planning de travail doit être en permanence réactualisé.

Pour une thèse de Doctorat

Première année : choix du sujet, inscription, constitution du corpus et de la bibliographie, lecture des références et élaboration des fiches de travail, discussions avec le directeur, plan détaillé.

Deuxième année : début de la rédaction, lectures supplémentaires, hésitations, rédaction, réécriture, soumission au directeur.

Troisième année: présentation de chaque chapitre, correction, achèvement de la rédaction, présentation de l'intégralité du travail, finalisation de la bibliographie, mise en page et tirage, envoi aux rapporteurs, dépôt de la thèse et soutenance. (Mathieu Guidère, 2003 :7)

Le rapport recherche – mémoire

Il serait intéressant cependant de proposer quelques réflexions sur les rapports entre la recherche et l'élaboration des mémoires ; quelques propos d'auteurs nous permettront d'entrer dans cette réflexion.

Beaucoup de mémoires sont construits sur la base d'une activité de recherche. Or, particulièrement dans le domaine des sciences sociales, « nous devons nous contenter d'améliorer

indéfiniment nos approximations ». (Karl R. Popper, 1984 : 23). Incontestablement utile, nécessaire, ce type de recherche est souvent discuté. Sa scientificité n'est pas évidente. Présentons les réflexions de Jean Ladrière :

Une grande interrogation s'élève à propos de l'étude des phénomènes sociaux. Peut-on recourir, dans ce domaine, aux méthodes qui ont fait leurs preuves dans le domaine des sciences de la nature? L'idée même d'une connaissance scientifique est-elle applicable lorsqu'on a affaire à un ordre de réalité où l'homme intervient à titre essentiel en tant qu'agent ?

Dès le moment où l'action joue un rôle, il y a inévitablement référence à des motivations, à des buts et à des valeurs. Or, peut-on traiter ces composantes de l'action à la manière des propriétés d'un objet fini, peut-on les "objectiver" ? Ne se trouve-t-on pas, au contraire, en présence ici d'un ordre de réalité qui échappe radicalement, et cela pour des raisons de principe, à toute tentative d'objectivation ? ³³

Ces questions sont à prendre au sérieux. Des efforts incessants sont entrepris pour affiner l'épistémologie des sciences humaines. Les enjeux sont de taille, puisque la science entretient des rapports directs avec l'action. Hubert Blalock nous le rappelle :

Des principes scientifiques bien établis, basés sur une recherche rigoureuse, sont normalement une condition nécessaire pour une action sociale intelligente, mais ils ne sont pas suffisants en eux-mêmes, cela signifie que le seul fait de détenir le savoir nécessaire ne garantit pas que nous aurons la capacité ou la volonté d'agir en fonction de ce savoir. Sans lui, par contre, nous serons obligés de continuer à nous servir de méthodes du type "essais et erreurs" qui ont depuis longtemps fait la preuve de leur inefficacité et de leur coût social élevé. (1973 : 21)

Dans ces conditions, sans vouloir absolutiser le caractère scientifique des sciences de l'homme, il faut convenir que le caractère de systématisme, d'attention aux faits, d'accord intersubjectif des chercheurs quant aux méthodes et aux résultats, confère à l'entreprise scientifique une spécificité indéniable par rapport aux autres pratiques sociales. (P. de Bruyne, *op. cit.*, p. 22)

La science, « sans s'identifier au savoir, mais sans l'effacer ou l'exclure, se localise en lui, structure certains de ses objets, systématise certaines de ses énonciations, formalise tels de ses concepts et de ses stratégies. » (Michel Foucault, 1969 : 241)

On peut s'interroger sur ce qui fait la scientificité d'une démarche d'étude dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire. Umberto Eco estime qu'un mémoire peut être considéré comme scientifique, au sens large, dans la mesure où il respecte quatre règles. Nous vous proposons d'en prendre connaissance :

1. La recherche doit porter sur un objet reconnaissable et défini, de telle manière qu'il soit reconnaissable également par les autres. [...]
2. Sur un tel objet, la recherche doit dire des choses qui n'ont pas encore été dites ou le reconsidérer dans une optique différente de ce qui a déjà été publié. [...]
3. La recherche doit être utile aux autres. [...]
4. La recherche doit fournir les éléments qui permettent de vérifier ou de falsifier les hypothèses qu'elle présente ; en quelque sorte, elle doit fournir les éléments qui permettent sa discussion publique. C'est là une exigence fondamentale. » (U. Eco, 2006 :38)

³³Préface à l'ouvrage de P. de Bruyne, J. Herman, M. de Schoutheete, *De la recherche en sciences sociales*, PUF, Paris, 1974 : 5.

Il n'est pas possible de développer ces éléments ici, aux cours d'épistémologie, de méthodologie de la recherche ou de « recherche sociale », ou encore, interrogez votre directeur de mémoire.

Conduire une démarche scientifique, c'est, dans tous les cas, une quête de distance critique par rapport aux évidences trompeuses qui sont d'autant plus facilement acceptées qu'elles comblent un vide, qu'elles rassurent et qu'elles permettent à des intérêts, voire à des privilèges, de se maintenir. Le chercheur doit « s'imposer une polémique incessante contre les évidences aveuglantes qui procurent à trop bon compte l'illusion du savoir immédiat et de sa richesse indépassable. » (P. Bourdieu, 1971: 35)

En guise de conclusion la recherche exige que soit pratiquée une évaluation objective qui porte sur trois axes les interactions qui se sont produites dans le processus de recherche, les transformations qui sont apparues dans ce champ de recherche et les conditions structurelles qui ont permis le déroulement de la recherche ou qui l'ont entravé. Une telle procédure d'évaluation permet de mesurer l'objectivité de la recherche au sens où sont prises en considération aussi bien les découvertes théoriques que l'efficacité de la recherche par rapport à son projet d'apporter des solutions aux problèmes retenus³⁴ ;

Les principes ci-dessus définissent dans quelles perspectives doivent être adaptées les procédures d'étude et les modalités d'organisation du travail. Par ailleurs, une recherche-action est une aventure et celui-ci peut aider à trouver les ressources nécessaires à la conduite de l'étude.

D'une manière générale, la réalisation d'un mémoire se déroule sur une longue durée. Souvent aussi, pour diverses raisons, cette période n'est pas continue ; des interruptions lourdes viennent « ponctuer » le travail (semaines intensives de cours, préparation d'examens, activités salariées, service militaire, etc.). C'est la réalité, il faut la prendre en considération.

Cette discontinuité implique que l'auteur ait une bonne vision d'ensemble de la démarche qu'il conduit et des diverses étapes qu'il est appelé à franchir. Cependant, les formes de mémoires étant très diverses, il est fort difficile de définir une suite d'étapes qui seraient pertinentes pour chacune d'elles. On observera des différences dans la séquence de ces étapes et, surtout, dans la durée de chacune d'entre elles. Reste qu'il faut planifier, agir et corriger la planification. Cette étude est donc proposée à titre purement indicatif. Autrement dit, dans beaucoup de mémoires, on peut repérer les étapes évoquées et construire une planification sur la base du modèle retenu ici, après d'éventuelles adaptations.

Bibliographie

- Avanzini, Guy. (2003). *Formation à la recherche et formation de la personne*. Chap.8 : 195. In Guy Le Bouëdec, Jean Yves Robin (éd.) *La formation à la recherche dans le champs de l'éducation : un regard pluriel des perspectives convergentes. Contribution didactique et pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Beaud, Michel. (2006). *L'art de la thèse*. Paris : La Découverte.
- Blalock, Hubert. (1973). *Introduction à la recherche sociale*. Duculot : Gembloux.
- Bourdieu, Pierre. (1971). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Boutillier, Sophie, Alban, Gogel d'Allondans et Dimitri Uzundis. (2002). *Réussir sa thèse ou son mémoire*. Levallois – Perret cedex : Jeunes Editions – Studyrama.

³⁴ Sur cette question voir les travaux de Katharina Ley, en particulier son livre : *Franen in der Immigration*, Huber, Raufenfeld, 1979.

- Bruyne, Paul de, Jacques, Herman et Marc de Schoutheete. (1974). *De la recherche en sciences sociales*, PUF, Paris.
- Couchard, Françoise, Michèle, Huguette et Benjamin Matalon. (1995). *La psychologie et ses méthodes*. Paris : Le Livre de Poche.
- Evrard, Yves *et al.* (2003). *Market. Études et recherche en marketing*. Paris : Dunod, « Gestion sup », 3ème éd.
- Eco, Umberto. (2006). *Cum se face o teză de licență : Disciplinele umaniste*. Ediție revăzută, Traducere de George Popescu. București : Polirom.
- Fragnière, Jean-Pierre. (1996). *Comment réussir un mémoire*. Paris : Dunod, Nouvelle édition.
- Foucault, Michel. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Grawitz, Madelaine. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Précis Dalloz, 9ème édition.
- Guidere, Mathieu. (2003). *Méthodologie de la recherche. Guide du jeune chercheur en lettre, langue, sciences humaines et sociales. Maîtrise, DEA, Master, Doctorat*. Paris : Ellipses Edition Marketing S.A.
- Kalika, Michel. (2005). *Le mémoire de master. Comment réussir votre projet d'étude*. Paris : Dunod.
- Ley, Katharina. (1979). *Franen in der Immigration*, Huber : Rrauenfeld.
- Popper, Karl R. (1984). *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*. Paris : Hermann.
- Quivy, Raymond et Luc van Campenhoudt. (2000). *Manuel de la recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod, 2ème édition.

**Pentru o cultură a educației profesionale axată pe OM
drept spațiu integral de deschidere continuă spre revalorificare**

Liuba Botezatu, *conf. univ. dr.*,
Universitatea de Stat din Comrat,
UTA Găgăuzia, Republica Moldova

Cultura educației lingvistice și literare la facultate, ca proces și produs al devinației umane continue, excelează cu finalitatea fenomenologică hermetic/hermeneutică, ajunsă la linia de transcendere a spiritului subiectiv în spirit obiectiv. Or, un spațiu al culturii educației trebuie să poarte pecetea expresiei unei modalități conștiente de producere – reproducere valorică continuă (competențe/capacități/posibilități) la nivel de deschidere globală dinspre subiectiv spre obiectiv și viceversa – reîntoarcerea revigorat-individualizată a diversității la esență, la esența startizării complinirilor de sine: „*Om – orizont al misterelor*”.

Cultura lingvistică și literară, drept factor sociouman complinitor, se pretează, la ciclul întâi și doi de învățământ, ca un fenomen concentric constructiv de sensibilizare competitivă (eu – celălalt eu), la nivel de depășire, accesat pe liberul consimțământ. Liberul arbitru impunându-se, astfel, ca formă de lecție de conștientizare a responsabilității sinelui, e necesar să menționăm că rămâne a fi mai întâi un principiu prioritar de reconsemnare a nevoii de implementare și suplinire a deficitului culturii cetățenești-profesioniste la nivel integrator de intelect complinit, capabil de determinare și autodeterminare elocventă a standardelor de poziționare strategică performantă, versus potențialul revalorificării globale (în fiecare dintre noi) a Marelui Adevăr: OM.

Cei ce predăm discipline cu profil paideic, prin filiera angajării profesionale la specialitate, mai întâi, trebuie să fim buni pedagogi, buni psihologi, buni specialiști în domeniul ales, întru a stăpâni arta paideică, arta educației, a procreării sinelui prin celălalt și invers. Sintagma CEL/CELA, la facultate, integralizează rosturile inter- și transdisciplinarității în a forma viitori profesori de limba și literatura română ca produse valorice complexe. Angajarea la marea operă de valorizare a vieții le garantează actanților educaționali posibilități reale de a-și lărgi simțitor multiaspectualitatea vocației, prin formare continuă, perseverența de a produce valoarea prin valoare. Aceasta ne face să înțelegem

că întregul demers educațional la specialitatea *Limba și literatura română* e necesar, mai întâi, să fie raportat la axiologia educației, la formarea unei culturi specifice de educație lingvistică și literară, în contextul căreia studentul să dispună de posibilități reale de exteriorizare a interiorizărilor.

Măiestria pedagogică, în general, poartă caracter armonizator de integralizare a celor două fațete complinitoare ale ei – profesionalizare și specializare; caracter arhetipal de sensibilizare comprehensivă; caracter peren de meșter făurar – valorizare și revalorizare a produsului creator; caracter interpretativ-retroactiv de angajare divinatorie la cel mai înalt grad de sensibilizare intelectuală. Bucuria succesului, după cum este bine știut, poate fi complinită doar într-un spațiu relevant, care poate garanta condiții adecvate de angajare totală la bară evolutivă. Și acest spațiu al complinirilor de sine, după noi, capătă, mai întâi, preponderență de principiu al axiologiei globale. Altfel spus, principiul Grațierii este cel al sensibilizării umane, aferent implementării pe teren social (după cum am mai menționat în nenumărate rânduri) a celor șapte exigențe complinitoare de ordin spațial-temporal integrator:

I. *Posibilitatea de reînțoarcere la esență;*

II. *Posibilitatea de resemnare creativă a sinelui;*

III. *Capacitatea de formare continuă;*

IV. *Posibilitatea de opțiune;*

V. *Capacitatea de autoreglare;*

VI. *Capacitatea de înălțare prin spiritualitate;*

VII. *Posibilitatea de resemnare a personalității drept valoare socială globală.* (1)

Din aceste perspective, răspundem imperativului postmodernist al întregii pedagogii umaniste, fundamentele căreia sunt și trebuie să fie cele pretate pe axiologie la nivel de percepții, senzații, atitudini, competențe. „Paradigma comprehensivă”, fiind cea a calității, a raporturilor de grațiozitate reciprocă, „are drept obiectiv înțelegerea dinamicii evenimentelor prin intenționalitatea angajată în istoria interacțiunilor subiectului cu mediul său”. (6) În contextul CEL/CELA, la nivel de comunicare absolută (comprehensivitate hermetic/hermeneutică), empatia (starea de *Katharsis* a actului comunicativ) se produce pe axă emergentă, prin armonizarea spontană a celor trei stări de angajare transcendentă – comunicare, înțelegere, sensibilizare – într-un produs al așteptărilor interpretative. Or, principiul Grațierii, al noii politici educaționale, trebuie să devină garantul prim de angajare a întregii spiritualități la opera de făurire în chip măiestrit a sinelui. (2)

Caracteristicile de principiu psihointelectual ale „vârstei de aur” (18 – 30 ani) sunt dintre cele mai promițătoare, în acest sens: încredere în forțele proprii, spirit de afirmare, de independență, de individualizare, de inițiativă constructiv-realistă, de cercetare, de creație, de experimentare, de autoinstruire, de autoconștientizare, de reglare și autoreglare. Din aceste considerente, standardele de formare profesională, la facultate, poartă caracter concentric de raportare a obiectivelor la finalități și a finalităților la obiective; raportul cauză – efect producându-se la nivelul măiestriei pedagogice de proiectare și abordare a strategiei calității: metode și tehnici de muncă active și interactive preconizate la realizarea teleologică a întregului demers educațional (unitate didactică, tipuri specifice de ore de curs, curs integral disciplinar). Practica demonstrează că, în afara unui principiu axiologic diriguitor al tuturor exigențelor formative pe calea cunoașterii, însăși cunoașterea, recunoscută în lumea științei drept finalitate fenomenologică, nu se produce. Or, situațiile performanțelor fenomenologice trebuie angajate din start la bară epistemică. Proiectarea demersului educațional, continuitatea racordării la idealul general de sistem trebuie să pornească de la principii, de la norme, de la un principiu axiologic general, în stare să aducă lumină și căldură în ordonarea și disciplinarea întregului proces al cunoașterii și revalorificării sinelui drept forță cu adevărat creatoare.

Interferența *retroacțiune* – *grațiere*, la catedră, constituie un sistem continuu de strategii și tehnici de muncă intelectuală prefațate într-un demers educațional complex la nivel de unitate didactică, de tipuri specifice de ore: prelegeri, activități practice, consultații, lecțiile liberului arbitru având menirea să încurajeze inițiativele învățării prin descoperire. Este evident că activitățile practice încadrează modular orele de laborator – de realizare a proiectelor în grup, de analiză textologică, dar și de evaluare a performanțelor.

