

LBRIS

We know
books
Larisa Ileana CASANGIU

**ASPECTE ESENȚIALE DE DIDACTICA
LIMBII, COMUNICĂRII
ȘI LITERATURII ROMÂNE,
LA NIVEL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR**



CUPRINS

Argument.....	11
Pledoarie pentru o bună însușire a comunicării verbale orale și scrise, a viitorului profesor de învățământ preșcolar / primar.....	14
Comunicarea în mediul educațional instituționalizat	21
Lectura de opere beletristice și de specialitate – componentă a brandului profesorului	49
Importanța cunoașterii documentelor și prevederilor curriculare în proiectarea didactică.....	52
Idealul educațional cel mai înalt.....	53
Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii, în preșcolaritate	55
Contraargumente privind predarea-învățarea scrisului olograf în învățământul preșcolar instituționalizat	57
Testarea auzului fonematic în grădinița de copii.....	59
Activitățile comune de educare a limbajului.....	61
I. Convorbirea.....	61
II. Povestirea.....	64
III. Lectura după imagini.....	67
IV. Memorizarea.....	68
V. Jocul.....	71
Predarea la o grupă combinată	75
Organizarea procesului educațional în condițiile predării simultane	76
Lucrul cu un preșcolar/elev	79
Modalități/crierii de grupare a preșcolarilor/elevilor lucrul în grup/echipă	81
Utilizarea materialului didactic în grădinița de copii	84
Criterii de selectare a textelor literare suport pentru preșcolari	87
Predarea/învățarea citit-scrisului	93
Perioada preabecedară	93
Perioada abecedară	94
Perioada postabecedară	101
Literatura pentru copii – sferă, caracteristici, valențe formative.....	106
Strategii de stimulare a interesului pentru lectură.....	113
Tehnici și metode didactice valorificabile în lecțiile de <i>Comunicare în limba română/Limba și literatura română</i>	125

„Ora” de liniște.....	150
Abordarea didactică a textului beletristic, în învățământul primar	154
Sugestii de realizare a învățării bazate pe cooperare.....	158
Modalități de stimulare a creativității.....	170
Realizarea unei compuneri	178
Evaluarea în învățământul primar	183
Metode de cercetare utilizate la Comunicare în limba română și Limba și literatura română	191
Bibliografie.....	203

Argument

Prezentul studiu a apărut din dorința de a sprijini pregătirea viitorilor profesori de învățământ primar și preșcolar, în condițiile în care ei nu sunt absolvenți de liceu pedagogic, ci provin din alte licee, teoretice sau cu profil vocațional, dat fiind faptul că, anterior prezentului Ordin al ministrului 7872/20.12.2024, publicat în Monitorul Oficial al României, partea I numărul 18/13.01.2025, existau trei sau patru discipline¹ (reduse acum la una singură), discipline care, fie aprofundau cunoștințele deja deținute de unii dintre studenți (absolvenți de liceu pedagogic), fie le aduceau perspective noi, justificând studierea lor în cadrul învățământului superior, iar pentru cei neabilitați cu subtilitățile procesului didactic, erau edificatoare pentru formarea lor teoretică și pragmatică!

Parcurgând tematica recomandată în Ordinul Ministrului mai sus recomandat, constatăm alăturarea unor conținuturi referitoare la limbă, la comunicare, la literatură română, la literatură pentru copii și la didactica predării acestora, în cadrul disciplinelor nou propuse.

