

**CADRUL
DE REFERINȚĂ
PRIVIND FORMAREA
VORBITORULUI CULT
DE LIMBĂ ROMÂNĂ**

(vorbitori nativi și alolingvi)

Ministerul Educației al Republicii Moldova
Academia de Științe a Moldovei
Institutul de Științe ale Educației

**CADRUL
DE REFERINȚĂ
PRIVIND FORMAREA
VORBITORULUI CULT
DE LIMBĂ ROMÂNĂ**

(vorbitori nativi și alolingvi)

Studii de analiză și sinteză

Chișinău, 2017

37.016.046:811.135.1

C 12

Aprobat spre editare
de Consiliul Științifico-Didactic al Institutului de Științe ale Educației

Studiul este elaborat în cadrul Proiectului:

15.817.06.15.A *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi.*

Coordonatori științifici:

- **Maria HADÎRCĂ, doctor în pedagogie, conferențiar cercetător**
- **Mariana MARIN, doctor în pedagogie, conferențiar universitar**

AUTORI:

- **Maria HADÎRCĂ, dr., conf. cercet.**
- **Tatiana CALLO, dr. hab., prof. univ.**
- **Tamara CAZACU, dr.**
- **Maria SURUCEANU, dr., conf. univ.**
- **Adrian GHICOV, dr., conf. univ.**
- **Angela POPOVICI, dr.**
- **Svetlana DERMENJI-GURGUROV, dr., conf. univ.**

Recenzenți:

- **Viorica Goraș-Postică, dr. hab., conf. univ., USM.**
- **Nelu Vicol, dr., conf. univ., IȘE.**

Redactori: Stela LUCA, Victor ȚÂMPĂU

Redactor tehnic: Maria BONDARI

ISBN 978-9975-48-113-7.

CUPRINS

INTRODUCERE	5
I. EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ȘI COORDONATELE FORMĂRII PEDAGOGICE A VORBITORULUI CULT	
1.1. <i>Relația limbă – vorbire în esențializarea conceptului de vorbitor cult</i>	8
1.2. <i>Vorbitorul cult în corelare cu Biografia Lingvistică (ca parte componentă a Portofoliului European al Limbilor)</i> ...	20
II. PERSPECTIVA EUROPEANĂ ȘI NAȚIONALĂ ASUPRA FORMĂRII-DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE	
2.1. <i>Analiza unor documente europene de politică educațională și lingvistică</i>	32
2.2. <i>Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor: factor de coerență și compatibilizare europeană în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare</i>	39
2.3. <i>Educația lingvistică în R. Moldova și problema formării vorbitorului cult</i>	47
III. COMUNICAREA ȘI LIMBAJUL ACȚIONAL AL ELEVILOR ÎN CONTEXTUL FUNCȚIONALITĂȚII	
3.1. <i>Limbajul elevilor în contextul funcționalității</i>	59
3.2. <i>Comunicarea și limbajul elevilor – componente ale educației lingvistice</i>	65
3.3. <i>Limbajul acțional al elevilor și formarea vorbitorului cult al limbii române</i>	70
IV. ANALIZA DOCUMENTELOR DE POLITICI LINGVISTICE ȘI EDUCAȚIONALE LA NIVEL NAȚIONAL ȘI EUROPEAN DIN PERSPECTIVA FORMĂRII VORBITORULUI DE LIMBĂ ROMÂNĂ CA LIMBĂ NONMATERNĂ	
4.1. <i>Strategia Educației, o nouă perspectivă în formarea vorbitorului de limbă română</i>	77
4.2. <i>Codul Educației și formarea-dezvoltarea vorbirii elevilor aolingvi</i>	83
4.3. <i>Curriculumul disciplinar din perspectiva Cadrului European Comun de referință pentru limbi</i>	86