Metodologia Grațierii, după cum e și de așteptat, la nivel de cultură a educației, se pretează pe abordarea într-un concept teleologic unitar a metodelor semiotice, hermeneutice, praxiologice; a metodelor de creativitate; a celor de studiu academic în general, în următoarea structurare:

1. *Metode centrate pe acțiunea moderatorului;*
2. *Metode centrate pe acțiunea de cooperare moderator – student;*
3. *Metode centrate pe individualitatea studentului.*

Metodele centrate pe student se clasifică în:

1. Metode de cercetare teoretică: axiomatică și ipotetico-deductivă;
2. Metode de cercetare empirică: observația, experimentul, sinteza.

Portofoliul, Investigația, Proiectul de grup se realizează atât la orele de activitate practică, cât și la orele consultative. Sistemul curricular general de retroactivitate, la facultate, este autoperformator, racordat la principiul Grațierii.

Metodele netradiționale de evaluare, la etapa superioară de parteneriat, se supun adecvat rosturilor unei culturi educaționale axiologice prin :

- racordarea la standardele educaționale de comunicare/cunoaștere/creativitate;
- achiziționarea rezultatelor într-un tot unitar-formativ: competențe, atitudini, situații de învățare;
- reglarea condiționată și necondiționată a întregului mecanism de retroactivitate încifrat în perimetrul cooperărilor de parteneriat;
- racordare la ideal prin revalorificarea continuă a personalității.

Observația, analiza și sinteza, metode de cercetare empirică, se caracterizează prin următoarele evidențe sistemice:

- dexterități aferente *observației* ca tehnică de evaluare a proiectului investigației;
- dexterități aferente *observației* ca tehnică de evaluare a individualității creatoare;
- dexterități la nivel de sistem modular „ochi reglator” – *liber-arbitru*.

Modalitățile interpretative ale *analizei și sintezei* poartă următoarele specificări: fișă de evidență formativă; scară a determinărilor și autodeterminărilor valorice; listă de estimare valorică a sinelui.

Schema nr.1: „*Om – Orizont al misterelor*”



Grațierea, principiu al axiologiei generale, exprimă condiția primă a realizărilor de sine, garantul realizărilor armonioase a eului prin rațiune și revelație.

Simbolistica enigmei:

OM – Orizont al misterelor (L. Blga). Centrarea pe OM, drept primă valoare vitală – valoare integrală. Litera M – trei de V: valoare, viață, victorie; preponderența sacrului asupra profanului.

Omul poate fi descoperit doar în spațiul integral al Grațierii – G, aferent chintesenței sale armonizante și omniprezente. EU – educație umanistă. Educația de la persoana I; SEG – Spațiul educațional al Grațierii. SE din SEG – Standarde educaționale și norme de comportament. LA din LAG – Liberul arbitru, capacitatea sinelui de a se autoarbitra, de a-și autoconștientiza rosturile, de a se autocomplini și autodescoperi prin satisfacerea nevoii permanente de depășire și autodepășire; liberul arbitru, manivela primă a Grațierii de autodepășire și autodefinire a sinelui; C – cultură, calitate; CEL – Cultura educației lingvistice; CELA – Cultura educației literar-artistice; EU/CELA – celălalt – retroviziunea sinelui inversat, văzut cu „celălalt ochi”. Reconsemnarea sinelui într-un tot senzațional.

Experiența de viață a demonstrat dintotdeauna că, pe fâgașul contestării adevărului, școala este spațiul celor mai mari contradicții, dar și al celor mai remarcabile compliniri. Rosturile principiului Grațierii este să conducă spre obținerea garantului formării unei culturi educaționale deosebite de armonizare și sensibilizare: rațiune – revelație.

În cadrul activităților noastre de lucru cu textul (conform indicațiilor programei analitice), situația educațională preconizată este busolată de standardele de formare profesională la disciplina-țintă – de specializare – , într-o anumită ordine conceptuală integralizatoare, după cum urmează:

competențe la nivel de cunoaștere și înțelegere;

competențe la nivel de aplicare;

competențe atitudinale la nivel de integrare.

Pentru domeniul de formare a profesorilor de limba și literatura română (practicăm mai multe forme de lucru cu textul), prioritate atribuim, de fiecare dată, abilităților integralizatoare/

sintetizatoare de relevare diferențiată a complinirilor intelectuale în general și celor de educație lingvistică și literară în special, în următoarea ordine:

- elaborarea planului de idei ale textului;
- manifestarea unor deschideri față de schimbările survenite în plan funcțional;
- integralizarea multipleror cunoștințe și abilități formate anterior la toate disciplinele de profil;
- aplicarea și exteriorizarea abilităților aferente măiestriei pedagogice;
- antrenarea și integrarea instrumentarului metodologic necesar de forme de provocare și manevrare a gândirii critice;
- apropierea textului literar-artistic prin variate forme de interpretare;
- interferențierea artelor în situația educațională dată.

Din această perspectivă, ne mai aplecăm încă o dată asupra fragmentului „**Ora îmblânzirii cugetului**” din romanul „**Biserica Albă**” de I. Druță.

„...Ca de obicei, ruga părintelui Paisie începea cu glas tare și răspicat, apoi, pe măsură ce cuvântul prindea foc și adâncime, sonoritatea silabelor scădea, trecând în șoaptă; pe urmă, iată că se stinge și șoapta. Făptura lui gârbovită rămânea acum cu totul strivită de povara păcatelor și numai fruntea i se legăna încet, tresărind atunci când veneau cuvintele înaripate – cuvinte mari, născute acum întru Domnul.

În cele din urmă, focul rugăciunii s-a potolit, rămânând în jilț numai smerenia, dar stai, că se mai petrece ceva acolo sub cenușa ceea. Cu ochii închiși, cu suflarea tăiată, părintele rămâne nemișcat, ca o săgeată prinsă în ciocul unui arc. A te vedea pe tine însuși așa, într-o clipă, cu toate metehnele tale, nu e lucru ușor, a te dumeri asupra vieții tale nu e lucru simplu. La poalele Carpaților, noaptea adie a primăvară, a mugur, a veac nou, dar bătrânul rămâne nemișcat, de parcă ar fi fost cioplit din piatră, și numai duhul lui pribeag se zbate răzbătând pe acolo pe unde încă nimeni pare să nu fi răzbătut. O, acest suflet zbuciumat, ce cutremură, în clipă de revoltă, lumi întregi! Un monah bătrân și neputincios șede la masă, dar sufletul lui sapă pe sub munți, străbate mări, cutremură ceruri... Părea că din clipă în clipă se va întâmpla ceva fatal, se vor risipi, se vor prăbuși toate. Mai trece însă o vreme, sentimentul unei catastrofe apocaliptice dispare, toate se limpezesc, se liniștesc, revin în albiile lor și numai bătrânul stareț rămâne în jilț nemișcat, cu fruntea-i acoperită de roua celor prin care a trecut.”

Motive interpretative-cheie de reperare la structurarea fragmentului lui I. Druță, la schema 1, propusă de noi pe motivul blagian „Om – orizont al misterelor”: *leitmotiv, suspans, contrapunct, retroversie, fenomen hermetic, Pasărea Phoenix.*

Obiective și finalități:

Situația educațională propusă solicită, din partea subiectului acțiunii, următorul algoritm de interpretare:

1. Familiarizarea cu conținutul textului (prin recital sau lectură expresivă);
2. Desprinderea semnificației titlului textului;
3. Elaborarea planului de idei (enunțuri-cheie din text);
4. Analiza textologică (la cele trei niveluri ale metodei structuraliste, în bază de interactivitate);
5. Aproprierea textului la nivel de artă interpretativă de transcendere spirituală;
6. Interrelaționarea artelor pe muchie de transdisciplinaritate.

Planul de idei (strategie a lucrului în grup) este elaborat în baza axei lexicale din text:

1. Făptura lui gărbovită *rămânea acum* cu totul strivită de povara păcatelor și numai *fruntea i se legăna încet*, tresărind atunci când veneau cuvintele înaripate...
2. Cu ochii închiși, cu suflarea tăiată, părintele *rămâne nemișcat*, ca o săgeată prinsă în ciocul unui arc.
3. La poalele Carpaților, noaptea adie a primăvară, a mugur, a veac nou, dar bătrânul *rămâne nemișcat*, de parcă ar fi fost cioplit din piatră...
- 4... și numai bătrânul stareț *rămâne în jilț nemișcat*, cu *fruntea-i acoperită de roua celor prin care a trecut*.

Concluzii centrate pe observațiile studentului:

Textul este construit pe antiteză, în baza motivului Pasărea Phoenix: „În cele din urmă, focul rugăciunii s-a potolit, rămânând în jilț numai smerenia, dar stai, că se mai petrece ceva acolo sub cenușa ceea...”. Analiza structuralistă s-a produs la toate cele trei niveluri: fonologic – melodicitate-climax și chiasm. „... Mai trece însă o vreme, sentimentul unei catastrofe apocaliptice dispare, toate se limpezesc, se liniștesc, revin în albiile lor”; imaginile audiovizuale sunt produse de repetarea sonorelor explozive în lexemele: *se zbuciumă, se zbate, a răzbătut*; intonarea atmosferei apocaliptice: „dar sufletul lui sapă pe sub munți, străbate mări, cutremură ceruri... Părea că din clipă în clipă se va întâmpla ceva fatal, se vor risipi, se vor prăbuși toate”; morfosintactic – sintagmele verb + adverb: „*rămâne nemișcat*”, „*se legăna încet*” exprimă raportul spațial-temporal cumulativ-modal al situației; adverbul, ca parte de vorbire eterogenă, în ipostaza revalorificărilor comprehensive: un „Miss Grație a eleganței durative” (reluarea subiectului va urma cu alte ocazii). La nivel emotiv-estetic, se face analiza configurativă: comparații, epitete metaforice, metonimii, alte figuri de stil aferente țesăturii întregului conținut de idei ale fragmentului.

Concluzii de ansamblu, centrate pe cooperare, moderator-student:

Cele mai reprezentative ore de la finele demersului formativ sunt cele ale *liberului arbitru*, ele reprezentând reconștientizarea finalității sinelui complinit, rosturile integralităților academice, inter-și transdisciplinaritatea. Sugestiile sintetizatoare ale interlocutorilor, de fiecare dată, poartă pecetea revigorării sinelui complinit la scara procesului formativ. Mai evidențiem încă o dată că, la etapa ciclului universitar de parteneriat, operațiile de reglare cauză – efect se produc pe măsura interrelaționării reușite: obiective – finalități și metode și tehnici specifice de muncă intelectuală, pe măsura valorificării principiilor axiologice de formare a unei culturi educaționale complexe pe calea cunoașterii: eleganță în gândire, comunicare, implementare. Cinstea, onoarea, demnitatea, respectul, luarea de atitudine, investigația, observația devin, în fine, marcatorii direcți ai capacităților de conștientizare a rosturilor întregului demers educațional:

- au fost antrenați toți factorii pozitivi de personalitate: perseverența, flexibilitatea, inteligența, imaginația creatoare – rațiunea și revelația;
- s-au vehiculat toate cele trei funcții ale creativității: socială, psihologică, pedagogică;
- funcția socială a creativității, la nivel instituțional, se evidențiază mai mult dinspre autor – profesor și managerul educației;
- excelează formarea culturii hermetic-hermeneutice a subiectului educației – un profesor bun trebuie să fie acela care inspiră;
- au fost antrenate cele mai reprezentative modalități ale creativității expresive;
- am dovedit încă o dată că „Ion Druță este un poet în proză”, este un mare artist al cuvântului, că textul artistic, în general, urmărește finalității formative;
- s-a ajuns la convingerea că *stilul unui maestru al educației poartă expresia culturii sale*;

- drept personalitate integră este, cu adevărat, scriitorul, profesorul, studentul – viitorul specialist. Or, această trinitate, în condițiile de integralitate academică, trebuie să reprezinte aceeași încărcătură integrală – Cultura și Civilizația secolului XXI, personalitatea generatoare de noi valori, conviețuitoare conștientă într-un spațiu global de sensibilizare socială numit *Grațiere* (raportul senzitiv: Om – Omenire), în care să guverneze bunul-simț, libertatea transcenderii spirituale; liberul consimțământ la determinarea conștientă a poziției sociale, promovarea valorilor național-creștine și a celor general-umane, dragostea față de aproape... Toate acestea trebuie să sintetizeze rosturile complinitoare ale integralității academice pe motiv blagian „Om – orizont al misterelor”.

Bibliografie

1. Botezatu, Liuba, *Grațierea – principiu/spațiu axiologic global de umanizare a politicii educaționale*, în *Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională, Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, volumul I, Chișinău, USM, 2008, p. 73 – 81.
2. Botezatu, Liuba, *Retroacțiunea și Grațierea în educația lingvistică și literar-artistică la etapa de parteneriat*, Comrat, 2008, Tip. „Safin-Grup” SRL.
3. Guțu, Vladimir, *Învățămintul centrat pe competențe: Schimbări de paradigmă*, în *Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională, Materialele Conferinței Științifice Internaționale*, volumul I, Chișinău, USM, 2008, p. 11 – 19.
4. Mucchielli, Alex, *Dicționar al metodelor calitative*, Polirom, Iași, 2002.
5. Mândăcanu, Virgil, *Profesorul-maestru*, Pontos, Chișinău, 2009.
6. Van Der Maren, J.-M., *Methodes de recherche pour l`education*, Brouxelles, Boeck-Wesmael, 1995.

Дидактическая роль ситуации успешности на уроках биологии

Гройсман И.И., учитель биологии,
высшая дидактическая степень,

Кишиневский Технологический Лицей ОПТ им. Б.З. Герцля

«Нет победителя сильнее того, кто сумел победить самого себя.»

(Г. Бигер)

В последние десятилетия в образовании школьников приоритетной целью является обучение как совместная деятельность ученика и учителя, направленная на реализацию лучших

качеств личности ребенка. Эта цель касается изучения всех школьных дисциплин, так как она является основой личностно-ориентированного обучения.

«В основе личностно-ориентированной парадигмы обучения лежит признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его учебной траектории. Роль учителя заключается не в *передаче* знаний, умений и навыков, а в *организации* соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения.» (Хуторская А. В.).

Для современного изучения биологии личностно-ориентированная парадигма является, по моему мнению, единственно приемлемой. Дело в том, что исследование *Природы*, которое является содержанием всех биологических дисциплин, имеет характерную особенность. Она заключается в эволюционно-психологическом подходе к интеллекту ученика. Принципы данного подхода были определены на Международной научно-практической конференции по педагогике наивысшей эффективности (материалы конференции 1994 г., Минск). Остановлюсь на 12-м принципе: «Обучение умению обучаться». В основе этого положения лежит коренное, базовое свойство каждого природного существа – способность обучаться всю свою жизнь. У человека, как высшего создания *Природы*, эта способность достигает наиболее полного содержания. Понятно насколько важно для учителя в своей деятельности инициировать развитие этой стороны личности ребенка. Важнейшим методический прием на этом пути является, я считаю, создание ситуации успешности на уроке.

Успех как состояние души – это тот «маячок», на который ориентируется психика человека в необъятном море познания. Внешне, это проявляется в искреннем интересе и любви ученика к предмету, которая трансформируется затем в веру в свои силы и способности. Согласимся, что это качество есть катализатор обучения, а также развития личности человека в целом в любых жизненных обстоятельствах.

Сказанное выше является для меня фундаментом, на котором я строю свою деятельность на каждом уроке, точнее – *мы строим*, потому что любой урок – это взаимообучающая работа учителя и его учеников. Ситуация успеха на уроке создается как целенаправленно, так и спонтанно.

Рассмотрим несколько примеров целенаправленного создания ситуации успеха на уроке:

1. Работа в группах.

Группу надо так сформировать, чтобы в ней вместе с сильными учениками был один слабый ученик. Его назначаем «докладчиком» по результатам работы группы. Такое положение мотивирует активную работу по добыванию знаний и взаимообучению всех, без исключения участников группы. Сильные ученики стремятся быть успешными в роли «учителей», а слабый ученик старается не только хорошо показать свои способности, но и способствовать успеху своей группы, так как его работа влияет на оценивание всей группы.