Astfel, la învățământ primar, constatăm un eclecticism al temelor aferente disciplinei *Limba și literatura română*, stipulate în actul menționat: comunicare, fonetică, ortografie, ortoepie, vocabular, elemente de morfologie și de sintaxă, variație stilistică, genuri, specii și opere literare, redactare și lectură, ca, de altfel, și în cazul disciplinei *Limba și literatura română și didactica limbii și literaturii române*, unde se regăsesc aspecte referitoare la prevederile curriculare, alături de „elemente de didactica implicării școlarului mic în procesul comunicării”, „strategii și planul de intervenție personalizat pentru accelerarea dezvoltării competențelor matematice la elevii cu rămăneri în urmă” (sic!), dar și de „didactica lecturii în ciclul primar: particularități tematice, de limbaj și de structură a literaturii pentru copii; analiza valorilor/comportamentelor reflectate în literatura pentru copii; selectarea textelor și a cărților adecvate copiilor; organizarea activităților/rutinelor de lectură la clasă; strategii de stimulare a interesului pentru lectură.”²

Aceasta asociere a unor conținuturi provenind din ramuri sau domenii diferite ale lingvisticii, ale literaturii și ale didacticii îl poate deruta pe studentul care nu a absolvit un liceu pedagogic și îl poate pune în imposibilitatea înțelegerii mesajului

¹ Pentru abilitarea în realizarea procesului didactic în Domeniul *Limba și comunicare* în învățământul preșcolar, respectiv, la disciplinele *Comunicare în limba română* și *Limba și literatura română*, pentru învățământul primar.

² MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 18/13.1.2025, pp. 13-14

transmis, în condițiile în care el nu deține cunoștințe și deprinderi elementare în vederea exercitării profesiei didactice.³

În ceea ce privește programul de licență *Educație timpurie*, disciplina *Limba română* are asociate parțial aceleași teme ca pentru învățământ primar (comunicare, fonetică, ortografie, ortoepie, vocabular, elemente de morfologie și de sintaxă), cărora li se adaugă „Redactare” și „Lectură”, beneficiind, în plus, de disciplinele *Literatură pentru copii*, *Dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii la copilul mic*⁴, fără însă nicio referire la *Didactica educării limbajului*⁵, disciplină cu îndelungată tradiție în pregătirea profesorului pentru învățământ antepreșcolar și preșcolar, perfect motivată în cadrul unui învățământ coerent.

Prin urmare, anumite aspecte consemnate în prezentul studiu se referă la disciplinele absente sau incomplete în actualul *Plan de învățământ*, rezultând și în lucrarea de față, un eclecticism al conținuturilor reunite aici, unele dintre acestea fiind regăsite la ambele niveluri de învățământ, în vreme de altele țin de specificitatea fiecărui nivel educațional, fiind tratate în secțiuni distincte.

Pentru toți studenții, fie că au sau nu pregătire pedagogică anterioară admiterii în învățământul superior, dorim să surprindem esențialul și, totodată, acele aspecte de natură să le faciliteze procesul didactic, recomandându-i drept profesori reflexivi și responsabili, aflați în căutarea unor soluții de optimizare a triadei predare-învățare-evaluare.

Dorința aceasta ne-a animat de timpuriu, de pe vremea școlarității mici, odată ce am constatat aparenta inutilitate a unor cunoștințe care ni se predau cu caracter obligatoriu, fără să întvedem cum, odată asimilate, anumite conținuturi ale învățării ne-ar putea ajuta în devenirea noastră personală, socială și profesională. De pe atunci, ne-am pus firesc întrebarea: dacă ar fi întrebat fiecare profesor care ar fi esențialul cunoștințelor predate la o materie aferentă unui an de studiu, oare, cum s-ar putea esențializa acele cunoștințe în 2-3 pagini, de maximă importanță, pe care și le-ar dori trainice în mintea formabilului de-a lungul întregii vieți?!...

În ciuda cunoașterii unui dicton latinesc parafrazat după Horațiu, *Si brevis esse volo, obscurus fio!*, și a adevărului surprins în el în majoritatea covârșitoare a cazurilor, din moment ce fiecare fișă a disciplinelor predate în învățământul universitar conține un „standard minimal” care condiționează promovarea

³ Doar la nivelul disciplinei *Didactica fundamentelor literației* constatăm o viziune unitară și teme justificat subsumate disciplinei menționate!