V. ANALIZA NEVOILOR DE CONSULTANȚĂ ȘI ASISTENȚĂ METODOLOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIVIND FVCLR

- 5.1. Analiza nevoilor de consultanță și asistență metodologică
privind FVCLR..... 95**
- 5.2. Perspective metodologice de formare a vorbitorului cult de
limba română prin valorificarea didactică a textului 108**
- 5.3. Nevoile de consultanță și asistență metodologică a cadrului
didactic în formarea vorbitorului cult de limbă română.
Analiză de opinii ale profesorilor 120**
- 5.4. Asigurarea didactică a cadrului didactic și a elevului în
formarea vorbitorului de limbă română. Analiză de opinii... 126**
- 5.5. Acțiuni organizaționale și metodologice în viziunea
părinților. Analiză de opinii 131**

VI. MODERNIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE EVALUARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ

- 6.1. Probleme privind calitatea procesului de predare-învățare-
evaluare a limbii și literaturii române ca disciplină școlară .. 138**
- 6.2. Dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor alolingvi
prin extinderea numărului de discipline studiate
în limba română 146**
- 6.3. Probleme privind necesitatea extinderii mediului de
comunicare în limba română pentru elevii alolingvi 150**
- 6.4. Creșterea oportunităților profesionale pentru cadrele
didactice alolingve prin intermediul formării competențelor
de comunicare în limba română 151**
- 6.5. Constatarea unor dificultăți privind formarea unui vorbitor
cult în școlile cu predare în limba rusă..... 151**

VII. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ACȚIONAL AL ELEVILOR: CORECTITUDINE ȘI NORMALITATE

- CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI 170**
- BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ 178**

INTRODUCERE

Proiectul de cercetare aplicativă *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi* este realizat de către echipa de specialiști din cadrul Sectorului *Limbă și Comunicare* al Institutului de Științe ale Educației, care promovează o viziune complexă asupra fenomenului de cultură a comunicării la nivelul învățământului preuniversitar și are în vedere identificarea unor noi posibilități de investigare, ample și diverse, de fundamentare și de valorificare la nivelul procesului de învățământ a unor strategii pedagogice eficiente de formare a unui vorbitor cult al limbii române (nativ și alolingv).

Problema formării vorbitorului cult ca produs al educației lingvistice și ca valoare educațională este examinată în lucrările savanților de notorietate E. Coșeriu, T. Slama-Cazacu, M. Avram; în lucrări de referință ale lingviștilor autohtoni N. Corlăteanu, A. Ciobanu, V. Mândăcanu, I. Melniciuc, precum și ale pedagogilor cercetători T. Callo, Vl. Pâslaru, V. Goraș-Postică ș.a.; este vizată în *Concepția Educației lingvistice și literar-artistică, Concepția didactică a disciplinei limba și literatura română* pentru elevii alolingvi și în curricula școlare pentru Limba și literatura română (maternă și nonmaternă), iar cultura comunicării derivă din dimensiunea mai largă a noțiunii de cultură și este parte integrantă a procesului de formare a vorbitorului cult.

În aspect pedagogic, însă, trebuie să recunoaștem, problema formării vorbitorului cult ca finalitate a educației lingvistice nu a făcut deocamdată obiectul unei cercetări serioase, deși conceptul respectiv a fost adoptat și introdus chiar de la apariția sa în curriculumul de Limbă și literatură română proiectat pentru învățământul preuniversitar din R. Moldova, unde această finalitate și figurează ca scop educațional.

Deși generația nouă de curricula școlare profilează aspecte de modernizare a strategiei de predare-învățare și ponderea în Planul-cadru a disciplinei Limba și literatura română este, se pare, suficientă, se constată totuși o ineficiență metodologică în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limbă română, generată de un nivel profesional insuficient al cadrelor didactice.

Mai mult ca atât, la nivelul teoriei și practicii educaționale nu a fost conturat până în prezent un concept clar despre *vorbitorul cult de limba română*, după cum nu au fost determinate nici *direcțiile strategice* ale

acțiunilor pedagogice ce urmează a fi întreprinse în vederea atingerii dezideratelor curriculare ale disciplinelor școlare, prin care se urmărește achiziționarea de către elev încă de pe băncile școlii a unui sistem de competențe de comunicare ce ar atesta profilul de formare al unui vorbitor cult.