При правильном подборе участников группы (надо хорошо вникнуть в индивидуальные особенности каждого ребенка), такой подход к групповой работе не только создает ситуацию успеха для ребят на конкретном уроке, но и будет катализировать их успешное освоение предмета в будущем.

2. Подготовка рефератов и других сообщений.

Для создания ситуации успеха в этой довольно рутинной, но необходимой форме деятельности, создаем следующие условия:

- Сообщение надо по возможности не читать, а рассказывать;
- Завершить свое выступление надо опросом класса в виде кроссворда, ребуса и т.п.
- По ходу своего доклада можно инициировать класс на создание опорного конспекта, который затем проверить у 1-2 человек.

Эти и другие формы личной активности, к которым ученик тщательно готовится дома и успешно осуществляет их на уроке, в значительной мере помогают ощутить себя успешным как в познании нового, так и в обучении товарищей.

3. Методология «ученик = учитель».

Здесь можно использовать много модификаций: при проверке домашнего задания; для освоения фрагмента нового материала; при изучении дополнительной информации; на обобщающем уроке и т.д. В любой модификации работа ученика в качестве учителя (главное условие – по всем параметрам его деятельности) дает ребенку очень хорошую возможность испытать состояние успеха. Часто этот метод создания ситуации успешности бывает переломным моментом на пути к серьезному повышению успеваемости ребенка.

К спонтанным случаям можно отнести следующие:

- При получении ответов на проблемный вопрос учителю важно уловить в словах ученика оригинальную мысль, которая может быть иногда выражена лишь одним словом, затем помочь развить ее и кратко и емко объяснить ее ценность остальным ребятам. При таком подходе, резко повышается статус этого ученика, его успешность.
- Другим случаем может быть ситуация, когда слабоуспевающий ученик просит учителя спросить его лишь ту часть материала, которую он хорошо подготовил. На это следует согласиться, потому что, пережив ситуацию успеха в выбранном им материале, такой ребенок в следующий раз спокойно возьмется за выполнение задания более высокого уровня и будет успешен.

В динамике урока любая ситуация может стать ситуацией успеха для ученика или всего класса при условии настроенности учителя на нее. Неформальные приемы в обучении, интерактивные методы преподавания, творчество и сотворчество учителя и его учеников – все это слагаемые успеха в замечательном тандеме «ученик – учитель», где такие понятия, как *успех индивидуальный* и *общий* – вещи взаимозависимые и взаиморадостные.

Успех – это та плодородная почва, на которой растет личность ребенка, развивается его креативность, формируется позитивная самооценка. Развитие учащихся через создание ситуации успеха возможно не только в урочной деятельности, но и в различных формах внеклассной работы. К таким формам относятся: проектная деятельность, кружковая, клубная работа и др.

Рассмотрим подробнее примеры внеклассной работы:

1. Проектная деятельность.

Здесь, для учителя есть много возможностей создания ситуаций, в которых ребята могут быть успешными. Например, на стадии создания рабочей группы и распределения в ней обязанностей можно роль «генератора идей» отдать ребенку, который обычно легко «загорается», но не доводит дело до конца. Это определенный психологический тип людей. В жизни они часто теряют успех из-за этого свойства своей натуры. В школьной проектной деятельности такой человек (на стадии своего формирования, что крайне важно), высказав свою идею, обязательно будет участвовать в коллективном претворении ее в образовательный продукт. Общий успех становится и его личным успехом, изменяя обычную неудачную личностную ситуацию. Значение этого трудно переоценить. Бывает, что пережитый учеником в ходе проекта успех становится стимулом в выборе будущей профессии, мотивируя

активизацию его сегодняшней учебной деятельности. В своей практике мы часто выполняем различные проекты с ребятами.

(Держанская И.И., 2004) Это учебнопознавательные – «Антропоморфизм домашних животных», «Прикладная гидропоника», «Альтернативные источники автомобильного топлива», «Нематоды как индикатор экологического состояния почв в районе реки Бык», «Аромасвойства некоторых растений и школьная успеваемость» и многие другие, выполняя которые, наши ученики неоднократно стали участниками многих ситуаций успешности. (Держанская И.И., 2007)

Это проекты к различным важным датам в жизни лица, страны. Такие проекты готовят рабочие группы, составленные из ребят различных возрастов. Проектный продукт демонстрируется обычно всему лицейскому коллективу. Успех, в этом случае, становится мощным стимулом в познавательной деятельности не только для участников проекта, но и для остальных ребят.

В процессе поэтапной работы над проектом, учитель, выступающий в роли консультанта, может моделировать ситуации успешности как для отдельных учеников, с учетом их психологических особенностей, так и для группы в целом. Направленность на успех всей группы воспитывает в детях чувство толерантности, развивает навыки групповой деятельности, что поможет им в дальнейшем адаптироваться в обществе.

Учитель, в своем руководстве учебным проектом, должен очень ответственно отнестись к созданию предпосылок успеха как в целом, так и на отдельных этапах. Здесь нельзя ошибиться, т.к. неуспех ребят в этой деятельности может очень негативно сказаться на общей мотивации к обучению, на их самооценке, авторитете в коллективе. Как любой большой рычаг, этот вид работы надо приводить в действие грамотно, продуманно и уверенно в одно и то же время.

2. Конкурсная работа.

В этой работе, ситуацией успеха является само участие в конкурсе, т.к. это дает ребенку возможность «подняться над собой вчерашним», раскрыть свои потенциальные способности, не использованные до этого момента. Мотивируя ученика в этих направлениях, мы можем помочь ему стать успешным на пути саморазвития личности, что, бесспорно, является главной дидактической задачей в процессе образовательной деятельности школы. Наши ребята имеют немалый опыт в конкурсной работе, что значительно помогает им почувствовать себя успешными.

3. Клубная и кружковая деятельность.

Эти виды внеклассной работы позволяют создавать ситуации успеха в таких формах как подготовка ребятами различных демонстрационных мероприятий: опыты, устные журналы, презентации и многие другие. Здесь успешность можно инициировать для неуверенных в себе учащихся, с низкой учебной мотивацией, со скрытыми способностями. Успешность во внеклассной деятельности будет для них тем путем, на котором они смогут поверить в свои силы. Эта уверенность станет для них основой для роста мотивации к обучению в целом. Мы используем эти преимущества в работе биологических кружков «Занимательная биология», «Humus» и других.

В заключение, хочу сказать, что создание в ходе образовательной деятельности ситуаций успешности для ребят – это составляющая успеха самого учителя, показатель, в определенной мере, его профессионализма.

Использованная литература

1. Хуторская, А.В., *Современная дидактика*, Москва, 2007.
2. Третьяков, В.Н., *Материалы Международной научно-практической конференции по педагогике наивысшей эффективности*, Минск, 1994.
3. Derjanskaea, I., *Instructional design in the development of children s creative abilitives* – электронный сборник World ORT, III Hatter Technology Seminar, London, 2004.
4. Держанская, И.И., *Метод проектов в экологическом образовании школьников* – Сборник работ XIII-й Всероссийской экологической конференции молодежи „ЭКО – 2007”, Москва, 2007.

Fundamente teoretice ale dezvoltării creației tehnice la viitorii pedagogi de discipline tehnico-tehnologice

Elena Rotari, *asistent universitar*,
USB „Alecus Russo”

În condițiile actuale de dezvoltare a societății, **creativitatea** este o problemă ce trebuie soluționată prin antrenarea forțelor spre renovarea formelor, pentru a contribui la dezvoltarea creativității studenților în conformitate cu exigențele de perspectivă. Un rol deosebit în dezvoltarea creativității la studenți și în încadrarea lor în creativitatea tehnică le aparține instituțiilor

preuniversitare și celor universitare. În conformitate cu nivelul de cercetare a temei enunțate, se impune a determina pozițiile noastre referitor la creativitate, creativitate tehnică, creativitate pedagogică, etapele de formare a creativității la studenți în cadrul pregătirii lor profesionale.

Specialitatea pe care o însușesc studenții la absolvirea Facultății de Tehnică, Fizică, Matematică și Informatică, la Catedra de tehnică și tehnologii, se atribuie grupului complicat de profesii, funcționând concomitent în două sisteme diverse ca: „om – om”, „om – tehnică” și modificările lor. Importanța acestei specialității constă în faptul că specialistul ce posedă calificarea inginer-pedagog se include în diferite tipuri de activități:

- pedagogică – de instruire;
- științifico-metodică – de cercetare;
- social-pedagogică;
- culturală – promotor al culturii.

Rezolvarea reușită a problemei învățării și educării specialistului creator depinde, în mare măsură, nu numai de formarea calităților intelectuale și personale ale studentului, dar și de dezvoltarea abilităților de aplicare în practică a cunoștințelor și deprinderilor. Este necesar a combina organic procesul învățării cu cel al creației pedagogice, de aceea formarea gândirii creative tehnice trebuie să se conjuge cu creația pedagogică. Numai în baza creației pedagogice este posibilă dezvoltarea și formarea la studenți, la viitorii profesori de discipline tehnico-tehnologice a deprinderilor și a aptitudinilor de creație tehnică.

Natura creatoare a activității pedagogice a fost relevată de fondatorii științei pedagogice. Cercetătorii contemporani analizează activitatea pedagogică ca pe un proces creativ (Iu.P. Azarov, D. Patrașcu, V. Kan-Kalic, V.A. Slastein, A.I. Șerbacov ș.a.), evidențiind multitudinea variantelor creației pedagogice. Aceasta presupune existența unor legi originale și comune de funcționare a diverselor metode de creație în general și a celor pedagogice în particular.

În literatura psihopedagogică contemporană [1 – 15] se evidențiază următoarele criterii ale creației pedagogice:

- prezența cunoștințelor profunde și multilaterale într-un anumit domeniu, analiza și înțelegerea critică a acestora;
- abilitatea de a implementa cunoștințele teoretice și abilitățile metodice în acțiuni pedagogice;
- capacitatea de autodesăvârșire și autoinstruire;
- elaborarea de noi metode, forme și mijloace de creație tehnică, cu formarea combinațiilor reușite ale acestora;
- dialecticitate și varietate în schimbarea sistemelor de activitate;
- aplicarea eficientă a experienței în condiții noi, capacitatea de a aprecia reflexiv propria activitate și rezultatele ei;

- formarea stilului individual al activității profesionale în baza combinării cunoștințelor și deprinderilor cu trăsăturile individuale, irepetabile ale personalității pedagogului;
- capacitatea de a improviza în baza cunoștințelor și intuiției personale;
- posibilitatea de a pune în evidență „un evantai de variante”.

Trăsătura esențială a creației pedagogice constă în faptul că conținutul ei are ca scop crearea (formarea, educarea) personalității irepetabile și unice. Una dintre posibilitățile studierii activității umane corelează cu evidențierea componentelor creatoare și algoritmice ale ei.

Argumentele indicate ne permit să definim creativitatea pedagogică. *Creația pedagogică* este alegerea științifică argumentată a căii optime de acțiune asupra celui ce învață (a educatului), bazată pe cunoașterea legităților obiective ale procesului pedagogic și a legilor dezvoltării personalității. „În lipsa cunoștințelor, creația pedagogică este un nonsens, deoarece atât cunoștințele, cât și capacitățile, și aptitudinile sunt „materialul edificator” în construcțiile infinite și uimitor de complexe ale creației și în metodele de realizare a rezultatelor”. [1]

În contextul acestei definiții prezentăm și definiția *creației pedagogico-științifice*. Prin creația pedagogico-științifică se înțelege, mai întâi de toate, o descoperire în dezvoltarea legilor învățării și educării necunoscute anterior, în prelucrarea teoriilor și metodicilor eficiente ce permit să fie rezolvate problemele școlii contemporane, prognozarea tendințelor ei de dezvoltare etc. Creația în activitatea practică a profesorului-educator este atât de diversă, încât este necesar de abordat aspectele posibile de dezvoltare, nivelele creației pedagogice. [2]

În literatura de specialitate consacrată problemelor creației pedagogice se acordă o mare importanță **proiectării pedagogice**. I. Jinga consideră proiectarea pedagogică o prelucrare inițială a detaliilor de bază ale activității ce va urma a studenților și profesorilor. [3] Definind *creația pedagogică* drept o serie de procese ce urmează unul după altul și care apropie prelucrarea activității ce va urma de la ideea generală la acțiuni concret descrise, cercetătorul evidențiază următoarele etape:

I etapă – modelarea pedagogică – prelucrarea scopurilor (ideea generală) de creare a sistemelor pedagogice, proceselor sau situațiilor și a căilor de bază pentru a le atinge;

a II-a etapă – proiectarea pedagogică – prelucrarea de mai departe a modelului elaborat și aducerea lui până la nivelul utilizării practice;

a III-a etapă – construirea pedagogică – detalierea de mai departe a proiectului creat, ceea ce îl apropie de utilizarea în condiții concrete de participanții reali în relațiile de educare. [2]

În cercetare, utilizăm sistemul de proiectare pedagogică elaborat de M.V. Klarin. (fig. 1) [6]

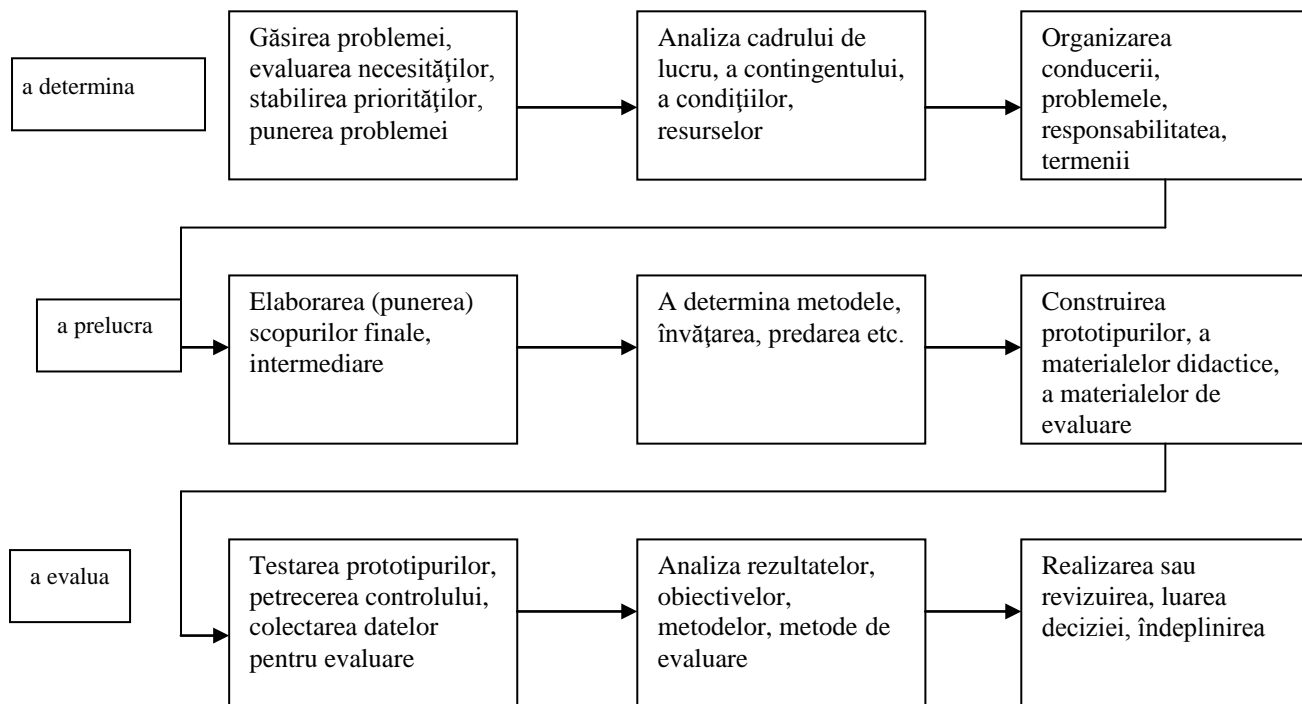


Fig. 1. Structura procesului proiectării sistemico-didactice (după M.V. Klarin)

În conformitate cu abordarea tehnologică, pentru a învăța studenții să rezolve probleme creative, ne-am fixat scopul să construim procesul pedagogic pornind de la cerințele inițiale: comanda socială, orientările de învățare, scopurile și conținutul învățării. În elaborările construirii tehnologice a procesului de învățare, această abordare este prezentată de M.V. Klarin [6], cum urmează:

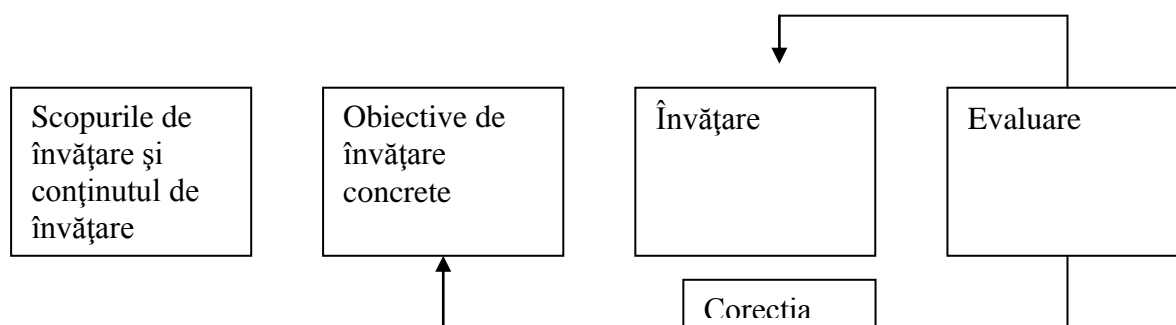


Fig. 2. Schema construirii tehnologice a procesului de învățare (după M.V. Klarin)

În limitele acestei cercetări ne-a interesat nu pur și simplu creația pedagogico-științifică, dar și partea ei componentă – **creația didactică** –, pe care o cercetăm ca pe o activitate în sfera de învățare pentru elaborarea diferitor mijloace de selectare și structurare a materialului didactic, a metodelor de transmitere și însușire de către studenți a materiei prime.