⁴ MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 20/13.I.2025, p. 13

⁵ Titlul acestei discipline a variat de-a lungul timpului, înaintea prezentului O.M. fiind subsumabil disciplinei *Didactica Domeniului Limbă și comunicare în învățământul preșcolar*.

examenului aferent disciplinei, se cuvine să esențializăm, la rândul-ne, materia predată, pentru ca noile conținuturi să fie integrate în sistemul celor deja deținute, să-și găsească utilitatea, și, în special, rațiunea care stă la baza opțiunii pentru asimilarea lor.

Unele dintre conținuturile prezentului volum reiau aspecte prezentate în câteva dintre volumele noastre anterioare (*Repere în organizarea procesului didactic la Limba și literatura română, în învățământul primar; Literatură română și literatură pentru copii. Note de curs și sugestii de lecturi plurale ale unor opere* etc.), valabile și în momentul redactării actuale, adesea fiind completate sau modificate, în acord cu teorii de actualitate sau cu rezultatele unor cercetări desfășurate între momentul apariției lucrărilor noastre anterioare și prezenta lucrare. Altele sunt rezultatul prefacerilor survenite în formarea pentru profesia didactică a viitorului profesor pentru învățământ primar, respectiv, (ante)preșcolar.

Parafrazându-l pe Rudolf Arnheim, „Această carte a fost rescrisă în întregime. O asemenea revizuire i se poate părea mai firească unui profesor decât altor autori, căci profesorul este obișnuit să i se dea un nou prilej în fiecare an pentru a-și formula ideile mai clar, a elimina materialul superfluu și a adăuga noi date și constatări pentru a îmbunătăți organizarea materialului și în general pentru a trage folos din modul în care a fost primită lucrarea.”⁶

Un spațiu amplu îl alocăm comunicării în mediul educațional instituționalizat, pentru că doar fiind în posesia cunoștințelor de ordin teoretic și aplicativ, se pot face alegeri conștiente și pertinente privind exprimarea dezirabilă și eficientă în cadrul procesului didactic.

Ne propunem să utilizăm un limbaj accesibil mai ales aspirantului la statutul de student la programul de licență *Pedagogia Învățământului Primar/Preșcolar* care nu are formare inițială pentru profesia didactică în cadrul unui liceu pedagogic. Totodată, sperăm ca absolventul acestui program să găsească în lucrarea de față inspirație în proiectarea și realizarea procesului didactic, dar și teme de reflecție asupra unor aspecte tratate diferit de către alți autori.

Autoarea

⁶ Arnheim Rudolf, *Arta și percepția vizuală. O psihologie a văzului creator*, trad.: Florin Ionescu, Ed. Meridiane, 1979, p. 19

Pledoarie pentru o bună însușire a comunicării verbale orale și scrise, a viitorului profesor de învățământ preșcolar / primar

În general, dezvoltarea abilităților de comunicare necesare cadrului didactic vizează atât maximizarea efectelor de învățare pentru subiectul învățării, în procesul didactic, cât și o modalitate de a oferi propriul exemplu demn de urmat, concomitent cu o stare de bine indusă verbal.

Comunicarea verbală orală

Simpla conștientizare a faptului că preșcolarul este asemănător unui „reportofon” viu, care înregistrează nu doar cuvintele pronunțate de „doamna”/„domnul”⁷, ci și tonalitatea cu care au fost rostite și chiar inflexiunile vocii, s-ar cuveni să fie motivul suficient pentru ca modelul lingvistic de exprimare oferit de profesorul de învățământ preșcolar să fie unul dezirabil, pentru ca, odată asimilat, să poată fi colportat în toate mediile și de-a lungul întregii vieți.

Ulterior, profesorul de învățământ primar va continua strădania confratelui din învățământul preșcolar, îmbogățind și nuanțând exprimarea învățăcelului, cu tact pedagogic și dedicare.

De asemenea, profesorii care vor predă/ predau la nivelurile menționate, se cuvine să conștientizeze faptul că, uneori, atât la nivel preșcolar, cât și primar, pot exista formabili care nu beneficiază de niciun alt model de exprimare corectă, îngrijită, politicoasă, elevată, cadrele didactice fiind singura sursă de conduită comunicațională dezirabilă și că ei funcționează drept o autoritate și un izvor de cunoaștere pentru învățacei, astfel încât, adesea, „ce a spus doamna/domnul” are caracter de „literă de lege” în conștiința lor.