Totuși, în societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare cultă (în limba maternă / limba a doua / limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială, de aceea acțiunea pedagogică de formare a vorbitorului cult în R. Moldova rămâne în continuare un deziderat pedagogic înscris în documentele naționale de politici lingvistice și educaționale, iar proiectarea unor strategii eficiente de intensificare a educației lingvistice, întemeiate pe exigențele modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor (materne și nonmaterne) se impune ca o problemă pedagogică de mare stringență.

În vederea soluționării acestei probleme, în cadrul proiectului de cercetare *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi* au fost proiectate și realizate mai multe studii științifice de analiză și sinteză cu referire la problematica respectivă, care au fost incluse în prezenta lucrare și structurate în șase capitole, iar ca punct de pornire în realizarea cercetării au servit următoarele ipoteze de lucru:

- actualmente în R. Moldova, pe lângă multe alte crize (economică, politică, financiară, identitară etc.), mai există și *o criză de cultură a comunicării*, manifestă atât la nivel de societate, cât și la nivel de instituție școlară, în particular;
- criza de comunicare în limba română are la bază mai multe cauze (politică, socială, culturală, pedagogică), rezolvarea căreia depinde de toți acești factori;
- performanțele elevilor în ceea ce privește stăpânirea competenței de comunicare în limba română nu se ridică la nivelul așteptărilor cadrelor didactice, părinților, societății, în general;
- la nivelul practicii educaționale există multiple nevoi de consultanță și asistență metodologică a cadrelor didactice privind problemele formării vorbitorului cult al limbii române.

În acest context de referință, s-a constatat că formarea vorbitorului cult de limba română în R. Moldova reprezintă nu doar o provocare pentru specialiștii din domeniul educației lingvistice, ci și *o mare*

problemă națională determinată de mai mulți factori (de ordin cultural, social, politic etc.), care poate fi soluționată numai prin eforturi comune, antrenând toate structurile statului, toate nivelurile de decizie și toate componentele societății, de aceea problema formării vorbitorului cult în limba română, în opinia autorilor acestor studii, ar trebui examinată nu doar din perspectivă pedagogică și apreciată nu doar ca un rezultat al activității didactice, ci într-un context mult mai larg, general, incluzând aici toți factorii de răspundere (de la nivel familial până la cel al politicii statului), astfel încât cultură lingvistică să apară ca un produs al culturii comunicării din familie, comunitate și societate.

I. EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ȘI COORDONATELE FORMĂRII PEDAGOGICE A VORBITORULUI CULT

1.1. Relația limbă – vorbire în esențializarea conceptului de vorbitor cult

O abordare complexă a noțiunii de *vorbitor cult* al limbii române presupune mai multe *acțiuni interpretative*, adică explicarea esenței acesteia. Nu ne vom limita la o simplă descriere, ci vom introduce o privire critică, care va motiva alegerea făcută și va dezvălui, prin viziunea formulată, cauza necesității abordării pedagogice a raportului limbă-vorbire în esențializarea noțiunii de *vorbitor cult*, reducând astfel aspectele negative ale ritmurilor și virtualităților sale, care a fost defavorizată în Europa până în secolul XX și care a ajuns la un mare „impas” în secolul XXI, ca secol al digitalizării totale. Vorbirii i se acordă astăzi, așadar, un nou statut, care răstoarnă raportul stabilit pe o perioadă îndelungată în tradiția lingvistică europeană, iar una din traiectoriile acestei direcții se află fără îndoială în lingvistica lui E. Coșeriu [7, p. 18]. Necesitatea consolidării unei *lingvistici a vorbirii* apare cu atât mai mare stringență, cu cât în explicarea limbii punctul de plecare trebuie să-l constituie chiar vorbirea. Importanța pe care o atribuie E. Coșeriu vorbirii se explică prin faptul că aceasta este *cu mult mai cuprinzătoare decât limba*. Vorbirea își cuprinde atât propriile circumstanțe, limba fiind lipsită de acestea, cât și activități nonverbale complementare (mimica, gesturile, comportamentul etc.).