Creația didactică a pedagogului este concretizarea activității pedagogice anume în domeniul didacticii, urmând cinci niveluri ale creației evidențiate de V. A. Buhvalov [7]:

I nivel – mărirea eficacității sistemului didactic al pedagogului pe contul încadrării în el a instrumentelor cunoscute (metode, forme). Rezultatul primului nivel presupune împrumutul din literatura pedagogică a instrumentelor elaborate și conectarea lor la sistemul didactic propriu.

al II-lea nivel – mărirea eficacității sistemului didactic al pedagogului pe contul introducerii în el a instrumentelor cunoscute, cu scopul utilizării lor în situații noi.

al III-lea nivel – schimbarea principială a componentelor sistemului didactic al pedagogului – crearea noului procedeu metodic sau al unei noi forme. Aici putem include principiile lărgirii unității didactice (al volumului conținutului), metoda depășirii pe contul conexiunii diferitor materiale didactice. Elaborarea nivelului III prezintă deja, implicit, niște invenții pedagogice, utilizarea cărora presupune schimbarea nu a întregii scheme didactice, dar numai a uneia sau a câtorva elemente ale ei.

al IV-lea nivel – crearea noului sistem didactic. Noul sistem didactic poate fi creat din instrumente cunoscute; noutatea rezidă într-un efect sistemic mai înalt, în comparație cu cele existente, datorită stabilirii unor noi conexiuni ale instrumentelor noii structuri a unității didactice.

al V-lea nivel – crearea unei tendințe didactice principial noi. Noua tendință, la ziua de astăzi, o reprezintă pedagogia învățării creative.

Activitatea practică a pedagogului se poate dezvoltă în metodele nestandard de rezolvare a problemelor, în elaborarea noilor metode, forme, proceduri, mijloace sau combinații originale ale lor, în aplicarea eficientă a experienței personale în condiții noi, în desăvârșirea, realizarea, modernizarea a ceea ce este cunoscut, în concordanță cu noile probleme pedagogice, în posibilitatea transformării recomandațiilor metodice, tezelor teoretice în acțiuni pedagogice concrete. Toate acestea prezintă manifestarea **creației pedagogice**.

Este foarte importantă, în înțelegerea esenței creației pedagogice, stabilirea raportului dintre standard și creativitate în activitatea pedagogică. Deși caracterul situațiilor și problemelor pedagogice care apar este neprevăzut, se pot evidenția câteva tipuri de situații. Activitatea profesorului include neapărat și acțiuni reproductive, care, în rezultatul deseia repetări, ajung a fi automatizate. Componentele reproductive și creative ale activității pedagogice formează o unitate organică. Automatizarea și creativitatea nu se exclud, ci se completează una pe alta. Posedarea standardului nu numai că nu neagă dezvoltarea gândirii creative a pedagogului și stimularea lui la activitatea creativă, dar și le presupune pe acestea.

V.A. Kan-Kalic consideră procesul creativ al pedagogului un tot care conține două sisteme: de explorare științifică (logico-științific) și subiectiv-emoțional (emoțional-creator). Ambele sisteme reprezintă măiestria. Forma și metoda materializării și realizării măiestriei la nivel individual asigură posibilități de acțiune. În cazul în care pedagogul posedă tehnica pedagogică, aceasta se transformă în măiestrie. Prin intermediul canalului tehnicii pedagogice, procesul creativ al profesorului se transmite studenților; anume aceasta este logica procesului creativ al pedagogului.

Spre deosebire de creația în alte forme (știința, tehnica, arta), creația pedagogică are ca scop producția spirituală a celei mai înalte valori – omul.

Pedagogul ce activează creativ făurește „sistemul pedagogic”, care constituie sursa de dezvoltare cultural-generală și social-morală a personalității studentului.

În literatura psihopedagogică contemporană, creația pedagogică este înțeleasă ca proces de rezolvare a problemelor educativ-școlare în situații de schimbare. V.A. Slastein menționează că profesorul, ca orice cercetător, proiectează activitatea sa în corespundere cu regulile comune de căutarea euristică: analiza situației pedagogice, proiectarea rezultatului în corespundere cu datele inițiale, analiza procedurii posedate, necesar pentru controlul presupunerilor și atingerea rezultatului căutat, excluderea rezultatelor obținute, formularea noilor probleme.

E.P. Gherasimciuc [16] și A.M. Matiușkin [17], analizând componentele activității creative de muncă la rezolvarea sarcinilor-problemă, evidențiază următoarele componente: scopul, metodele, condiția activității. A.M. Matiușkin determină și etapele procesului creativ: pregătire, maturizare, inspirație și control.

La prima etapă, procesul pedagogic creativ prezintă stabilirea noilor legături și combinații ale unor concepte și fenomene cunoscute și poate fi realizat în baza unei metode speciale. Căile optime de realizare a lor sunt legate de un algoritm concret de acțiune a profesorului, care conține un sistem de reguli euristice. Astfel, profesorul poate crea un model pedagogic imaginat doar din conceptele, combinațiile și formele posedate. Pregătirea de procesul pedagogic creativ este determinată, în mare măsură, de nivelul de dezvoltare și de aptitudinile individuale ale pedagogului.

În categoria calităților necesare pedagogului de discipline tehnico-tehnologice, au fost evidențiate: cultura generală și tehnică înaltă, capacitățile de autoinstruire, mobilitatea profesională, capacitatea de a înfrunța stereotipurile formate la realizarea reușită a activității sale în corespundere cu cerințele societății și cu progresul tehnico-științific.

În legătură cu aceasta, pedagogul contemporan trebuie să se evidențieze prin originalitate, inventivitate în aplicarea noilor metode și mijloace de învățare, încredere sinceră în importanța obiectului predat, capacitate de a observa, asculta și auzi.

Analiza abordărilor și metodicilor de învățare prin metodele creației tehnice a demonstrat că la baza majorității acestora se află concepția creativității, fondată încă la începutul secolului XX de P.K. Enghelimeier [9], care a propus schema procesului de invenție, ce se reduce la următoarele:

1. intuiția și dorința, originea ideii, trecerea de la perceperea intuitivă a ideii la dezvoltarea ei;
2. cunoștințele și raționamentele, elaborarea schemei sau planului, promovarea experimentelor, prezentarea invenției într-o formă logică;
3. perceperea, reprezentarea constructivă.

În prezent, cercetătorii nu au o părere unică despre structura conținutului procesului creativ.

A.T. Șumilin consideră că procesul creativ are patru etape:

- conștientizarea, punerea și formularea problemei;
- soluționarea principială a problemei;
- fundamentarea, cercetarea, argumentarea și prelucrarea constructivă a soluției;
- realizarea practică, obiectivizarea și controlul practic al soluției găsite. [19]

Procesul de căutare a noilor soluții tehnice se prezintă în felul următor:

- geneza (aparitia și dezvoltarea situației de problemă);
- analiza funcțiilor sistemului tehnic căutat;
- precizarea problemei, cu luarea în considerare a rezultatelor etapelor precedente;
- conștientizarea, variația logică a factorilor;
- evaluarea ideilor alternative;
- concretizarea ideilor.

V.I. Belorzelțev estimează că procesul creativ are următoarele etape:

- analiza critică a situației de problemă și punerea sarcinii tehnice;
- etapa „nașterii și purtării” noii idei tehnice, elaborarea modelului ideal al obiectului tehnic;
- elaborarea practică a modelului ideal, construirea;
- construirea modelului mostrei experimentative și argumentarea constructiv-tehnologică. [20]

O schemă mai complexă a abordării creative de rezolvare a problemelor este adusă în lucrările lui G.S. Alitșuller. [13] Algoritmul elaborat de acest savant pentru rezolvarea problemelor creative poate fi prezentat concis prin următoarele etape:

- alegerea modelului problemei;
- construirea modelului problemei;
- înlăturarea contradicțiilor;
- evaluarea preventivă a soluției obținute;
- dezvoltarea răspunsului obținut;
- analiza mersului rezolvării.

În schemele prezentate, creativitatea este înțeleasă ca un proces continuu, constituit din faze ce se succed, pentru fiecare dintre ele existând metode de transformare a problemelor de diferit tip.

În ultimele decenii, cercetările au fost realizate în trei direcții:

1. adunarea și sistematizarea metodelor euristice, aducerea lor la o formă comodă pentru utilizare largă;
2. elaborarea unor programe eficiente care realizează metode euristice simple în regim automat;

3. crearea sistemelor de dialog, cu ajutorul cărora cercetătorul, prin metode euristice, rezolvă problemele sale prin nemijlocită interacțiune cu tehnica de calcul.

Un loc important în creația tehnică îl ocupă idealizarea. Ea se exprimă prin faptul că dezvoltarea tuturor sistemelor tehnice are loc în direcția măririi nivelului de idealizare. Procesul de idealizare nu numai că nu este acoperit de procesul formal logic, el se deosebește principial, prin caracterul său, de procesul logic formal.

Una dintre abordările cercetării mecanismelor activității creative este abordarea sistemică a activității creative. În acest sistem, rigiditatea și consecutivitatea componentelor funcționale nu au o importanță decisivă, ceea ce permite realizarea unei evaluări cu tendință spre exhaustivitate a aspectelor importante psihologice ale creației tehnice.

În lucrările analizate mai sus se realizează o abordare personală activă a studierii creativității, ultima fiind pusă în evidență ca o activitate determinată de motive, scopuri și sensuri, purtătorul cărora este subiectul. Conform acestei abordări, includerea în activitatea creativă duce la „schimbări importante nu numai la polul obiectului” (adică în rezultatul creației se schimbă nu numai lumea exterioară), dar și la „polul subiectului” (participarea în procesul creativ duce la apariția formațiilor noi personale). Analiza mijloacelor autorealizării creative a personalității în activitatea individuală și colectivă, în lucrările studiate, conturează o nouă abordare a învățării creativității de către viitorii pedagogi ca un proces de dezvoltare personală. Realizarea practică însă necesită o analiză esențială, deoarece pentru organizarea procesului de învățare orientat spre dezvoltarea componentelor intelectuale-comunicative ale personalității este necesară crearea unei situații de învățare educativă integrală, care să ia în considerare deplinătatea tuturor mărimilor variabile componente.

Din punctul de vedere al căutării metodelor eficiente de învățare, o importanță deosebită o are analiza interconexiunii și intercondiționării gândirii reproductive și creative, aceasta fiind una dintre cele mai importante condiții de dezvoltare a personalității. Din multitudinea aspectelor acestei probleme, au fost evidențiate doar acelea care ating nivelurile de dezvoltare ale activității de gândire și legitățile procesului de gândire la rezolvarea diferitor probleme creative.

L.S. Vâgotschii caracterizează formele de activitate reproductive și creative. Esența formei reproductive de activitate constă în aceea că „omul reproduce sau repetă metode de comportament create și elaborate mai înainte sau reînvie urmele unei impresii trecute. [21] Dacă însă activitatea creierului s-ar limita numai la păstrarea experienței precedente, omul s-ar acomoda preponderent la condițiile obișnuite neschimbătoare ale mediului ambiant. Omului însă îi este caracteristică și activitatea creativă, „rezultatul căreia este [...] crearea unor noi tipuri și acțiuni [...]”. [21] Deci creierul nu numai că păstrează și reproduce experiența noastră precedentă, dar și combină, prelucrează creativ și formează din elementele experienței precedente o nouă comportare și noi atitudini.

La analiza naturii creativității, o mare importanță o au rezultatele activității. Se consideră că orice rezultat al activității umane, indiferent prin ce se exprimă, este creativ doar în cazul în care posedă noutate, utilitate și importanță. Pentru creația tehnică sunt necesare, de asemenea, utilitatea și posibilitatea realizării practice.

În prezent, nu există un punct de vedere unic asupra naturii gândirii creative. Sunt descoperite câteva particularități ale gândirii creative, care permit descrierea parțială a procesului de rezolvare a problemei creative, evidențierea condițiilor care conduc la găsirea unei soluții corecte și care împiedică găsirea unei soluții corecte.

Dj. Ghilford [10] a fost unul dintre primii care a formulat particularitățile gândirii creative. El consideră că gândirii creative îi sunt caracteristice patru particularități dominante:

- originalitatea, idei neobișnuite, tendința exprimată către noutatea intelectuală. Omul creativ aproape întotdeauna și pretutindeni caută să găsească ceva al său, diferit de soluția altora;

- flexibilitatea semantică, adică posibilitatea de a vedea obiectul sub un nou unghi de vedere, de a descoperi noua lui utilizare, lărgirea aplicației funcționale în practică;

- flexibilitatea figurativă adaptivă, adică posibilitatea de a schimba percepția obiectului în așa fel încât să vedem părțile lui noi ascunse;

- flexibilitatea semantică spontană, adică posibilitatea de a produce diferite idei într-o situație nedeterminată în particular în situația care nu conține orientări pentru aceste scopuri.

Cercetând particularitățile gândirii creative, Dj. Ghilford a relevat condițiile care ajută sau împiedică aflarea soluției rapide a problemei creative. În formă generală, aceste condiții pot fi formulate astfel:

- dacă, anterior, o metodă determinată de rezolvare a unor probleme nu a fost destul de eficientă, atunci această împrejurare îl impune să mențină și mai departe metoda dată de rezolvare. La confruntarea cu o altă problemă, omul se străduiește să o utilizeze în primul rând;

- cu cât mai multe eforturi au fost cheltuite pentru a găsi și a utiliza în practică o nouă metodă de rezolvare a probleme, cu atât e mai probabil apelarea la ea în viitor. Cheltuielile psihologice pentru descoperirea unei metode noi de rezolvare sunt proporționale cu tendința de a o utiliza cât mai des în practică;

- apariția stereotipului de gândire care, în condițiile indicate mai sus, îl împiedică pe om să refuze trecutul și să ia o nouă și o mai eficientă cale de rezolvare a problemei. Una dintre metodele de învingere a unui astfel de stereotip constă în faptul că, pentru un timp oarecare, să înceteze încercările de rezolvare a noii probleme, iar mai apoi să se întoarcă la ea cu ideea de a căuta soluții noi;

- posibilitățile intelectuale ale omului, de regulă, suferă din cauza nereușitelor dese și, la confruntarea cu o nouă problemă, începe să apară automat teama de o nouă nereușită. Ea duce la apariția unor reacții de apărare, care împiedică gândirea creativă, legată cu riscul pentru propriul „eu”.

