

CORNELIU CRĂCIUN

**METODICA PREDĂRII LIMBII
ROMÂNE
LA CLASELE I-IV
(CU LIMBILE DE PREDARE
ALE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE)**

EDIȚIA a II-a

EDITURA
EMIA DEVA,
2017

CUPRINS

OBIECTUL ÎNVĂȚĂRII – LIMBA STANDARD	5
COMPETENȚA COMUNICATIVĂ	7
DISCURSUL	9
ORGANIZAREA TEXTULUI	12
SITUAȚIA DE COMUNICARE	16
„SINTAXA MIXTĂ”	23
CURRICULUMUL	25
CLASIFICAREA LIMBILOR	34
TRANSFERUL ȘI INTERFERENȚA	35
NOȚIUNI DE FONETICĂ	39
CÂMPUL AUDITIV	40
STRATEGII DE FORMARE A COMPORTAMENTULUI DE ASCULTĂTOR	40
PREDAREA SUNETELOR	44
ORTOEPIE ȘI LIMBAJ	46
DESPĂRȚIREA ÎN SILABE	49
METODA AUDIO-LINGUALĂ	51
EXERCIȚII DE VORBIRE	53
ANECDOTE, SNOAVE, GLUME	54
POEZIILE	60
GHICITORILE	61
PROVERBELE ȘI ZICĂTORILE	62
LECȚIA	64
PLANIFICAREA LECȚIEI	65
DESIGNUL INSTRUIRII	68
METODE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	76
ȚĂRANUL ȘI DUHUL APELOR	81
OPERAȚIONALIZAREA	88
CITIREA ÎN CICLUL PRIMAR	91
LECTURA EXPLICATIVĂ	96
LECTURA EXPLICATIVĂ ÎN ANALIZA TEXTELOR NARATIVE	98
ARTA DE A PUNE ÎNTREBĂRI	104
POVESTIREA	104
PERSONAJUL LITERAR	107
DIALOGUL	108
DESCRIEREA	111
INTERPRETAREA TEXTELOR CU CONȚINUT ISTORIC	113
MIHAI-VODĂ ȘI CĂLĂUL	114
INTERPRETAREA POEZIILOR LIRICE	116
INTERPRETAREA TEXTELOR DE PROZĂ LIRICĂ	118

PREDAREA TEXTULUI NONLITERAR	119
CEI DOI PRIETENI.....	120
POVESTEA VORBII.....	120
MARE TEATRU DE MARIONETE.....	124
TEXTE NONLITERARE DISTRACTIVE	124
COMUNICAREA, DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ ÎN CICLUL PRIMAR	126
SPECIFICUL FORMĂRII NOȚIUNILOR GRAMATICALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR.....	129
EXERCIȚIILE GRAMATICALE	131
TIPURI DE EXERCIȚII	132
ROLUL, LOCUL ȘI SEMNIFICAȚIA COMPUNERILOR CA DISCIPLINĂ ȘCOLARĂ	140
ACTIVITATEA INDEPENDENTĂ A ELEVILOR ÎN REALIZAREA DIFERITELOR	
TIPURI DE COMPUNERI	144
REZUMATUL	145
TIPURI DE COMPUNERI	152
VULPEA ȘI COCORUL	154
COMPUNERILE LIBERE	156
COMPUNERILE-CORRESPONDENȚĂ.....	158
INTEROGAȚII ASUPRA COMPUNERILOR.....	159
PREDAREA VOCABULARULUI	162
RELAȚII SEMANTICE ÎN MESAJE (SINONIMIE, OMONIMIE, ANTONIMIE, POLISEMIE).....	170
CÂMPUL SEMANTIC ȘI CÂMPUL LEXICAL	172
FORMAREA DEPRINDERILOR DE ORTOGRAFIE ȘI DE PUNCTUAȚIE	173
TIPURI DE EXERCIȚII	178
JOCUL DIDACTIC	182
JOCURI PENTRU DEZVOLTAREA LIMBAJULUI	185
ACTIVITATEA PE GRUPE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ	188
LIMBA ROMÂNĂ ÎN AFARA ORELOR DE CLASĂ	193
LECTURA	196
FORME DE DESFĂȘURARE A LECȚIEI DE LECTURĂ.....	198
CREATIVITATEA	201
JOCURI PENTRU DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVILOR	207
EVALUAREA	210
METODE ȘI PROCEDEE EVALUATIV-STIMULATIVE.....	211
AUTOEVALUAREA CADRELOR DIDACTICE	221
MANUALUL ȘCOLAR ȘI CRITERII DE SELECTARE A MANUALELOR.....	225
PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE LA LIMBA ROMÂNĂ (PLANIFICAREA ANUALĂ, SEMESTRIALĂ, PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE, PROIECTUL DE LECȚIE)	
.....	230
EXERCIȚII	231
BIBLIOGRAFIE	242
CUPRINS	246