Comunicarea verbală scrisă

O bună capacitate de tehnoredactare este necesară atât profesorului de învățământ primar, cât și celui de învățământ preșcolar, dat fiind faptul că primul îi îndrumă pe elevi să asimileze scrisul, având astfel o responsabilitate uriașă în formarea unei deprinderi trainice, ambii profesori fiind nevoiți să scrie o mulțime

⁷ Într-un articol din 6.03.2020, semnat de Laurențiu Sîrbu, intitulat *Statistică: Majoritatea cadrelor didactice din România sunt femei*, situația distribuției pe genuri în învățământul preșcolar și primar era următoarea: din totalul corpului profesoral, „femeile sunt cel mai bine reprezentate în învățământul preșcolar (unde 99,7% dintre cadrele didactice sunt femei) și primar (90,2%)”, <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/statistica-majoritatea-cadrelor-didactice-din-2005882.html> (accesat: 22.02.2025).

de documente profesionale, dar și diverse studii (adesea concretizate în apariții editoriale sau în articole de specialitate).

Așa cum am arătat deja într-un articol⁸, limba română, fiind, din punctul de vedere al flexiunii, predominant sintetică (și foarte puțin analitică), prezintă o mulțime de dificultăți și de subtilități, precum:

a) **abateri de la principiul fonetic** (reflectate în scrierea anumitor cuvinte)

O serie de pronume personale (*eu, ea, el, ei, ele*), precum și diverse forme conjugate ale verbului *a fi* (*eram, erai, era, erați, erau, este/e*) conțin (în pronunție) un *i* semivocalic la începutul fiecărui cuvânt, neredat în scris. Implicit, *eu, ea, ei* sunt triftongi, în vreme ce, în celelalte cazuri, regăsim diftongi, pe care elevul îi poate omite în condițiile în care are în vedere doar scrierea și nu pronunția.

Cuvintele *ei* și *iei* sunt omofone (nu și omografe), ceea ce se constituie într-un alt element de dificultate privind scrierea, de către începător, în limba română.

Cantitatea vocalică, în anumite situații, este influențată de accentul din cuvânt, ceea ce poate induce în eroare notarea cuvântului. Astfel, conjuncția *deși*, precum și pronumele *noștri* și *voștri*, redade corect cu un singur *i*, la învățăcel, apar adesea redade în scris cu *i* geminat.

La fel, doar pe baza cantității vocalice a lui *i*, este dificil de distins diferența dintre cuvinte precum *albaștri* și *albaștrii*, *metri* (s. m. neart.) și *metrii* (s. m. art.) și alte astfel de cuvinte, a căror notare are se bazează pe norme gramaticale și nu pe pronunție.

În cazul identificării sunetelor și fenomenelor fonetice care apar în cuvinte date, convenția de notare a unor sunete printr-un grup de litere (*ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi*) solicită superior învățăcelul. În plus, aproape de la fiecare regulă lingvistică enunțată, există excepții. Astfel, redarea sunetelor din ultima silabă a cuvintelor următoare se face atât ținând seama de existența vocalei *u* în respectiva silabă, cât și de accentul diferit: *solfegiu* /*solfeğu*/, *sacrilegiu* /*sacrileşu*/ vs. *sacagiu*, *macaragiu*, în ultimele două cuvinte accentul impunând existența diftongului (absent în cuvintele *solfegiu* și *sacrilegiu*).