În consecință, omul pierde încrederea în sine și acumulează emoții negative, care îl împiedică să gândească;

- în rezolvarea problemelor intelectuale, se ajunge la eficacitate maximă prin motivarea optimă și prin nivelul corespunzător al excitației emoționale. Acest nivel, pentru fiecare om, este strict individual;

- cu cât mai multe cunoștințe posedă omul, cu atât mai multe abordări va avea, în rezolvarea problemelor.

P.P Blonschii constată că, „dacă nu sunt cunoștințe, atunci nu este bază pentru dezvoltarea gândirii”. [22] În legătură cu aceasta, gândirea și cunoștințele execută funcții diferite în activitatea de cunoaștere a subiectului: dacă gândirea reflectă partea dinamică a cunoașterii individuale, atunci cunoștințele sunt partea ei productivă și rezultativă.

În procesul de gândire se includ comparația, analiza, sinteza, abstracția, generalizarea și concretizarea. Conform afirmației lui S.L. Rubinștein, „raportul dintre analiză și sinteză și generalizarea și abstracția produse de ele reprezintă legitățile interne de bază ale gândirii”. [14] Forma superioară de gândire, estimează S.L. Rubenștein, este interacțiunea omului cu sistemul de cunoștințe obiectivizat în cuvânt, care se obține în procesul dezvoltării istorice și se asimilează de om în procesul dezvoltării individuale.

Elaborarea aspectelor pedagogice ale creației tehnice corelează cu crearea condițiilor, în procesul de învățare, în care apare gândirea; dar nu pur și simplu o gândire activă și independentă, dar anume una creativă. Rezultatul activității de gândire – concepțiile, cunoștințele – se include în procesul de gândire și, îmbogățindu-l, condiționează mersul lui de mai departe, care, în mare măsură, depinde de cât de deplin a avut loc recunoașterea dificultăților ce stau în calea atingerii scopului”. [25]

Intuiția este recunoscută ca o formă deosebită de gândire, de reflectare secundară a realității obiective. „Intuiția este în gândire, de rând cu raționamentul, gândirea logică, gândirea prin probabilități, imaginația și gândirea didactică. Limitele dintre ele și alte forme de gândire sunt convenționale – o formă include elementele altora. Intuiția, ca proces psihic, este o generalizare inconștientă a unor factori mărunți, care se descoperă mai greu. O astfel de generalizare se face numai în baza unei experiențe foarte bogate într-un domeniu determinat și aceasta se produce inconștient. Conștient devine numai rezultatul acestei totalizări”, afirmă C.C. Platonov. [23]

Activitatea creativă a studenților este legată neapărat cu formarea proceselor de gândire și se află în dependență directă de natura concretă a activității de gândire (analitică și euristică), pe care am luat-o permanent în considerare în procesul de învățare. Împărțirea gândirii productive în formele analitică și euristică nu numai că ușurează înțelegerea naturii operațiilor de gândire la rezolvarea problemelor, dar și ajută pedagogul să creeze condiții în care gândirea trece operațiile de bază în căutarea căii de rezolvare a problemei creative.

În procesul de învățare a studenților s-a acordat atenție atât dezvoltării gândirii convergente, cât și celei divergente.

În funcție de caracterul activității, psihologia și pedagogia conturează două forme de cunoaștere: în una dintre ele procesele de gândire se supun legilor logicii formale, în alta – legilor logicii dialectice. Pentru rezolvarea problemelor tehnice, sunt necesare diverse operații de gândire – comparația, analiza, sinteza, abstracția, generalizarea, concretizarea elementelor aparte ale instalației tehnice proiectate sau ale metodei. Ele urmează într-o ordine proiectată, dar la unele etape de rezolvare, când este imposibilă utilizarea metodelor cunoscute, intră în acțiune forma intuitivă de gândire.

Etapele generale ale formelor de gândire atât analitice, cât și euristice, la rezolvarea problemelor tehnice creative, sunt: înțelegerea scopului și elaborarea sarcinii tehnice; analiza căilor și mijloacelor de rezolvare; căutarea, prin studierea rezolvărilor soluțiilor tehnice analogice; încercarea practică a variantei de rezolvare și formularea concluziilor privind utilitatea ei. Deseori, deosebirea dintre formele activității de gândire începe anume de la etapa a treia, deoarece rezolvarea poate fi atinsă fie pe contul utilizării diferitor recomandății algoritmice, fie pe cale intuitivă. Luând în considerare că gândirea intuitivă este o componentă a creativității, în didactică se propun condiții pedagogice conștiente de dezvoltare a ei în procesul de învățare.

Tratarea temei în cauză ne permite să facem următoarele concluzii:

Disciplinele tehnico-tehnologice la modul, cum sunt promovate în cadrul instituțiilor preuniversitare și universitare în Republica Moldova, necesită în mod deosebit o atitudine creativă față de tot ce elaborează studentul în cadrul orelor și-l obligă să caute noi soluții, în mod creator, în toate activitățile pe care le desfășoară atât în învățământul preuniversitar, cât și în cel universitar.

Este evident că actualii studenți, profesorii de educație tehnologică de mâine, încă de pe băncile universității trebuie să se antreneze și să-și dezvolte capacitățile creative, să-și educe simțul capacității, ca orice problemă abordată să fie soluționată în mod creativ și acest spirit de creativitate să-l transmită următoarelor generații.

Disciplinele tehnice și tehnologice din planul de învățământ universitar pentru pregătirea specialiștilor de educație tehnologică le permit studenților și le creează condiții să-și dezvolte, să-și manifeste spiritul de creativitate.

Bibliografie

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera Internațional, Chișinău, București, 2000.
2. Bontaș, I., *Pedagogie pentru învățământul superior tehnic*, București, 1983.

3. Jinga I., Istrate E., *Manual de pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2004.
4. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Augusta, Timișoara, 1994.
5. Fryer M., *Predarea și învățarea creativă*, Editura Uniunii Scriitorilor, Chișinău, 1996.
6. Кларин, М.В., *Инновации в обучение: метафоры и модели, анализ зарубежного опыта*, Москва, 1997.
7. Булханов, В.А., *Алгоритмы педагогического творчества. Книга для учителя*, Москва, 1993.
8. Кан-Калик, В.А., *Учителю о педагогическом обучении*, Москва, 1982.
9. Енгелимеер, П.К., *Теория творчества*, Москва, 1910.
10. Guilford, J.P., *Creativity, The American psychologist*, vol. V, nr. 9, 1950.
11. Guilford, J.P., *The structure of intelect*, Psych. Bull, 1967.
12. Treffinger, D.J., Sortore, M.R. & Cross, J.A.Jr., *Program and Strategies for Nutruring creativity Program press*, 1993.
13. Альштулер, Г.С., *Найти идею*, Новосибирск, 1986.
14. Рубенштейн, С.Л., *Человек и мир. Методологические теоретические проблемы психологии*, Москва, 1969.
15. Герасимчук, Е.П., *Развитие устойчивого интереса учащихся к труду рабочего в условиях внешкольных учебно-производственных комбинатов/на примере металлообработке, Автореферат дис. канд. пед. наук*, Москва, НИИТО и ПО АПН СССР, 1981.
16. Слостёнин, В.А., *Реализация программно-целевого подхода в дидактики высшей школы*, Москва, ВРШ, 1982.
17. Матюшкин, А.М., *Проблемные ситуации в мышление и обучение*, Москва, Педагогика, 1972.
18. Крутецкий, В.А., *Основы педагогической психологии*, Москва, Просвещение, 1972.
19. Шумилин, А.Т., *Проблемы теории творчества*, Москва, Высшая школа, 1989.
20. Белорзерцев, В.И., *Техническое творчество*, Уляновск, Приволжские книжное изд-во, 1975.
21. Выгодский, Л.С., *Уровни развития познавательных потребностей*, în *Высшая школа*, Москва, 1989.
22. Блонский., П.П., *Избранные психологические произведения*, Москва, 1964.
23. Платонов, К.К., *Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии*, Москва, 1979.
24. Belousov, V., *Creația tehnică în construcția de mașini*, Editura Junimea, Iași, 1986.

25. Carnauhov, A., *Dezvoltarea creativității tehnice a elevilor în centrele de creație tehnică*, Autoreferat de doctor în pedagogie, Chișinău, 1999.
26. Patrașcu, D., Patrașcu L., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Editura Știința, Chișinău, 2003.

Средства развития познавательной активности студентов при обучении немецкому языку

Липчану Ала, доктор педагогических наук;
Денисова Эмилия, доктор педагогических наук;
UPS „I. Creangă”

Summary

In the framework of the analyzed theme of this scientific article is shown, that especially the using of newspaper and magazine articles in German language courses, as well as the role play can tremendously contribute to the development of intellectual curiosity of the students in the process of learning the aspects of German as a Foreign Language. The above mentioned activities should enable the learners to achieve the highest level of the linguistic competence.

При обучении немецкому языку большое внимание должно уделяться не только самому учебному материалу, его содержанию, но и формированию серьезного, заинтересованного отношения студентов к предмету, развитию их активности. Психологи справедливо отмечают, что «обучение не должно превращаться в чисто имитативный процесс, в тренировку неосознанного использования языка для общения. Если это и происходит, то ближайшая задача – как можно скорее перейти к осознанию языковых средств в их системе и в их коммуникативных функциях и обеспечить на этой основе более высокий уровень общения на языке». Эффективные результаты в формировании и развитии речевой деятельности студентов на немецком языке могут быть достигнуты, если с самого начала обучения им предлагается система речевых стимулов, помогающая осознать необходимость и важность изучения нового для них языка.

Учебный процесс должен строиться с учетом особенностей психологии студентов. В речевом общении, как известно, участвуют все важнейшие психические функции – восприятие, мышление, память, воображение, эмоции.

Если обучение немецкому языку строится так, что от студентов не требуется самостоятельного решения интеллектуальных задач, названные функции в учебном процессе практически не участвуют, речь теряет свои основные психологические характеристики и сводится к формальному произнесению готовых речевых образцов. В ситуации же реального общения, где потребуются внутренняя активность студентов, он окажется неспособным решить коммуникативные задачи, несмотря на то, что для их решения достаточно языкового материала, предусмотренного программой. Внутренняя активность должна стимулироваться определенными психологическими условиями речевого общения, что дает студенту возможность проявить свои знания в практической речи. Речевая пассивность возникает, если психологические условия речевого процесса не осуществляются в искусственно созданной учебной ситуации.

Психологические законы восприятия, мышления, речевой активности студентов, знание этих законов, помогают отобрать и организовать языковой материал, а также создать методические приемы развития познавательной активности студентов, выражающегося в индивидуальной речевой деятельности. Особо организованная речевая деятельность студентов требует от преподавателя творческого подхода. Например, во время учебных игр максимально активизируют все психические функции студентов такие творческие возможности преподавателя, как: выразительное чтение с соблюдением ритма, темпа, нужной интонации, пауз, умение схематически изображать рассказываемое, жестикуляцию, мимику.

Вот так, например, проводится знакомство студентов ...

- | | |
|--------------------------------------|--|
| a) Ich bin Andreas Zilinski . | b) IchLaura Weber |
| Entschuldigung, heißen Sie.... | Und werSie |
| Andreas Zilinski, und das | Frau Kunz ... IchMichaela Schubert ... |

c) **Schreiben Sie Dialoge**

Ich komme aus der Republik Moldova, aus Chisinau. Ich bin Diana. Hallo! Woher kommst du, Anna? Hallo, ich heiße Nicoleta. Und wer bist du? Danke! Aus Frankreich. Und du? Du sprichst aber gut Deutsch, Nicoleta.

d) **In der Sekundarstufe: Durch Gestik und Mimik etwas zeigen:**

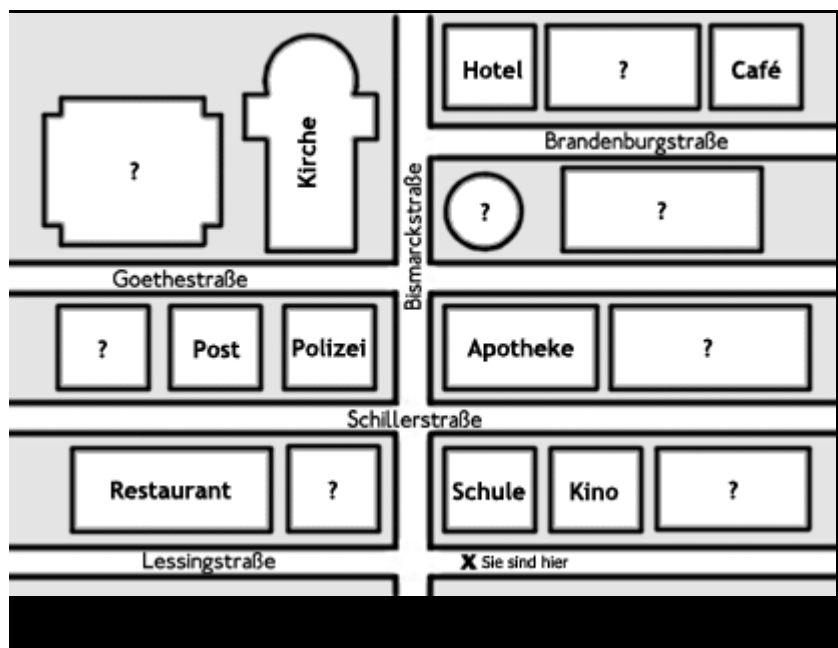
- Ich bin aufgestanden
- Ich habe mir die Zähne geputzt
- Ich habe mich gekämmt
- Ich habe Gymnastik gemacht
- Ich habe meinen Schlafanzug ausgezogen und ihn an den Haken aufgehängt

- Ich habe meinen Körper gewaschen
- Ich habe mich abgetrocknet
- Ich habe Durst gehabt und habe eine Tasse Tee getrunken
- Ich habe ein Butterbrot und ein Ei gegessen
- Ich bin so müde und schläfrig gewesen
- Ich habe mich ins Bett gelegt
- Dann bin ich wieder aufgestanden und habe mich an den Schreibtisch gesetzt
- Ich habe zwei Übungen geschrieben
- Dann bin ich spazieren gegangen, draußen ist es so schön und sonnig gewesen!

e) Sie sind in einer fremden Stadt, und Sie kennen sich nicht gut aus. Was machen Sie in den folgenden Fällen? Fragen Sie Ihren Partner nach dem Weg.

1. Sie wollen mit dem Zug nach Berlin reisen. Was machen Sie?
2. Sie brauchen jetzt Geld. Was machen Sie?
3. Sie wollen ein Theaterstück sehen. Was machen Sie?
4. Sie wollen mehr über die Geschichte der Stadt lernen. Was machen Sie?
5. Sie wollen gutes deutsches Brot kaufen. Was machen Sie?
6. Sie haben einen Finger gebrochen! Was machen Sie?
7. Sie möchten den Bürgermeister treffen. Was machen Sie?
8. Sie wollen eine lokale Zeitung kaufen. Was machen Sie?

Mögliche Orte und Ziele:
 die Apotheke • die Bäckerei • der Bahnhof • die Bank • das Café • das Hotel • das Kino • der Kiosk
 die Kirche • das Krankenhaus • das Museum • die Polizei • die Post • das Rathaus • das Restaurant • das Theater



Оживление вызывают занятия, на которых студенты могут поговорить на темы, интересующие их (на начальном этапе обучения это): „*Meine Freizeit*“ oder „*das Wochenende*“; „*Eigene Landeskunde auf Deutsch miterleben*“ или же, на продвинутом этапе : „*Verstädterung, Urbanisation: Folgen und Konsequenzen. Der Freizeitmensch und die Einflüsse der Zivilisation. Ihre Vorstellungen von Großstadtjugendlichen, Großstadtrisiken, Großstadtleben*“.

„*Ein Traumberuf – was gehört zu diesem Begriff? Wie sind die Hauptkriterien bei der Berufswahl?*“

„*Kinder, Küche, Karriere ... Probleme der berufstätigen Frauen.*“

„*Warum sind Leute reiselustig? Das heutige Reise- und Urlaubsangebot lassen keinen Wunsch offen.*“

„*Von dem Besuch welches Landes träumen Sie? Was zieht Sie so sehr an?*“

„*Was sind die typischsten Partnererwartungen heutzutage? Was beinhaltet für Sie der Begriff „familienreif“? Gehören Kinder zum Glück der Familie? Was zeichnet pflichtbewußte Eltern aus?*“

„*Kann man nach dem Äußeren über den Menschen urteilen? Ist der erste Eindruck wichtig? Wo spielt das Äußere eine besondere Rolle?*“

„*Der Mensch begeht ökologischen Selbstmord und beschneidet den künftigen Generationen ihre Entwicklungschancen*“

Новая информация, получаемая от преподавателя, если она занимательна и оригинальна, вызывает внутреннюю активность студентов.