Clarificarea mizelor acestei noțiuni și identificarea analizelor necesare, fără a aluneca în pericolul absolutizării unei singure perspective, considerată a fi unica corectă, devine o sarcină de primă mărime în condițiile modernizării școlii și ralierei acesteia la rigorile europene. Destinația este de a oferi specialiștilor în educația lingvistică și literar-artistică unele repere de precizare și clarificare teoretico-aplicativă în vederea unor construcții pedagogice care au în vedere limba română în calitatea sa de instrument al culturii și al verbalizării umane.

Dacă pornim de la ideile coșeriene, primul pas, evident, este de a face o deosebire netă între *limbă* și *vorbire*, ca o distincție importantă, deoarece *realizările limbii în vorbire prezintă mai multe aspecte, care nu depind de cunoașterea limbii* [5, p. 13]. Această deschidere epistemică a savantului urmează să fie patentată în demersul formativ al *educației lingvistice*, luând afirmația respectivă drept reper axiomatic autentic.

Raportul *limbă-vorbire* este, în acest context, una din chestiunile primordiale ale teoriei sale structuraliste și a idealismului lingvistic, care, până la urmă, se „unesc” într-o *lingvistică integrală*. Autorul fie că pune accentul pe limbă, fie că dezvoltă într-o manieră proprie coordonatele vorbirii, care, printr-o analiză cvasieducațională, își propune să rezolve o logică imanentă a limbajului. Cu atât mai mult că savantul își pune întrebarea care este locul acestei distincții într-o lingvistică ce aspiră să dea seama de toată *realitatea limbajului*, adică și de vorbire.

E. Coșeriu inversează teoria saussuriană și nu pleacă de *la limbă, ci de la vorbire* și ia vorbirea ca realitate în care se fac distincțiile și în care se găsește această dimensiune, fără îndoială esențială, care este *limba* [*Ibidem*, p. 14].

Întrebarea rezidă în faptul că dacă F. de Saussure ia limba ca măsură a tuturor celorlalte *manifestări de limbaj*, atunci E. Coșeriu ia *vorbirea ca măsură* și limba însăși „s-o găsim în vorbire”. Răsturnând acest principiu al lui F. de Saussure, savantul a avut nevoie să distingă nivele în vorbire, în tehnica vorbirii, adică în acel „*a ști să faci*”, acea știință care are bază intuitivă, însă este foarte sigură. După cum afirmă el, această noțiune de *limba ca tehnică a vorbirii*, ca tehnică deschisă care se poate realiza și în ceea ce încă nu s-a realizat până acum, a venit din filosofie. „Pe mine mă interesa să văd ce este limba ca *sistem de posibilități și ca tehnică dinamică* și limba *ca tehnică realizată, care este obligatorie*; obligatorie în sens social, adică nu ți se impune ca o constrângere, ci ***se impune ca un angajament pe care îl iei când vorbești o limbă***, când vorbești în acord cu normele acestei societăți și cu normele acestor tradiții, care conțin mai multe trăsături care nu sunt necesare din punct de vedere funcțional. Pentru mine nu era o chestiune de delimitare în *sens orizontal*, ci de distincție în *sens vertical*, al tehnicii, anume de planuri ale structurii: un plan de structuri deschise și de deosebiri care sunt făcute în limbă și un plan de fapte deja realizate, de acord cu aceste structuri [5, p. 17].