Redarea în scris a consoanelor *cs* fie ca atare (în *cocs, rucsac, fucsie, ticsit, micsandă, Alecsandri* etc.), fie prin *x* (în *pix, fix, xilofon, xerox, boxă* etc.), în absența unor reguli, se constituie într-o reală dificultate pentru cel care se află la începutul învățării/utilizării scrise a limbii române. În plus, faptul că litera *x* redă deopotrivă cuvinte în care aceasta notează consoanele *cs* (ca în exemplele de mai sus) sau *gz* (în: *exemplu, examen, exalta, exercițiu, exista* etc.), complică

⁸ Larisa Ileana CASANGIU, *Difficulties in Learning/Using the Romanian Language And Solutions in This Regard*, în: *Journal of Romanian Literary Studies* nr. 34, Editura Arhipelag XXI, pp. 87-91
<https://www.cceeol.com/search/article-detail?id=1180093>

suplimentar atât citirea, cât și scrierea literei în astfel de cuvinte și în multe altele (în condițiile în care ar exista „479 de cuvinte cu pronunția consoanei x intervocalic în variantă «cs» și doar 74 în variantă «gz»”⁹).

Notarea cu *k* în anumite cuvinte, în concurență cu *c*/*chi* constituie, de asemenea o dificultate atât în citirea cuvintelor respective (atunci când nu sunt cunoscute), cât și în scrierea lor (când sunt utilizate în comunicarea orală, fără cunoașterea modului în care sunt redată în scris respectivele sunete). Exemple în acest sens: *kaki*, *kiwi*, *kilogram*. La fel, utilizarea lui *q*, concurent cu *chi* (*quintal/chintal*) sau pentru a reda sunetele *cv* (în cuv. *quiproquo*), pentru /k'/ (în *quinoa*) și /k/ (în *quarc*) se dovedește dificilă.

În general, neologismele care pătrund în limba română în forma lor autentică, nerespectând principiul fonetic, constituie și ele dificultăți în scrierea corectă (în limba română).

Redarea ortogramelor este o altă provocare pentru învățăcel. Notarea într-un cuvânt sau cu cratimă a unor secvențe morfematice rostite într-o silabă, poate fi motivată din punct de vedere lexical-semantic, fonetic și gramatical. *Ce-l/cel*, *m-ai/mai*, *ce-ai/ceai*, *a-și/ași* și alte astfel de ortograme pot fi explicate în ciclul achizițiilor fundamentale pe baza sensului, dar și prin rostirea unor silabă a unor cuvinte diferite, de regulă, cratima fiind utilizată pentru a marca absența unui sunet (există și situația în care nu lipsește niciun sunet și totuși cratima apare, ca în „de-a”, „ce-a”, atunci când marchează doar rostirea într-o silabă a unor unități morfologice diferite). Numai contextul dezambiguiază situația în care trebuie notate cu sau fără cratimă.

Pronunțarea tributară unui anumit grai constituie și ea o dificultate în adaptarea la varianta literară a limbii și în notarea ei, în condițiile în care învățăcelul petrece o mare parte din timp comunicând cu familia și anturajul său într-o variantă regională a dialectului daco-român, în afara graiului muntenesc.

b) aspecte lexicale

În funcție de arealul geografic, de regiunea istorică sau de graiul dialectului daco-român vorbit, se pot constata o serie de diferențe lexicale (+/- semantice) de la varianta literară a limbii române.

Spre exemplu, chiar în graiul muntenesc, în special în zona Argeșului, este utilizat termenul „triflor” cu sensul de „pâlnie”, fără ca el să se regăsească în DOOM (2021), în ciuda faptului că acest grai s-a impus în limba literară. În aceeași zonă, există verbul „a se împogodi”, cu sensul de a se înțelege bine într-o

⁹ apud <https://www.dictie.ro/cand-citim-x-in-versiune-sonora-gz-sau-cs/> (accesat: 20.09.2023)

c) aspecte gramaticale

Adjectivele invariabile continuă să ridice probleme neofitilor în învățarea/utilizarea limbii române. Astfel, expresia populară „Nu e deloc situația roză!” (sic!) conține un astfel de exemplu. Dacă, de regulă, anumite adjective invariabile erau utilizate ca fiind variabile (desigur, incorect!) asistăm și la fenomenul invers. Astfel, o greșeală generalizată în utilizarea adjectivului variabil (inițial) *violet* a devenit normă, el devenind adjectiv invariabil. Concret, cuvântul „violet”, în 1996, apărea descris „violet, -ă, violeți, -te”¹³, în DOOM, 2005, de asemenea era considerat variabil – **violet**¹ (vi-o-) adj. m., pl. violeți; f. violetă, pl. violete¹⁴ – , pentru ca, în ediția a III-a a DOOM (2021), același adjectiv să apară normat drept „invar. (cravată ~, pantaloni ~)”¹⁵.