Источником дополнительной интересной информации для развития монологической речи студентов могут служить газеты и журналы, издающиеся на немецком языке, например

„Sprachnachrichten”, „Fluter”, „Deutschland”. Их красочное оформление, наличие небольшой по объему иллюстрированной информации о Германии, информации о разных событиях, а также о роли и бережном отношении к языковой культуре народа позволяют преподавателю использовать вышеуказанные газеты и журналы в качестве наглядного материала и выполнять с его помощью недостаток речевой среды на занятии.

Такая форма работы расковывает студентов, немецкий язык начинает выступать как средство расширения кругозора, развития интеллектуальных творческих способностей студентов. Новизна информации, необычность построения занятия, красочность газет и журналов обеспечивают прочную коммуникативную базу, особого эмоционального настроения для изучения немецкого языка; особенно если использовать данные информационные средства в рамках автономного обучения. Так, к примеру, студенты четвертого курса работали над темами: „*Das Eigentum*”, „*Ernährung*”, „*Die deutschen Dialekte als Kulturschatz und Merkmal regionaler Identität*”. В завершении, в ходе представления результатов работы над каждым из названных проектов, студенты представляли всем коллегам напечатанный список словосочетаний, наиболее сложные фразеологические единицы, содержание прочитанной статьи с выводами специалистов и с соответствующим комментарием из Интернета, а также, собственную точку зрения к данной проблеме.

Использованная литература

1. Зимняя, И.А., *Основные цели применения наглядности при обучении иностранному языку*, «Уч. зап. МГПИ ИЯ», Т. 53, М., 1970.
2. Артемов В.А., *Психология наглядности при обучении иностранным языкам*, «Наука», 1970.
3. Леонтиев А.Н., *Проблемы развития психики*, М., 1959.

Aspecte ale iluminismului francez și cel românesc

Eugen Rusnac, *conf. univ. dr.*,
Vasilisa Rusu, *lector superior*,
UPS „Ion Creangă”

Nu trezește îndoială faptul că, prin *Iluminism*, înțelegem o amplă mișcare culturală și ideologică, care a cuprins țările europene în sec. XVIII, fenomenul fiind cunoscut și ca *Secolul Luminilor*. Iluminismul în Franța se caracterizează printr-o concepție filosofică aparte despre om și despre lume, ce și-a găsit o expresie plenară în diverse sfere ale activității spirituale, inclusiv în

literatură și artă, mai ales că literatura, în viziunea iluminiștilor, era un mijloc eficient de reeducare a omului și de schimbare a societății.

Se știe că profunda contradicție dintre dezvoltarea forțelor de producție și relațiile burgheze, pe de o parte, și relațiile feudale ce mai persistau încă, pe de alta, au stat la baza tuturor luptelor ideologice în Franța secolului XVIII. Deținând în mare parte puterea economică, dar lipsită de drepturi politice, burghezia pornește procesul de pregătire a revoluției de la 1789 pentru a obține puterea politică. Anume spre realizarea acestui scop au fost îndreptate toate eforturile scriitorilor iluminiști francezi. Or, incapacitatea curții regale și a vârfurilor aristocratice de a conduce, de a face față noilor cerințe ale vremii și profunda nemulțumire a „stării a treia” erau evidente.

În acest context, apare un fenomen nemaîntâlnit până atunci în istoria literaturii europene. Iluminismul francez promovează o literatură militantă, punând pe prim-plan preocupări de probleme politice, sociale, științifice și filosofice și urmărind să realizeze, prin opera sa, nu atât „frumosul” și „general-umanul”, cât ameliorarea condițiilor de viață ale omului și reorganizarea societății. Anume acest lucru explică accentul pus în operele iluminiștilor mai mult pe conținut decât pe formă. Așadar, literatura franceză din această perioadă are o funcție contestatară, privilegiind operele de idei și împiedicând, într-o anumită măsură, dezvoltarea creației de pură ficțiune poetică. Printre trăsăturile caracteristice, am putea menționa caracterul ei raționalist și combativ, caracterul satiric îndreptat spre critica regimului social-politic existent, critica regalității, a bisericii catolice și a papalității.

Ideile iluminiștilor francezi au influențat generații întregi de scriitori europeni, inclusiv și pe cei care au intrat în istoria literaturii române cu denumirea de „scriitori pașoptiști” . Despre mișcarea pașoptistă, care în mod firesc este legată de specificul iluminismului românesc, s-a scris mult în deceniile trecute, uneori contradictoriu. Chiar și manualul „Istoria literaturii moldovenești” , volumul doi, apărut doar cu câțiva ani înainte de dezmembrarea URSS-ului (1988), o definește destul de confuz : „curent democratic” (p. 18), „mișcare revoluționară”, „manifestări revoluționare” (p. 20), „totalitatea manifestărilor legate de mișcarea revoluționară burghezo-democratică de la 1844”. (p. 34) Doar într-un singur loc (p. 33) perioada anilor 1840-1860 este numită „apogeul iluminismului moldovenesc” .

Cercetând fenomenul, trebuie să luăm în considerare faptul că în acea perioadă Principatul Moldovei era o semicolonie a unui imperiu muribund și ocolit de impulsurile progresului. Elementul burghez era atât de slab, încât nici pe departe nu constituia o clasă care ar fi putut să intre pe arena politică ca o forță organizată, capabilă să pregătească și să realizeze o revoluție, așa cum s-a întâmplat în Franța în anul 1789. Anume din această cauză, spre deosebire de iluminiștii francezi, capii acestei mișcări în Moldova au fost, în fond, reprezentanții aristocrației feudale : V. Alecsandri, fecior de vornic; A. Russo, trăgându-se dintr-un neam vechi boieresc; M. Kogălniceanu, feciorul vornicului Ilie Kogălniceanu; C. Negruzzi, și el fecior de boier ș.a.m.d.

Ce-au găsit în țară acești tineri reînțorși de la studii, cu sufletul și inteligența luminate de civilizația europeană și porecliți aici „nemți” și „bonjuriști”? După mărturisirea lui V. Alecsandri: „sus – puterea egoistă, jos – șerbia și mizeria fără protecție și totul mișcându-se într-o atmosferă neguroasă de ignoranță, de superstiție, de pretenții, de lăcomie și de frică...”.

Înțelegând prea bine acest lucru, acei tineri romantici, fiind și patrioți înflăcărați, s-au unit cu toții în jurul unei idei ce avea să devină scopul suprem al vieții fiecăruia dintre ei: „Domnilor! Să ne spălăm de provincialism!, exclamau pașoptiștii, numai astfel vom putea deveni o națiune ce va merita să fie scrisă pe harta civilizației moderne a Europei. Acum ori niciodată!” .

Mișcarea de la 1848 e un fenomen aparte în istoria neamului nostru și, dacă e să folosim expresii pompoase, a valorat mai mult decât o revoluție socială. A fost un proces de naștere, chinuitor și greu, uneori contradictoriu, de construire a unei noi structuri sociale – intelectualitatea națională.

Ea este floarea oricărei națiuni, axa vibrantă care determină, în ultimă instanță, spiritualitatea. Ea este produsul muncii asidue a zeci de generații de cărturari, al aspirațiilor lor îndrăznețe. Intelectualitatea națională este mândria și, totodată, servul umil al națiunii pe fâgașul propășirii. Atâta timp cât ea rămâne incoruptibilă, orice popor are șanse la viață.

Regimurile sociale totalitariste, înțelegând aceasta, și-au îndreptat toată puterea terorii lor, în primul rând, împotriva intelectualității. Iată de ce, făcând doar primii pași spre a se constitui ca intelectuali, tinerii de la 1840 au intrat imediat în conflict cu guvernul. „Noi avem lege, scria V. Alecsandri, suntem eretici, provocăm boierii la duel... Criticăm abuzurile, disprețuim drăgălașa chiverniseală, cercăm a forma o opinie publică și visăm cai verzi pe pereți... Prin urmare, suntem buni de înfundat pe la mănăstiri... Însă fiindcă suntem feciori de boieri și pentru că inspirăm oarecare temere, în calitatea noastră de capete stricate, nu se leagă nimeni de noi” .

Geneza lumii întregi, conform Bibliei, a pornit din CUVÂNT. Dar dacă acest început al Sfintei Scripturi, de-a lungul veacurilor, i-a împărțit pe filosofi în idealști și materialști, nimeni n-a tăgăduit faptul că o intelectualitate se naște din Cuvânt și pentru Cuvânt. Aname Cuvântul a fost stindardul mișcării de la 1848.

Prin iunie 1881, nins deja de ani, Vasile Alecsandri citea cu emoții într-un răvaș al prietenului său de junețe Ion Ghica : „Mult am luptat noi, tinerii de pe atunci, cu prejudecățile și cu obiceiurile rele... Multe idei greșite de-ale bătrânilor și de-ale boierilor am spulberat și multe idei moderne am împlântat în spirite; multă rugină am curățit de pe mulți... Lucram fiecare cu cuvântul și cu condeiul, după puterile și mijloacele noastre, la dezvoltarea naționalității române”.

Cuvântul și condeiul... Aceasta e esența pașoptismului în Moldova. O mișcare intelectuală de reforme ce voia să-și vadă neamul întregit într-o țară demnă de Europa modernă.

Referințe bibliografice

1. Drâmba, O., *Istoria literaturii universale*, vol. 2, București, 1999.
2. *Istoria literaturii universale moldovenești*, vol. 2, Chișinău, 1998.
3. Alecsandri, V., *Publicistică, Scrisori*, Chișinău, 1968.

Nicolae Mățaș – Omul cu literă mare

Nicolae Mățaș, lingvist, profesor universitar, eminent al învățământului public, poet, publicist, luptător înflăcărat pentru limbă și alfabet, patriot adevărat, pe 27 aprilie a împlinit 70 de ani.

Conferință științifică „Școala națională: recuperarea destinului european”,

Palatul Republicii, Chișinău

Mihai Cucereavii,

fost secretar și redactor al ziarului studențesc

„Tânărul Învățător”

de la UPS „Ion Creangă”

În Sala de Conferințe a Palatului Republicii, pe 30 aprilie curent, a avut loc Conferința științifică cu genericul „Școala națională: recuperarea destinului european”, organizată de Ministerul Educației din Republica Moldova, Casa Limbii Române „Nichita Stănescu” și revista „Limba Română”, manifestare dedicată împlinirii a 70 de ani de la nașterea lingvistului, pedagogului și omului politic Nicolae Mățaș.

Jubiliarul a fost felicitat cu buchete de trandafiri de reprezentanții puterii, printre care Mihai Ghimpu, Președintele interimar al republicii, și președintele Parlamentului R. Moldova, Vladimir Filat, prim-ministru, Leonid Bujor, Ministru al Educației, Ion Negrei, viceprim-ministru, acad. Mihai Cimpoi, președinte al Uniunii Scriitorilor din Moldova, și de către prieteni, consăteni, colegi de facultate, de crez și de ideal.

Alexandru Bantoș, directorul Casei Limbii Române, redactorul-șef al revistei cu același nume, moderatorul manifestării, a oferit cuvântul mai multor vorbitori, care au prezentat comunicările: „Școala – scena primordială a societății”, raportor Ion Ungureanu, ex-ministru al Culturii din R. Moldova; „Limba română – spațiu al identității culturale”, raportor Mina-Maria Rusu, prof. dr., Inspector general, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului din România; „Perseverența și rezistența lingvistului Nicolae Mățaș”, raportor Ion Ciocanu, dr. hab. în filologie,

cercetător principal, Institutul de Filologie al AȘM, conferențiar la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”; „Principiile lingvistice în scrierile lui Nicolae Mățaș”, raportor Petru Butuc, conf. univ. dr., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”; „Nicolae Mățaș – între lingvistică și poezie”, raportor Vlad Pohilă, lingvist, scriitor, redactor-șef al revistei „Biblio-Polis” ș.a.

În comunicările prezentate, vorbitorii au menționat faptul că Nicolae Mățaș este unul dintre cei mai activi participanți la mișcarea de eliberare națională a românilor basarabeni, un luptător consecvent pentru oficializarea limbii române în Republica Moldova și revenirea ei la scrisul latin, o personalitate valoroasă, care a contribuit la elucidarea și impunerea adevărului privind identitatea noastră etnolingvistică.

Tot aici, pe standuri, au fost expuse lucrările savantului și poetului Nicolae Mățaș și cărțile consacrate omagiatului, printre care: „Nicolae Mățaș. Calvarul Limbii Române din Basarabia”, editat sub egida Ministerului Educației din Republica Moldova și a Casei Limbii Române „Nichita Stănescu”, selecție, coordonare și prefață de Alexandru Bantoș, redactor-șef al revistei „Limba Română”. Tipografia „Serebia”, 552 pag., Chișinău, 2010; „Clopotul amintirilor durute: Nicolae Mățaș la 70 de ani”. Amintiri, evocări, interviuri, eseuri, meditații, imagini foto. Dionis Lica. Tipografia UPS „I. Creangă”, 216 pag., Chișinău, 2010 ș.a.

În cuvântarea sa, N. Mățaș a mulțumit raportorilor pentru truda depusă și a menționat faptul că un merit deosebit în cele obținute Dumnealui i le atribuie și soției Eugenia, care l-a înaripat și i-a oferit posibilitatea să-și continue studiile postuniversitare la Leningrad (azi, Sanct Petersburg), pe timpul când ea născuse primul lor copil.

În cadrul manifestării, Mihai Ghimpu, Președintele interimar al republicii și Președinte al Parlamentului, a apreciat activitatea lingvistului și patriotului Nicolae Mățaș cu cea mai înaltă distincție de stat – Ordinul Republicii.

Omagiu la baștină: Crihana Veche, Cahul

La 4 mai, septuagenarul Nicolae Mățaș a fost omagiat la baștină – în satul natal Crihana Veche din raionul Cahul. Aici, la liceul „Mihai Eminescu”, elevii, profesorii, consătenii, rudele și colegii de clasă l-au întâmpinat cu pâine, sare și buchete de flori.

În sala festivă a liceului, i-au adresat cuvinte frumoase jubiliarului Nina Fazlî, directoarea liceului; Alexandra Bunghez, director adjunct la școala auxiliară din localitate; Pavel Lazăr, profesor de istorie; Elena Zgârcibaba-Bogdan, dr. în filologie, Universitatea de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul; Gheorghe Mândru, șef Direcție cultură, Cahul; Zinaida Chiosa și Constantin Popa, colegi de clasă ș.a.

Vorbitorii și jubiliarul și-au amintit de anii de școală, de foștii lor profesori. Consătenii au menționat faptul că N. Mățaș provine dintr-o familie de oameni gospodari, unde, din fragedă copilărie, i-a fost altoită dragostea de muncă. Și-au amintit că în ograda lui Gheorghe Mățaș, tatăl omagiatului, era o curățenie exemplară, chiar și strada era măturată cu mătura de casă.

„Avem cu cine ne mândri! Nasc și la Crihana oameni!”, a spus audienței, parafrazând clasicul, profesorul Pavel Lazăr.

La manifestare au fost expuse standuri cu lucrări editate de omagiat și dedicate Domniei Sale. Bibliotecara Maria Cudlenco, de la Biblioteca Publică Crihana Veche, a prezentat publicului cartea „Nicolae Mățaș. Biobibliografie”, 128 pag., Chișinău, 2010.

Alexandru Bantoș, redactor-șef al revistei „Limba Română”, și Ana Bantoș, filolog, Institutul de Filologie al AȘM, au prezentat publicului cărțile „Nicolae Mățaș. Calvarul Limbii Române din Basarabia”, „Clopotel amintirilor durute: Nicolae Mățaș la 70 de ani” și nr. 3 – 4 al revistei „Limba Română”, dedicate omagiatului, și au donat bibliotecii liceului zeci de exemplare de carte și revistă.