OBIECTUL ÎNVĂȚĂRII – LIMBA STANDARD

O chestiune care trebuie stabilită cu claritate și ale cărei concluzii trebuie respectate cu fermitate este a determina ce se învață în școală, din punctul de vedere al predării limbii române. Facem precizarea că atât punerea problemei, cât și răspunsurile, au valabilitate în ceea ce privește predarea limbii române atât la elevii a căror limbă maternă este româna, cât și la elevii aparținând minorităților naționale. Așadar, este vorba de a avea în vedere o problemă comună. Există, în ambele cazuri, un obiectiv fundamental - și acesta trebuie identificat -, căruia i se pot subordona alte obiective, cu rol de auxiliare în raport cu primul.

Ceea ce se predă ar trebui să fie limba reală a vorbitorilor de limbă română, aplicând acest principiu cu discernământ, pentru că în acest concept se cuprind atât vorbitorii dialectali, cât și savanții diverselor domenii ori creatorii romanelor istorice.

Punându-și problema determinării țintei în studierea limbii române, Clara Georgeta Chiosa, în *Baze lingvistice pentru teoria și practica predării limbii române* (p. 64), afirmă că „obiectivul studiului – descrierea sistemului și acțiunea de cultivare a exprimării elevilor – trebuie să-l formeze în primul rând limba literară actuală sau, cu un termen frecvent folosit în lucrările recente de specialitate, limba contemporană standard...”

Raportarea la limba standard se realizează și în continuare: „Limba actuală standard reprezintă pivotul în jurul căruia gravitează celelalte aspecte și variante (ale limbii – n. n.), așa încât trebuie asigurată mai întâi cunoașterea structurii ei, a sistemului ei gramatical și a mecanismelor ei de funcționare”. (p. 69-70)

Aceste câteva referiri la limba standard nu sunt valorificate, în sensul de a se fi stabilit o relație organică între predarea limbii române în școală și limba standard. Mai mult decât atât, autoarea stabilește foarte clar și ferm natura materialului lingvistic utilizabil și ținta activității didactice, într-un titlu de subcapitol: „Limba literară actuală – principal obiect al studiului limbii materne” (p. 62).

Noi susținem că obiectul predării-învățării limbii române, în clasele ciclului primar și gimnazial, în primul rând, trebuie să fie limba standard.

La intrarea în școală, copiii stăpânesc aspectul vorbit al limbii, iar formele în care ei au utilizat-o și o utilizează sunt falsul monolog sau monologul (vorbirea cu păpușa, cu jucăria, cu ei înșiși), dialogul și povestirea. Clara Georgeta Chiosa (comentariile și propunerile sale au în vedere durata întregii școlarități, deci și etapa claselor I-IV), insistă asupra necesității ca elevii să ajungă să utilizeze limba literară, dar, în pofida dominanței, la orice vârstă, a aspectului oral al comunicării, susține raportarea – în special, în abordarea gramaticii – la textul scris: „În afara acestei rațiuni de ordin practic, care impune nu numai ca elevii să practice curent limba literară, dar să-și însușească și un

număr de cunoștințe despre componentele ei și despre modul cum se organizează ele (nu sunt avute în vedere clasele ciclului primar – n. n.), mai sunt și alte argumente care pledează ca îndeosebi studiul gramaticii limbii materne să se axeze pe aspectul scris și nu pe acela de limbă vorbită”. (p. 70)

Acest mod de a aborda studiul limbii materne nu era împărtășit de toți lingviștii care se ocupaseră și de aspectele teoretice și practice ale predării limbilor în învățământ, „care, influențați de primatul limbii vorbite, cereau ca studiul sistematic al limbii materne să înceapă cu structurile limbii vorbite (de exemplu, Ch. Bally)”. (p. 70)

În ceea ce ne privește, suntem pentru identificarea limbii standard ca obiectiv al predării limbilor în școală și pentru considerarea aspectului oral al limbii ca bază de învățare și de abordare.

Limba standard este varietatea limbii în care toți vorbitorii unei limbi acceptă să se recunoască. Între vorbitorii aceleiași limbi există diferențe sesizabile: într-un fel vorbește un profesor, în alt fel un pădurar, în alt fel un funcționar sau un elev. Dar ceea ce au ei în comun este capacitatea de a se raporta la un model idealizat de limbă, pe care l-ar numi – în cazul nostru – „româna”. (Aserțiunea, în ceea ce privește franceza, aparține lui Jean-Marie Klinkenburg, *La variete linguistique: Des langues et des hommes* – Windows Internet Explorer).