Fiind o limbă predominant sintetică (în ce privește flexiunea cuvintelor), în română, formarea pluralului este adesea o provocare. Spre exemplificare, substantive având aceeași terminație la singular, au pluralul construit diferit. Astfel, următoarele cinci substantive, având terminația *-el*, prezintă desinențe diferite la plural: *inel* – *inele* (desinența: e); *colonel* – *colonei* (desinența: Ø); *tunel* – *tuneluri/tunele* (desinența: *uri* sau *e*); *menestrel* – *menestrelți* (desinența: i); *hotel* – *hoteluri* (desinența: *uri*). Tot astfel, pentru substantivele terminate în *-eu*, pluralul se construiește diferit: *ghișeu* – *ghișee*; *liceu* – *licee*, *clișeu* – *clișee*, dar: *dineu* – *dineuri*; *puseu* – *puseuri*; *panseu* – *panseuri*!

Plurale îndepărtate de ale formelor de singular se constituie în adevărate pietre de încercare chiar și pentru unii buni utilizatori ai limbii române: *piuă* – *pive*; *pârâu* – *pâraie*; *jantă-jante*.

Dificultăți în formarea pluralului pot să apară și acolo unde se manifestă alternanțe (vocalice+/- consonantice), și, implicit, flexiune internă: *școală* – *școli*; *noapte* – *nopti*; *fașă* – *fese*.

În plus, existența unor forme duble sau chiar triple de plural, specializate, poate induce în eroare învățăcelul: *vise* și *visuri*; *corni*, *coarne* și *cornuri*; *sâni* și *sânuri*, *lini* și *linuri*, *ideale* și *idealuri*, *complexe* și *complexuri* etc.

Perfectul simplu, cu excepția locutorilor din Oltenia și, parțial, din Muntenia, este greu asimilabil astăzi de către locuitorii din alte zone geografice. În zonele în care acesta este utilizat frecvent în vorbire, el face referiri la activități sau acțiuni

¹³ *** *Dictionarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996, p. 1163.

¹⁴ *** *Dictionarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a II-a, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2005, p. 846

¹⁵ *** *Dictionarul ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române*, ediția a III-a, Ed. Univers Enciclopedic, București, 2021, p. 1117

desfășurate, de regulă, în ultimele douăzeci și patru de ore. Regulile de formare a acestui timp au în vedere conjugarea verbului. Astfel, pentru verbele de conjugarea I, se constată recurența desinențelor pentru fiecare persoană în parte: *desenai/mâncai/probai* (pers. I sg.); *desenași/mâncași/probași* (pers. a II-a sg.); *desenă/mâncă/probă* (pers. a III-a sg.) etc. Pentru verbele de conjugarea a II-a, forma de perfect simplu se îndepărtează mult de forma verbului la infinitiv: *băui/scăzui/tăcui* (pers. I sg.); *băuși/scăzuși/tăcu* (pers. a II-a sg.); *bău/scăzu/tăcu* (pers. a III-a sg.). Pentru verbele de conjugarea a III-a, iată câteva forme de perfect simplu: *cerui/făcui/spusei* (pers. I sg.); *ceruși/făcuși/spuseși* (pers. a II-a sg.); *ceru/făcu/spuse* (pers. a III-a sg.). În cazul verbelor de conjugarea a IV-a, dat fiind faptul că există două terminații reunite sub această conjugare, formele de perfect simplu se diversifică și mai mult: *citii/coborâi/știui* (pers. I sg.); *citiși/coborâși/știuși* (pers. a II-a sg.), *citi/coborî/știu* (pers. a III-a sg.).