În toate actele de vorbire – *vorbirea, posibilitatea de a vorbi, vorbitul* (ce s-a vorbit) avem *produsul*, însă nu putem să arătăm *limba ca produs* [*Ibidem*, p. 65-66]. Pentru vorbitor limba este un ansamblu de posibilități pentru o vorbire viitoare, limba este dinamică, deschisă spre viitor. Prin urmare, constată savantul, în loc să se considere că limba, sistemul limbii pur și simplu se realizează în vorbire, trebuie să inversăm termenii și să spunem că mai întâi e vorbirea, care este mai complexă și care conține mult mai mult decât limba, decât sistemul limbii și că sistemul este o

dimensiune a vorbirii, nu vorbirea este o realizare a sistemului, mai mult sau mai puțin cu defecte [5, p. 81].

Trebuie să insistăm asupra faptului **că a fi nevoit să folosești o limbă (o limbă literară)** nu este deloc o știrbire a libertății, cum se crede adesea: **libertatea are nevoie de limbă pentru a-și realiza istoric finalitatea expresivă**. Limba este condiție sau instrument al libertății lingvistice ca libertate istorică și un instrument de care dispui nu constituie închisoare sau lanțuri. **Vorbirea** este activitate expresivă liberă care se desfășoară pe axele a două solidarități: solidaritatea cu tradiția și solidaritatea cu auditorul [7, p. 63]. Limba se reface pentru că vorbirea se bazează pe modele anterioare și înseamnă a vorbi și a înțelege; limba se depășește prin activitatea lingvistică pentru că **vorbirea este întotdeauna nouă**; și limba se reînnoiește pentru că înțelegerea înseamnă a înțelege dincolo de ceea ce se știa în limba dinaintea actului vorbirii. Limba reală și istorică este dinamică pentru că activitatea lingvistică nu înseamnă a vorbi și a înțelege o limbă, ci înseamnă a vorbi și a înțelege ceva nou prin mijlocirea unei limbi. De aceea, limba se adaptează la necesitățile de exprimare ale vorbitorilor și continuă să funcționeze ca limbă în măsura în care se adaptează [Ibidem, p. 96].

Coșeriu deosebește în limbaj trei niveluri: vorbirea în general (*saber linguistica, elocutional*), nivelul limbii (*saber idiomatico*) și nivelul discursului sau al textului (*saber expresivo*), adică să știi să vorbești în anumite circumstanțe. El afirmă necesitatea creării unei *lingvistici a vorbirii*, care ar include:

- principiile generale ale gândirii în vorbire;
- principiile de cunoaștere a lucrurilor în general;
- cunoașterea modului de a trece de la sistemul limbii la vorbirea într-o anumită situație.

Cu aplicare la educația lingvistică, savantul vede realizarea unei *lingvistici a vorbirii* doar prin **atitudinea vorbitorului față de limbă** și dezvoltarea **normelor vorbirii**:

- *congruență* (pentru vorbirea în general);
- *corectitudine* (pentru vorbirea la nivelul limbii). A vorbi cu incorectitudini înseamnă a-l insulta pe celălalt, a nu-l lua în considerație, adică poți să vorbești oricum. Asta înseamnă să nu iei în serios activitatea lingvistică și să nu te iei în serios pe tine însuși. Și atunci când spui că poți vorbi oricum, înseamnă că, implicit, te disprețuiești pe tine însuși;

- *adecvanță* (ceea ce este adecvat/potrivit) la nivelul textului;
- *deontologia limbajului* (normele interne, intrinseci ale limbajului considerate de către vorbitori; normele limbajului în general);
- *exemplaritatea* (limba standard, limba exemplară);
- *varietatea*, care corespunde dimensiunilor creativității limbajului [5, p. 21-22];
- *norme la libera acceptare de vorbitori*, o normă pentru care te hotărăști [*Ibidem*, p. 103].