Rodica Cucereanu, primarul comunei, i-a înmănat lui Nicolae Mățaș Diploma de Cetățean de Onoare al satului Crihana Veche, fapt care a fost marcat de aplauze furtunoase.

Din partea liceului și a școlii internat, jubiliarului i s-au oferit câteva piese de artizanat, confecționate de elevi, și o icoană cu chipul Sfântului Nicolae.

Elevii liceului „Mihai Eminescu”, purtând haine naționale, au interpretat un buchet de melodii populare și au recitat din versurile omagiatului.

În încheiere, conform tradiției, audiența a fost invitată la o masă plină cu bucate. Părintele a binecuvântat masa pregătită în cinstea omagiatului și toți cei prezenți, la un pahar de vorbă, i-au dorit distinsului consătean tradiționalul „La mulți ani! La mai mult și la mai mare, mult stimate maestre!”

Septuagenarul Nicolae Mățaș, la rândul-i, a mulțumit din suflet celor prezenți pentru cuvintele rostite la adresa Domniei Sale și pentru serata de neuitat, organizată de consăteni.

Исторический комментарий на уроках русской словесности

Карча В.Г., доктор педагогики,
конференциар,
КГПУ им. „И.Крянгэ”

Содержание, идея, слово – основные начала художественного произведения. «Каждый художественный текст, по мнению Н.М. Шанского, представляет собой ту или иную информацию, которая всегда преследует определенные практические цели». [4, с. 5]

Поэтическая речь – категория эстетическая и историческая. «...наше восприятие художественного текста целиком и полностью зависит от степени его понимания. А правильно понять художественный текст возможно только в том случае, когда мы понимаем язык, которым он написан». [4, с. 5] Художественные произведения прошлого отделяет от нас определенный временной интервал, за который русский литературный язык и язык художественной литературы изменились. Поэтому комментарий на уроках русской словесности необходим.

В русской классической литературе XIX века и в современной литературе встречаются старые названия русских букв: А – аз, Б – буки, В – веди, Г – глагол и т.д. Прочитаем знакомые художественные произведения неспешно, внимательно, «под лингвистическим микроскопом».

Аз – так называлась первая буква старославянского и русского алфавита. Названием этой буквы стало старославянское личное местоимение 1-го лица единственного числа, соответствующее исконно русскому личному местоимению **яз**, которое позже изменилось в **я**.

Название начальной буквы русского алфавита – аз – употреблялось в обобщенном, переносном значении «буква вообще».

«Обломов проверил сложение и вычитание у Вани и нашел две ошибки. Маше налиновал тетрадь и написал большие азы.» (И.А. Гончаров)

До наших дней дошло и другое выражение с названием первой буквы русской азбуки: **начинать с азов** – «начинать с самого начала, с самых основ».

О человеке, который ничего не знает, ничего не смыслит в каком-нибудь деле, говорят: «**Он аза не знает в глаза**». Например: *«Сначала матушка отдавала меня разным доморощенным учителям: старушкам, которые сами не знали аза в глаза, но были очень добры; к дьячкам, набившим руку» в ученье мальчуганов за целковый в год.» (Г.И. Успенский)*

Сочетание **ни аза в глаза** встречаем в русской пословице «Сам ни аза в глаза, а людей ижицей тычет». (Написание слов с ижицей, последней буквой азбуки, представляло трудности.)

Буки – название второй буквы алфавита. Это слово имело значение «буква». Слово **буква** образовалось от слова **бук**, названия дерева, «на дощечках из которого первоначально начертывались письмена...» [5, с. 61]

Название второй буквы русской азбуки входит в пословицу «Аз да буки – все науки». Выражение «**твердить азы да буки**» находим у М.Ю. Лермонтова:

*Из пансиона скоро вышел он,
Наскуча все твердить азы да буки,
И наконец в студенты посвящен,
Вступил надменно в светлый храм науки.*

Глаголь – название буквы Г, представляющее собой форму повелительного наклонения слова *глаголити* („говорить”). Форма этой буквы легла в основу выражения **ходить глаголем**.

Наречие **глаголем** означает «имеющий форму прямого угла», например:

«Офицерское собрание занимало небольшой одноэтажный домик, который был расположен глаголем.» (А.И. Куприн)

Мыслете – это название буквы М. Это название является формой глагола *мыслити* („мыслить”).

Вот пример использования названия этой буквы в рассказе А.П. Чехова «Сельские эскулапы»:

- Черт знает, что за перья! - сердится Глеб Глебыч, выводя в большой книге и на маленьких листочках чудовищные мыслете и азы».

Покой – название буквы П. Если мы хотим сказать, что предметы расположены в виде буквы **п**, то употребляем слово **покоем**. Например:

«Начинавшийся сеанс одновременной игры задержал растущее подозрение одноглазого шахматиста. Вместе со всеми он расставлял столы покоем. Всего перед гроссмейстером сели играть тридцать любителей.» (И. Ильф, Е. Петров)

Рцы (рьци) – название буквы Р. Слово было образовано от глагола *речи* („говорить”).

Название этой буквы сохранилось до XX века и встречается в художественной литературе:

- Андрей взял с полки книгу и, указывая концом ножа на букву на обложке, спросил:

- Это что?

- Рцы!

- А это?

- Аз! (М. Горький)

Словом **рцы** называли до недавнего времени на флоте флажок с белой и двумя голубыми полосами, который означает во флажковой азбуке букву **Р** и сигнал «дежурное судно». Слово **рцы** в этих значениях известно со времен петровского морского устава (XVIII в.).

Ферт – название буквы Ф.

Эта буква по своей форме напоминает подбоченившегося человека. Поэтому выражения **стоять фертом, ходить фертом** употребляются в речи в значении «важничать, рисоваться, стоять (ходить), оперев руки в боки».

Образ важничавшего, подбоченившегося человека видим в пословице «Руки в боки, глаза в потолок». Ф.М. Достоевский в романе «Идиот» употребляет сочетание «руки в боки» и слово «фертом» в синонимическом ряду: *«Руки в боки, взгляд с задором, смотрим фертом, -*

смотрим, да только поплеываем». А вот еще примеры использования фразеологизма *ходить фертом*: «Грузчик уперся ладонями в бедра и, стоя фертом, стал рассматривать Самгина» (М. Горький); «Рыжиков фертом ходил по колонии: куда тебе – знаменитый литейщик!» (А.С. Макаренко)

Слово *ферт* приобрело в русском языке переносное значение: «самодовольный, развязный и обычно франтоватый человек, щеголь». [2, с. 756] Вот, например, в рассказе А.П. Чехова «Черный монах» читаем: «Тут к нам ездит один ферт со скрипкой и пиликает».

В русской литературе встречаем и уменьшительную форму от *ферт* – слово *фертик*. Например, в черновом варианте «Евгения Онегина» А.С. Пушкина находим:

*У стенки фертик молодой
Стоит картинкою журнальной.*

Ять – название буквы **Ѣ**.

Эта буква обозначала в старину особый гласный звук, который к XVIII веку стал произноситься в литературном языке как звук, обозначаемый буквой **Е**. [1, с. 22] Буква **Ѣ**, перестав обозначать особый гласный, сохранялась в XVIII-XIX – начале XX вв. в алфавите лишь по традиции. Реформой орфографии 1918 года эта буква была исключена из алфавита: на ее месте стали писать букву **Е**.

Но название этой буквы не исчезло из языка: оно сохранилось в составе сочетания **на ять**, которое имеет два значения:

- 1) «очень хороший, прекрасный»,
- 2) «очень хорошо, отлично (делать что-либо)».

Посмотрим примеры: «*Вы смотрите на себя в зеркало. Вы красивая, умная, как говорится, интеллектуально развитая. Вообще женщина на ять.*» (М.А. Булгаков)

«*Работа агитационная была проделана на ять...*» (Д.А. Фурманов)

В русской грамматике не существовало правил написания слов с буквой **Ѣ**. Нужно было просто запоминать, что слова **апрель, бег, белый, белка, бес, век, вера, ветер, дед** и др. пишутся через **ять**.

Если гимназист усваивал слова **на ять**, то он считался отличным учеником. Отсюда и родилось выражение **на ять**.

Фита – название буквы **Ѳ**, которая вошла в русскую азбуку из греческого алфавита вместе с церковнославянскими богослужебными книгами. Слово *фита* происходит от названия этой буквы в греческом языке – *тета*. «Звук этот не был свойствен языку славян, поэтому в собственно славянских словах никогда не встречался.» [3, с. 41] В Лицевом букваре Кариона

Истомина (1694 г.) читаем: «Фиту потребно с фертом в письме знати, где в именах и числах, сиплива фита в произносе гласа».

Буква **Ө** писалась в немногих словах греческого происхождения, а также в некоторых именах: **Өеатрь** (театр), **Өеория** (теория), **Өиміамь**, **Өеодорь** (Федор), **Өома** (Фома).

Фита издавна считалась буквой малопочтенной, незначительной. Вот что рассказывает герой повести Н.С. Лескова «Очарованный странник» Иван Северьяныч: *«Я добрался до Питера, но не посчастливилось мне насчет карьеры. - Чем же? - Долго очень без места ходил, а потом на фиту попал, а оттого стало хуже. - Как на фиту? Что это значит? - Тот покровитель, к которому я насчет карьеры был прислан, в адресный стол справщиком определил, а там у всякого справщика своя буква есть, по какой кто справке заведует. Иные буквы есть очень хорошие, как, например, буки или покой, или како: много на них фамилиев начинается, и справщику есть доход, а меня поставили на фиту. Самая ничтожная буква, очень на нее мало пишется, и то из тех, кои по всем видам ей принадлежат, все от нее отлынивают и лукавят: кто чуть хочет благородиться, сейчас себя самовластно вместо фиты через ферт ставит. Ищешь-ищешь его под фитою – только пропащая работа, а он под фертом себя проименовал».*

Слово **фита** употреблялось также в значении «разиня».

Современник А.С. Пушкина поэт Ф.Глинка писал стихотворные псалмы. Имя поэта – Федор – писалось через фиту. Это обыграл А.С. Пушкин в своей эпиграмме:

*Наш друг Фита, Кутейкин в эполетах,
Бормочет нам растянутый псалом:
Поэт Фита, не становись Фертом!
Дьячок Фита, ты ижица в поэтах!*

Ижица название буквы **У**. Эта буква также вошла в русскую азбуку из греческого алфавита.

Ижица передавала на письме звуки **И** и **В** (например: **У**постась, **Ѹ**анг**Ѹ**ли**Ѹ**).

Н.В. Гоголь использовал название этой буквы при описании одного из своих героев: *«У Ивана Ивановича большие выразительные глаза табачного цвета, и рот несколько похож на букву ижицу».*

Буква **ижица** была изъята из алфавита первой реформой русского письма, осуществленной Петром I в 1708 – 1710 гг. Но название этой буквы сохранилось в составе устойчивых словосочетаний. Так как **ижица** – последняя буква алфавита, понятно, почему в значении «кончить» употребляется словосочетание **дойти до ижицы**. В значении «от самого начала до конца» употребляется образное выражение **от аза до ижицы**.

Поскольку **ижица** последняя буква алфавита, ее название приобрело переносный смысл: «что-либо, занимающее последнее место, что-либо незначительное, неважное». Вспомним пушкинские строки: «Ты ижица в поэтах».

Старинные названия букв русской азбуки ушли в пассивный словарь. Однако значение этих названий необходимо для более полного и глубокого понимания произведений русской классической литературы.

Литература

1. Иванов, В.В., Потиха, З.И., *Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе*, М., 1978.
2. Ожегов, С.И., *Словарь русского языка*, М., 1984.
3. Хабургаев, Г.А., *Старославянский язык*. М., 1986.
4. Шанский, Н.М., *Художественный текст под лингвистическим микроскопом*, М., 1986.
5. Шанский, Н.М., Иванов, В.В., Шанская Т.В., *Краткий этимологический словарь русского языка*, М., 1971.

Comuniunea – relație de cunoaștere în iubire

Liliana Aron, *lect. univ. dr.*,

Facultatea de Teologie Ortodoxă

„Sf. Mc. Filoteea”, Pitești

Creat de Dumnezeu într-un act special, după chipul Său și chemat de El la asemănarea tot mai mare cu Sine, omul este ființa spirituală în trup înzestrată cu minte, simțire și voință liberă împodobită cu multe virtuți și încununată cu mărire și cu cinste spre a stăpâni peste toate lucrurile mâinilor Sale. Plămădit ca persoană de dialog cu Creatorul, cu semenii și cu întreaga creație, omul are înscrisă în sine, ca un dat ontologic al ființei, nevoia de comuniune cu Dumnezeu și cu creatura Lui.

Comuniunea însă este realizabilă numai ca relație de cunoaștere în iubire, de aici nevoia omului de a se cunoaște pe sine, cunoscând mai întâi lumea, pentru ca împreună cu ea să-L cunoască pe Cel Care a creat-o, căci lumea nu are conștiință de sine, ci doar participă la formarea conștiinței de sine a omului, întrucât aceasta a fost creată pentru om. „Faptul că lumea se luminează pe sine în om și

pentru om arată că lumea este pentru om nu omul pentru lume; dar faptul că omul însuși, luminând lumea, se luminează pe sine pentru sine prin lume arată că și lumea este necesară pentru om”³⁵.

Înțelegând că nu are menirea să devină parte integrantă a naturii, contopindu-se cu ea – căci nu ar reprezenta un progres pentru natură – omul a conștientizat faptul că rolul său este acela de a umaniza continuu, etern natura pentru a o face mijloc de dialog al său cu Creatorul.

Păcatul strămoșesc al neascultării a dus însă la ruperea comuniunii de iubire cu Dumnezeu și, astfel, la desfacerea legăturii firești dintre om și lumea creată pentru el; refacerea comuniunii inițiale a mai fost posibilă doar prin întruparea Fiului lui Dumnezeu Care S-a făcut ascultător până la moarte, și încă moarte pe cruce. Astfel, „precum din neascultarea unui om toți s-au făcut păcătoși, tot așa prin ascultarea Unuia mulți se vor face dreți”. (Romani V, 19) Redescoperirea căii de a dobândi asemănarea cu Dumnezeu prin restaurarea firii umane – în starea de ascultare spre care a fost chemată încă de la facere – s-a realizat doar prin revenirea la iubirea cea mai presus de fire și prin jertfa Mântuitorului nostru Iisus Hristos, Care s-a întrupat pentru noi și pentru a noastră mântuire.

Prin întrupare, Hristos a ridicat chipul omului la asemănarea cu modelul său dumnezeiesc intratreimic și l-a transfigurat spre a ajunge la deplina comuniune cu Dumnezeu și cu semenii.

În Mântuitorul Iisus Hristos s-a împlinit, astfel, însuși sensul vieții, căci El a mijlocit calea refacerii legăturii cu Dumnezeu în scopul dobândirii vieții veșnice. El a redeschis calea spre comuniune, a firii umane restabilite.

Tensiunea fiecărui om spre comuniunea cu Dumnezeu și unirea harică din sânul Bisericii își găsesc împlinirea în Sfânta Euharistie – Trupul și Sângele Mântuitorului. Aproximarea de ea cu vrednicie se face numai prin împărtășirea reciprocă a iubirii, sentiment ce mijlocește comunicarea particularității fiecărei persoane.

De această deschidere spre comuniunea reală cu semenii și cu lumea depinde înaintarea spre comuniunea deplină a fiecăruia cu Dumnezeu Cel în Treime.

De realizarea comuniunii desăvârșite cu lumea creată – care se hrănește din taina comuniunii Persoanelor Sfintei Treimi – depinde progresul omului în calitate de persoană și de chip, transfigurarea și îndumnezeirea chipului spre asemănarea cu Dumnezeu.

Pentru poporul român, nevoia comuniunii cu semenii și cu lumea înconjurătoare și comunicarea sinceră cu aproapele la fiecare eveniment major al vieții sale, la fiecare sărbătoare importantă înobilează și îndumnezeiește, în același timp, sufletul său sensibil. De aceea, pentru acest popor expresia cea mai înaltă a legăturii dintre membrii săi se prelungește din tinda Bisericii până în tinda casei, de pe Sfânta Masă a Sfântului Altar până pe masa fiecărui creștin; toate actele lor din viața obișnuită, de zi cu zi ori din timpul evenimentelor familiale și ceremoniale, subscriu învățăturii Bisericii – atât de profund și de exact cât au putut pătrunde în adâncul sensurilor teologice sufletele

³⁵ Pr. prof. dr. Dumitru Stăniloae, op. cit. (T.D.O.... vol. I), p. 12.