Posibilitatea utilizării verbului *a fi* atât ca verb predicativ, cât și ca verb copulativ și ca verb auxiliar, are repercusiuni în notarea lui. Astfel, următoarele sintagme pot fi corecte în funcție de contextul în care sunt utilizate: *să fi citit* vs. *să fii citit*. În prima situație, *a fi* este auxiliar și poate exprima o ipoteză: „Să fi citit romanul, știai care sunt personajele principale ale operei!”. În cea de a doua situație, *a fi* este conjugat și se poate regăsi într-o urare: „Să fii citit precum Dostoievski!” (evident, aici este o metonimie, dacă opera este substituită cu autorul său, dar poate fi și o simplă comparație cu un erudit!).

La fel, sintagmele „Poate știi” vs. „Poate ști” sunt corect notate, în funcție de context și de statutul verbului *a ști* (conjugat la indicativ, prezent, persoana a II-a, sg, în prima situație, sau cu formă de infinitiv, în cea de a doua situație): „Poate știi tu pe cineva priceput la grafică, să-mi realizeze o copertă!” vs. „De parcă poate ști cineva cum vor evolua lucrurile!”

O situație similară o prezintă o serie de verbe care, în funcție de mod, pot fi omofone, dar nu și omografe: *Am fost la cules de struguri.* vs. *L-a cules pe cel mai copt măr.*

Existența a patru¹⁶ verbe terminate în *i* geminat la infinitiv (*a prii*, *a pustii*, *a înmii*, *a se sfii*) conduce la o situații de notare rarisime în limba română. Astfel, când se află la persoana I, timpul perfect simplu, formele corecte conțin 3 *i* la finalul cuvântului: *Îmi înmii șansele de a ști răspunsul, prin parcurgerea bibliografiei.*; *Mă sfii să-l întreb ceva personal.*

¹⁶ Verbul „a înălbii”, cu sensul „a da formă de albie” este vetust și cvasinecunoscut astăzi, în urma unei cercetări empirice pe care am întreprins-o!

Cratima nu marchează întotdeauna **absența** unui sunet sau rostirea într-o silabă a unor părți diferite sub aspect morfologic. Astfel, în sintagmele „a luat-o la sănătoasa”, „a zbughit-o”, „a tulit-o”, asigură doar coeziunea expresiei idiomatiche, „o” nefiind aici pronume personal.

Iar exemplele de adevărate provocări lingvistice ar putea continua!

Comunicarea în mediul educațional instituționalizat

În limbaj colocvial, asemănător unei voci narative din volumul *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, ne-am putea rezuma la a schița portretul unui cadru didactic astfel: „ar fi suficient ca un profesor să fie o persoană cumsecade, care să iubească elevii, să își cunoască materia și să se priceapă să o predea”¹⁷. În plus, ar fi nevoie „de niște discipoli pregătiți emoțional să asculte și să învețe.”¹⁸

Însă, pe cât par de simple cerințele pe care le presupune orice bun dascăl, pe atât de ambigue apar atunci când se încearcă explicitarea lor. Astfel, „o persoană cumsecade” poate fi cineva amabil, binevoitor, bine intenționat, lipsit de exigență, care s-ar „pricepe” să predea materia pe care o cunoaște bine. Dacă o persoană ar întruni aceste calități, s-ar putea crede că succesul îi este asigurat chiar și în condițiile lipsei de pregătire psihopedagogică specializată. Cum însă calitățile lui ar fi inutile în absența unor „discipoli pregătiți emoțional să asculte și să învețe”, fie ar trebui să caute astfel de subiecți ai învățării (pregătiți), fie s-ar cuveni să-i ajute pe cei existenți să devină pregătiți să-i recepteze mesajele. Iar situația de a „căuta” subiecți ai învățării cu care să rezonezi frizează absurdul (cel puțin în educația de masă), fiind semnalată de Howard Gardner: „Odată ce s-a demonstrat că algebra poate fi predată în trei sau chiar în treizeci de moduri, ar fi un caz de malpraxis ca un profesor să declare «Johnny nu poate învăța algebra în felul meu – aduceți-mi alt copil».”¹⁹