O limbă standard este rezultatul unei puternice instituționalizări. Instituție lingvistică înseamnă regulile sociale ale schimbului lingvistic. Locul întâi, în ansamblul acestor instituții, îl reprezintă școala. Prin intermediul ei, elevii învață anumite norme și învață să le respecte. Îi urmează alte instituții: mass-media, dicționarele, gramaticile, familia, grupurile informale.

E posibil ca, în interiorul aceleiași societăți, să se poată opta între mai multe limbi standard; acest fapt constituie un aspect al fenomenului numit diglosie.

Pentru Dubois și alții, varietatea standard a unei limbi este „aceea care se impune într-o țară dată, în fața varietăților sociale sau locale. Este mijlocul de comunicare cel mai adecvat, pe care-l întrebuințează persoane care sunt capabile să se servească de alte varietăți. E vorba, în general, de limba scrisă și proprie relațiilor oficiale. O difuzează școala și mediile de comunicare”.

Aduc precizări acestei definiții Pascual și Prieto, argumentând caracterul convențional al limbii standard, suprapusă varietăților geografice, sociale și stilistice ale unei limbi.

Limba standard nu este echivalentă cu limba comună. După Borrego, ea este un ideal de limbă, „o construcție mentală”.

Într-o lucrare din 1982, Lewandowski afirma că reprezintă instrumentul de ascensiune socială al utilizatorilor ei; considera că limba standard este „Limba intercomunicării într-o comunitate lingvistică, legitimată și instituționalizată istoric, cu un caracter supraregional, care se situează deasupra limbii (limbilor) colocviale și dialectelor și este normată și transmisă în acord cu

normele uzului orașului și scris corect. Fiind mijlocul de înțelegere cel mai amplu și extins, LE (lengua estandar) se transmite în școli și favorizează ascensiunea socială; în fața dialectelor și sociolectelor, este instrumentul de comunicare mai abstract și de mai mare extindere socială”.

Limba standard se definește, mai degrabă, prin ceea ce nu este decât prin ceea ce este.

A rămas – pe mai departe – un obiect insuficient aprofundat, deci incomplet definit.

COMPETENȚA COMUNICATIVĂ

Competența comunicativă (de comunicare) înseamnă capacitatea de a comunica eficient într-o limbă (maternă sau străină).

Componentele sale sunt:

- **competența lingvistică.** Este competența de bază. Constă în capacitatea de a interpreta și aplica regulile codului lingvistic într-o situație de comunicare. Ea se dovedește prin înțelegerea și elaborarea mesajelor orale și scrise, pe baza asimilării unor elemente lexicale, a unor reguli de morfologie și de sintaxă, a unor elemente și structuri fonetice.

- **competența sociolingvistică** presupune capacitatea de a interpreta și utiliza diferite tipuri de discurs în funcție de situația de comunicare. Aceasta presupune ca vorbitorul să dea o anumită formă mesajului de construit sau să dea un anumit înțeles mesajului recepționat. Obligă să se aibă în vedere relațiile dintre interlocutori, momentul comunicării, locul. Vorbitorii vor ține seamă de regulile care conduc relațiile sociale: formulele de salut, formulele de adresare.

- **competența socioculturală** este abilitatea de a interpreta și utiliza obiectele culturale în legătură cu situația de comunicare

- **competența referențială sau enciclopedică** presupune abilitatea de a interpreta și utiliza domenii ale exprimării, obiecte ale lumii și relații dintre ele într-o situație de comunicare. Cuprinde cunoștințele necesare pentru a decoda un mesaj. În fiecare cultură (determinată din punctul de vedere al etnicității, al profesiei, al vârstei) există o grupare de cunoștințe care sunt comune unei secvențe umane din societate. De aceea, ansamblul acesta se diferențiază de la o societate la alta, de la o profesiune la alta, de la o vârstă la alta, deoarece implică

experiențe proprii acelei secvențe. În timpul vieții, ea se consolidează și se îmbogățește, ceea ce permite vorbitorului să înțeleagă și să elaboreze mesaje.

Și la nivelul preșcolarității și al școlarității mici, sunt – de multe ori – cazuri care vizează competența referențială sau enciclopedică. De exemplu, dacă unui elev i se atrage atenția în felul următor: „Vezi să nu pățești ca iezi cei mari!”, conținutul va fi înțeles (este un avertisment, produs într-o situație similară cu cea în care s-au găsit cândva niște iezi), dar nu poate fi descifrată relația presupusă. Aceasta este, însă, evidentă pentru toți copiii care cunosc (au auzit sau au citit) *Capra cu trei iezi* de Ion Creangă. Pe baza cunoștințelor lor de tip „enciclopedic” (enciclopedia vârstei școlarității mici, spre exemplu), elevii înțeleg că au făcut un gest, au adoptat o atitudine, au refuzat o recomandare, ceea ce echivalează cu o greșeală sancționabilă.