înfiorate ale unui popor credincios și consecvent. Respectul și buna-cuviință extinsă și asupra creației neînsuflețite mărturisesc implicit profunzimea la care a ajuns acest popor în pătrunderea spiritului și a literei Sfintei Scripturi, cea care revelează voia și planul lui Dumnezeu și prin intermediul acesteia. Conformarea permanentă a vieții lor cu înalte precepte morale creștine arată sorginea creștină a neamului plămădit odată cu primirea semințelor învățaturii de viață dătătoare a Mântuitorului de la „cel dintâi chemat” dintre apostolii Săi. Sfiiala, smerenia și cumițenia cu care se apropie de fiecare rod al pământului cu care a fost binecuvântat de Dumnezeu, din belșug, mărturisesc o îndelungată și atentă pregătire trupească și sufletească înainte de a se apropia de Sfânta Împărtașanie, căci românii au înțeles de la bun început Taina – înfricoșătoare și, în același timp, atât de minunată – ce se petrece sub ochii lor prin mijlocirea preoților în fiecare duminică ori zi de sărbătoare. A lipsi de la Sfânta Liturghie nu era îngăduit decât celor neputincioși, întrucât creștinii acestor meleaguri au priceput că din pâinea și vinul aduse de ei la Proscomidie – dar din darul cu care au fost binecuvântați de Dumnezeu – preotul pregătește Cinstitele Daruri pentru ca apoi, la Sfânta Liturghie, în momentul de maximă comuniune de rugăciune, iubire și de credință a mărturisitorilor lui Hristos cu Dumnezeu, în timpul marii rugăciuni euharistice acesta să-L implore pe Dumnezeu să trimită pe Sfântul Duh spre a sfinți și a preface Darurile în Sfânt Trupul și Sângele Domnului. Din acel moment, marea rugăciune a Sfintei Jertfe mijlocește pentru toată Biserica – fie ea luptătoare (a credincioșilor vii aflați pe calea mântuirii), fie biruitoare (a sfinților – între care Maica Domnului ocupă locul deosebitei cinstiri ce se cuvine „vasului ales” al preamării Fiului lui Dumnezeu –, dar și a obștei celor morți care au plinit cuvântul și învățătura dumnezeiască).

Sensul adânc al acestor învățături creștine – sens care a fost înțeles greșit de multe alte popoare în sânul cărora au apărut atâtea abateri dezvoltate ulterior în erezii sancționate de Biserică – a pătruns în sufletul românilor, modelându-le spiritualitatea.

Bibliografie

Biblia sau **Sfânta Scriptură**, tipărită sub îndrumarea și cu purtarea de grijă a Prea Fericitului Părinte Teoctist, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1988.

Învățătura de credință creștin ortodoxă. Catehism, Ediție a Arhiepiscopiei Vadului, Feleacului și Clujului, apărută cu binecuvântarea Înalț Prea Sfințitului Arhiepiscop Bartolomeu Valeriu Anania, Imprimeria „Ardealul”, Cluj, 1993.

Stăniloae, Dumitru, Pr. prof. dr., **Teologia Dogmatică Ortodoxă, vol. I**, tipărită cu binecuvântarea Prea Fericitului Părinte Justin, Patriarhul Bisericii Ortodoxe Române, Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 1978 .

**Учет индивидуальных особенностей студентов – один из путей
повышения культуры учения немецкого языка**

Ala Lipceanu, *Doktor in der Pädagogik,
Staatliche Pädagogische Universität „Ion Creangă”*

Emilia Denisov, *Doktor in der Pädagogik,
Staatliche Pädagogische Universität „Ion Creangă”*

Summary

This article is about progressive experience of work related to increasing the effectiveness of teaching German language. It reveals the major possibilities of the improvement of teacher's activity, one of which is taking into account the individual qualities of students.

The individual approach requires from the teacher the constant study of student's personality, taking into consideration the individual peculiarities while choosing the strategies and methods of influence on the students during the learning process, maximum tact and skill, the ability to predict the consequence of any approach used towards the students.

В педагогической и психологической науке принято учитывать индивидуальные особенности обучающихся, так как в пределах каждого возраста наблюдаются индивидуальные особенности развития, вызванные различными условиями жизни, деятельности и воспитания, с одной стороны, и природными индивидуальными различиями – с другой.

В любом возрасте люди различны по своим возможностям физического и духовного развития. Педагогическая наука исходит из того, что до сих пор используется лишь незначительная часть возможностей обучения и воспитания студентов с учетом их индивидуальных особенностей, что обнаружение, поддержание предрасположенности человека к чему-либо, его врожденных задатков помогут выработать пути обучения, отвечающие в наибольшей степени возможностям повышения уровня способности и самостоятельности изучения немецкого языка.

Многие понимают индивидуальный подход к студентам только как один из путей исправления неуспевающих студентов, когда от преподавателя или деканатов требуется применение срочных мер, например, исключения или сообщение родителем. Такое понимание является сужением понятия «индивидуальный подход».

Индивидуальный подход требует от преподавателя:

- постоянного изучения студентов в процессе роста уровня их знаний, способностей и самостоятельности;
- учета индивидуальных особенностей при выборе приемов и методов учебного и воспитательного воздействия на студентов;

- большого педагогического такта и мастерства, умения предвидеть последствия того или другого подхода к данному студенту.

Например, некоторые преподаватели немецкого языка регистрируют ошибки, допущенные студентами при выполнении устных и письменных работ, тесты, классифицируют их, оценивают знания, но не всегда выясняют причины ошибок, мало внимания обращают на выработку наиболее эффективных методов их исправления и предупреждения. Например, «Großschreibung».

Der Lehrer wiederholt die Regeln der Großschreibung. Dann schreibt er in großen Druckbuchstaben verschiedene Wortarten an die Tafel. (LUSTIG, WITZ, SCHREIBEN, MACH...) Die Studenten bestimmen, wo klein oder groß geschrieben werden soll und der Lehrer markiert dies mit bunten Stiften an der Tafel. Der Lehrer diktiert verschiedene Wortarten und die Studenten schreiben nur die Nomen auf, evtl. mit Artikel und Mehrzahl.

Unaussprechliche Sprichwörter

Den folgenden Sprichwörtern fehlen die Vokale. Die Lernenden sollen die fehlenden Vokalen finden. Sie üben auch die Rechtschreibung

-ll-r g-t-n D-ng- s-nd dr--.

-lt- L--b- r-st-t n-cht.

D-s -- w-ll kl-g-r s--n -ls d-- H-nn-.

D-r -pf-l f-llt n-cht w—t v-m St-mm.

H-ng-r -st d-r b-st- K-ch.

D-rch Sch-d-n w-rd m-n kl-g.

J-d-r -st s—n-s Gl-ck-s Schm—d.

Die Lösung:

Aller guten Dinge sind drei.

Alte Liebe rostet nicht.

Das Ei will klüger sein als die Henne.

Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.

Hunger ist der beste Koch.

Durch Schaden wird man klug.

Jeder ist seines Glückes Schmied.

(vgl. Bohn/ Schreiter 1998, 99)

Этот прием способствует развитию навыков самостоятельного применения правил орфографии при письме и уровня способностей.

Многолетние исследования психологов и педагогов показали, что усовершенствованные учебные планы и программы предъявляют значительно большие требования к повышению уровня самостоятельности студентов.

Уже доказано, что замедленный темп обучения, однообразие повторения ранее известного учебного материала отрицательно сказываются на развитии уровня способности студентов к изучению немецкого языка и на развитии их самостоятельности в учебном труде.

В связи с этим перед преподавателем немецкого языка в самом начале чтения своего курса стоит задача – выявить тех студентов, которым необходима индивидуальная помощь по своему курсу и правильно организовать индивидуальную работу. С этой целью надо проводить текущее тестирование, контрольное оценивание два раза в семестр (7-я и 14-я неделя каждого семестра). Это дает возможность получить наиболее полное представление о знаниях и умениях студентов и уровне самостоятельной работы каждого студента. Следует выяснить:

- a) выполнил ли студент работу самостоятельно;
- b) выполнил с небольшой помощью преподавателя;
- c) выполнил только с помощью преподавателя;
- d) не выполнил ее даже с помощью преподавателя.

Эти данные эффективно осуществляются в условиях автономного обучения, создающего возможности постоянного наблюдения за работой студентов. Чтобы зафиксировать полученные сведения о студентах, следует вести запись наблюдений за состоянием навыков учебной работы, изучать их библиотечные карточки кафедры, которые являются своеобразной анкетой, так как подбор учебных материалов уже говорит об интересах студента, его самостоятельности.

Часто наблюдаются случаи, когда выпускники университета, имея достаточно глубокие научные знания по своей специальности, ощущают большие затруднения в проведении индивидуальной работы с учащимися из-за слабых знаний детской и педагогической психологии. Как раз им адресованы слова К.Д. Ушинского: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе, но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить.» (Ушинский, К.Д., Собр. Соч., Т. 8)

Опыт показывает, что только на основе непрерывного изучения особенностей и склонностей студентов и улучшение приемов индивидуальной работы можно добиться успехов в повышении эффективности преподавания немецкого языка. При этом важно соблюдать общеизвестные педагогические требования: быть чутким к каждому студенту, к его ответу, к самостоятельной работе; давать задания с учетом его склонностей, способностей, направлять его деятельность незаметно и прочее.

Студентам, в зависимости от уровня их подготовки, может оказываться систематическая или эпизодическая индивидуальная помощь. Систематическая индивидуальная помощь необходима тем, у кого полностью отсутствуют опорные знания, имеются существенные пробелы в умениях самостоятельной учебной работы. Индивидуальная работа может носить эпизодический характер, когда проводится она со студентами, обладающими умениями самостоятельной работы, но пропустившими занятия по какой-то причине.

Индивидуализируются задания для самостоятельной работы не только в аудитории, но и во внеаудиторное время. Имеется в виду, что задания должны иметь неодинаковый объем и сложность и могут быть неодинаковыми по содержанию. Например,

a) Welche Körperteile sind gemeint?

Man kann ...

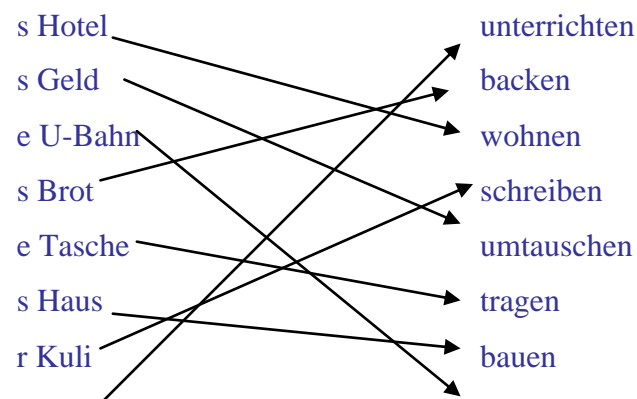
1. damit jemand umarmen - _____ 2. damit das Essen kauen _____
 3. damit denken - _____ 4. damit jemand küssen - _____
 5. damit kräftig zuschlagen - _____ 6. damit riechen - _____
 7. damit sehen - _____ 8. damit hören - _____ 9. sie sich brechen - _____ 10.
 es schlagen hören - _____ 11. damit schreiben - _____
 12. damit auf etwas zeigen - _____ 13. damit die Temperatur fühlen - _____ 14. sie beim
 Friseur schneiden lassen - _____
 15. ihn rasieren - _____ 16. damit den Kopf bewegen - _____
 17. damit atmen - _____ 18. damit seine Kraft gebrauchen - _____
 19. damit jemanden treten - _____ 20. damit schnell laufen - _____

Lösung

1. die Arme 2. die Zähne 3. das Gehirn 4. die Lippen 5. die Faust 6. die Nase
 7. die Augen 8. die Ohren 9. die Knochen 10. das Herz 11. die Hand 12. der Finger 13. die Haut 14.
 die Haare 15. der Bart 16. der Hals 17. die Lunge 18. die Muskeln 19. der Fuß 20. die Beine

b) Lexikalische Kollokationen bilden

Paare bilden



r Lehrer

fahren

c) Mann muss zu jedem Substantiv ein geeignetes Verb finden.

Welches Verb passt zu welchem Substantiv?

aufblasen	die Mütze
anzünden	den Ballon
aufsetzen	das Buch
aufschlagen	den Freund
anrufen	das Holz

d) Bildet die Synonyme zu diesen Wörtern:

schön Hund machen geben turnen sprechen

e) Bildet Synonymenreihen zu folgenden Wortarten:

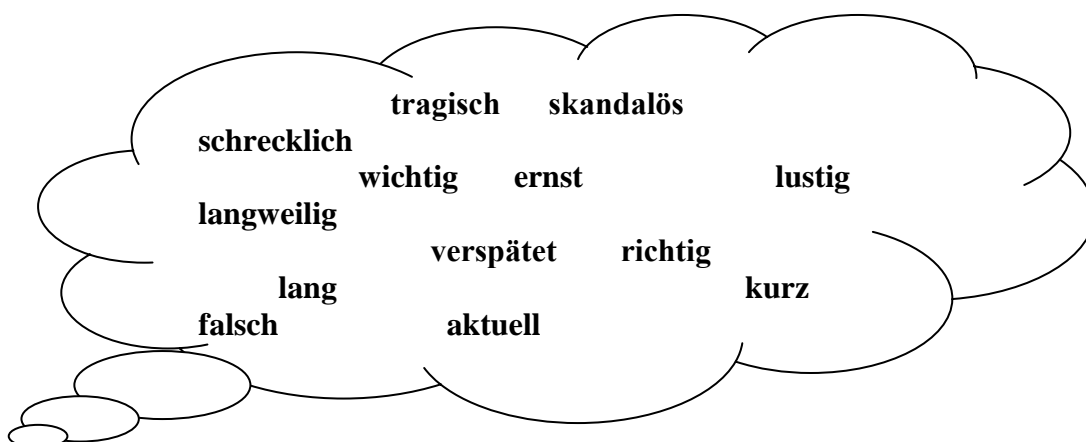
gehen (bummeln, spazieren, wandern, schreiten)
lernen (einprägen, einnehmen, studieren).
machen (tun, handeln, schaffen, fungieren)

f) Bildet die Antonyme zu diesen Wörtern:

Ausgabe, einsteigen, einpacken, abschneiden, klug, wild, weit, klar, breit, Anstieg, vertikal, weiß, viel, etwas, wenig, kaufen, liegen, Feiertag, stark, tief, glatt,
--

В виду различной подготовки студентов разным должен быть и характер инструктивных указаний преподавателя: студентам, имеющим навыки самостоятельной работы, дают самые общие указания о способах выполнения, а другим – более подробно разъясняется план самостоятельной работы. Например,

Sich Situationen mit dem Wortmaterial ausdenken, die man sich schriftlich notiert:



Например, wir hatten vor kurzem an der Uni die Deutsche Woche veranstaltet. Ich schreibe meinem Freund / meiner Freundin meine Eindrücke über dieses unvergessliche Ereignis:

Индивидуальный подход должен осуществляться во всех звеньях учебного процесса и на всех этапах изучения темы: при объяснении, закреплении, проверке знания и т.д. Игнорирование индивидуальных особенностей студентов приводит преподавателя к педагогическим неудачам. Например, если встречаются интеллектуально пассивные студенты, мыслительная деятельность которых на занятиях пассивна, не могут и не умеют думать, им нужно прививать вкус к мыслительной деятельности, всячески поощрять их успехи в практической деятельности, формировать интерес к результатам своего учебного труда.

Правильная организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов способствует более успешному развитию их умений и навыков самостоятельной работы и повышению эффективности преподавания немецкого языка.

Библиография

1. Fleischer, W. (1982): *Phraseologie der deutschen Gegenwarts-sprache*. VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
2. Schippan, Th., *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1987.
3. Жирмунский, В.М., *История немецкого языка*, М., 1965.
4. Ушинский, К.Д., *Собрание сочинений*, Т. 8, М., 1950 г.