Cum „pregătirea” profesorului (ulterior, și a elevului) pentru actul didactic vizează preponderent arta comunicării, poate că ar fi suficient dacă profesorul s-ar gândi, înainte de a transmite un mesaj elevilor (în special, concretizat în feedback) cum ar primi el acel mesaj în caz că s-ar afla în postura elevului! Dar s-ar cuveni să-și surprindă și tonalitatea rostirii, pentru că „Tonul vocii este, negreșit, la fel de important ca și cuvintele rostite”²⁰!

Chiar și în condițiile în care și mesajul și tonul par acceptabile profesorului de către elev, având sensibilități diferite și conștiința că *ceea ce pe cineva îl omoară pe altul îl întărește*, unii dintre profesori fiind convinși că educația ar trebui să urmeze principiul „Diamonds are made/formed under extreme pressure” (care este

¹⁷ Faber, Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București, 2013, p. 40

¹⁸ idem

¹⁹ Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi*, Ed. Sigma, București, 2015

²⁰ Faber, Adele & Mazlish, Elaine, *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București, 2013, p. 79

construit pe limbaj denotativ în știință), se cuvine să oferim atât o perspectivă teoretică asupra acestui aspect, cât și una pragmatică.

Perspective teoretice asupra comunicării în mediul educațional instituționalizat

În opinia lui Constantin Cucoș, „Comunicarea pedagogică reprezintă un transfer complex, multifazial și prin mai multe canale ale informațiilor între două entități (indivizi sau grupuri) ce-și asumă simultan sau succesiv rolurile de emițător și receptor, semnificând conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ. / Comunicarea pedagogică presupune o interacțiune de tip feedback, privind informațiile explicite, cât și cele adiacente (intenționate sau formate în chiar cursul comunicării)”²¹, iar „Comunicarea didactică este un gen aparte de discurs în care demonstrarea și argumentarea, ca acte de explicare și persuadare, se actualizează gradual, completându-se reciproc, în funcție de specificitatea noului context.”²²

Pentru Mihai Stanciu, „Comunicarea didactică poate fi imaginată cu o *imensă scenă* pe care se desfășoară un adevărat ritual paideutic. Spre deosebire de actorul de la teatru, actorul-profesor nu are pe lângă el un scenarist, un regizor, o persoană care să-i construiască decorul. Mai presus de toate, el nu joacă un rol oarecare: este vorba despre VIAȚA sa!”²³

Dorina Sălăvăstru realizează o delimitare conceptuală a termenilor comunicării didactice și comunicării educaționale, arătând că „o comunicare, pentru a fi didactică, trebuie să îndeplinească simultan o serie de condiții:

a) comunicarea trebuie să fie un act intenționat, iar intenția să vizeze schimbări în cunoașterea, afectivitatea, comportamentul sau acțiunea celui ce receptează comunicarea;

b) comunicarea trebuie să se desfășoare într-un cadru organizat și să se deruleze după anumite principii de eficiență paideică (în privința formării celui alt);

c) în general, dar nu exclusiv, o astfel de comunicare se desfășoară în instituții specializate (școală, universitate), preocupate și de buna organizare a comunicării în cadrul lor;

d) eficiența comunicării trebuie să fie supusă evaluării în raport cu un ideal stabilit de modul de organizare a actului.”²⁴

²¹ Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Ediția a II-a revăzută și adăugită. Editura Polirom, Iași, 2002, p. 333

²² ibidem, p. 338

²³ Mihai Stanciu, *Didactica postmodernă. Fundamente teoretice*, Editura Universității Suceava, 2003, p. 16

²⁴ Sălăvăstru Dorina, *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom, 2004, pp. 190-191