Dacă elevii au învățat un text (poezie sau narațiune) despre un copil harnic, desemnarea unuia dintre ei prin numele copilului din text nu creează nicio greutate de înțelegere, întrucât toți elevii au în bagajul lor informațional, pe baza activității din clasă, bine precizat reperul.

- **competența strategică** este capacitatea de a utiliza strategii verbale și nonverbale pentru a menține contactul cu interlocutorul/ interlocutorii și de elaborare a actului de comunicare în funcție de intenția locutorilor. În conformitate cu această competență, se acceptă ca unele lacune în exprimare (ceea ce se întâmplă și în cazul vorbitorilor limbii materne) să fie rezolvate prin gesturi, mimică, prin reformulare, prin alte cuvinte.

Astfel, pentru a exprima atitudinea față de un fenomen meteorologic al cărui nume vorbitorul nu-l cunoaște sau nu și-l amintește, el poate face o remarcă: „Nu-mi place!”, transferând astfel responsabilitatea înțelegerii pe seama interlocutorului.

- competența pragmatică are în vedere alegerea strategiilor celor mai potrivite pentru atingerea unui obiectiv precis. Această competență presupune:

a. pentru producerea textelor orale sau scrise:

- dispunerea tipografică a textului

- structurarea cu ajutorul conectorilor logici sau cronologici

b. pentru înțelegerea textelor: narațiuni, descrieri, mesaje publice, anunțuri (în gări, la radio, la televizor):

- capacitatea de a interpreta presuposițiile textului și intențiile sale.

Un elev care are această capacitate va înțelege gluma următoare, proces care implică acoperirea unei porțiuni din derularea întâmplărilor. Mămica nu mai trebuie să dea copilului ciocolată, pentru că acesta n-a obținut calificativul „foarte bine” la aritmetică.

- *Mămico, știi ciocolata aia pe care mi-ai promis-o dacă iau foarte bine la aritmetică? Ei, bine, nu mai trebuie s-o iei.*

- abilitatea de a furniza informații omise deliberat

- competența generică înseamnă respectarea legilor discursului: legea cooperării – vorbim pentru a solicita o informație sau pentru a institui o relație

de cooperare; legea politeții: vorbim pe un ton amical cu cei ce sunt deopotrivă cu noi, pe un ton reverențios cu un adult; indiferent de persoana căreia ne adresăm, îi vorbim pe un ton politicos.

DISCURSUL

În ultima vreme, s-a impus în tot mai mare măsură constatarea că enunțurile nu se prezintă ca fraze, fiind acreditată concepția că trebuie să avem în vedere textul. Textul înseamnă un mod specific de comunicare, al cărui studiu presupune să fie raportat la condițiile în care a fost produs. A aborda structura unui text prin raportare la condițiile în care el a fost generat înseamnă a-l considera un discurs.

Începând cu anii '60, câțiva cercetători au exprimat puncte de vedere care contestau, în practica cercetărilor de lingvistică, limitarea la frază, analizarea unor unități minimale, cum ar fi propoziția sau cuvântul. Dintr-o asemenea perspectivă apăreau ca semnificative micro-înălțuirile, unități mai ample de comunicare. La interpretarea unei secvențe participă propoziții enunțate într-o altă parte a textului (co-text) sau într-un text anterior.

Se poate afirma că discursul este o unitate lingvistică de dimensiuni superioare frazei, așadar o unitate transfrastică. Termenul de discurs este aplicabil atât comunicării orale, cât și comunicării scrise.

Realitatea este că există o pluralitate a definițiilor termenului de „discurs”, după cum există viziuni diferite în legătură cu raportul semantic dintre „discurs” și „text”; pentru unii cei doi termeni sunt sinonimi.

În abordarea discursului, trebuie să se aibă în vedere două componente: producția verbală sau nonverbală, pe de o parte, și circumstanțele de producere și de interpretare, pe de altă parte.

Discursul presupune un ansamblu de enunțuri și o situație de enunțare, ale cărei componente sunt: enunțatorul/ emițătorul, alocutorul, momentul enunțării și locul enunțării. Așadar, orice comunicare presupune o situație care angajează actori sociali, poziții și relații între un emițător și unul sau mai mulți receptori, ca și contextul extern și intern al comunicării.

Discursul îndeplinește trei funcțiuni:

- funcție locutorie – constă în ceea ce spun cuvintele;
- funcție ilocutorie – constă în ceea ce se urmărește prin cuvinte: a acuza, a ordona, a solicita etc.; prin această funcție, se instalează o relație între interactanți;