Un alt domeniu, la fel de important, în teoria lui E. Coșeriu, care se manifestă într-o intensificare a raporturilor dintre *limbă și vorbire*, este cel al noțiunii de *limbă funcțională*, pe care savantul o definește ca pe un sistem lingvistic omogen, unitar, ce este în același timp: (a) *sintopică* (nu prezintă diferențele în spațiu); (b) *sinstratică* (fără diferențe socioculturale); (c) *sinfazică* (este un singur stil de limbă). El afirmă că aceasta este limba care funcționează în mod imediat în vorbire. În fiecare punct al vorbirii se realizează o anumită limbă, o anumită opoziție [5, p. 25-26]. Această limbă mai poate fi numită ca una exemplară, unitară, ea reprezintă comunitatea întreagă și așa întreg și vorbitorul care vorbește pe un plan care este planul întregii comunități și anume *acest fapt poate justifica planificarea lingvistică și normativitatea didactică a limbii* [*Ibidem*, p. 27]. Raportat la sistemul nostru lingvistic, evidențierea unei limbi funcționale, are drept scop fundamental faptul că s-ar tinde spre construcții verbale funcționale în vederea asigurării vorbirii culte și aceasta ar suna în felul următor: ***O limbă funcțională ar fi româna literară, la nivelul cultivat al stilului colocvial.***

Revenind la vorbire, trebuie să menționăm că „știința” lingvistică, faptul de a ști să vorbești și să înțelegi ceea ce se vorbește, nu este o „știință” teoretică și nu poate fi motivată în toate părțile sale. Totuși, în orice vorbitor care își vorbește limba există o „știință” clară și sigură. Ea aparține celui tip de știință care este sigură, dar nu poate fi justificată sau se poate justifica doar parțial, deși *simpliciter* „știință” de a vorbi o limbă se învecinează, într-o parte, cu o „știință” latentă, în care intră tot ceea ce vorbitorul știe într-un mod nesigur și, în cealaltă parte, cu o „știință” distinctă adecvată, care este a gramaticianului (a lingvistului) și a vorbitorului însuși ca gramatician [7, p. 52].

În acest context de referință, E. Coșeriu insistă pe ideea că atunci când e vorba de ***educația lingvistică***, mai ales atunci „când se predă limba națională, care este limba prin care vorbitorul învață și normele limbii în

general, și normele discursurilor, atunci, pentru aplicare, înseamnă că nu e vorba de predat numai gramatică, numai această omogenitate la nivelul limbii, ci e nevoie să se prezinte și vorbirea în general, *normele vorbirii* în general și *normele discursului*. Limba este un adverb, o modalitate a vorbirii, deci se găsește în vorbire. Și se poate delimita numai ca formă de cunoaștere a limbii la subiectul vorbitor, pe când dimensiunea în concret o aflăm ca dimensiune a vorbirii” [5, p. 28-29]. În vorbire, afirmă savantul, **foarte multe lucruri depind de cunoașterea lucrurilor. de ce știm despre lume**. Nimeni nu poate vorbi în afara conținutului conștiinței, și conținutul conștiinței trebuie să fie și să conțină toată experiența pe care a avut-o și tot ce s-a gândit și s-a imaginat [*Ibidem*, p. 48].

Când spunem *contribuția „cunoașterii lucrurilor” la vorbire*, nu este vorba de cunoașterea ocazională și situațională a stărilor de lucruri, ci de cunoașterea lucrurilor în mod universal valabilă. Este destul de dificil de identificat o matrice sau un ansamblu al acestor reguli/aspecte comune universal valabile, însă de existența lor n-ar trebuie să se mai îndoiască nimeni [12, p. 86].

Opoziția dintre limbă și vorbire este, așadar, absolută, însă limba și vorbirea sunt interdependente și, mai mult chiar, se întrepătrund în mod intim; vorbirea este o activitate exercitată în mod universal, având în primul rând scopuri *efectiv utilitare*. Limba este bagajul de material lingvistic pe care oricine îl posedă atunci când abordează vorbirea, când se apucă să vorbească.

Așadar, putem stabili faptul că „limba” nu ia naștere decât prin „vorbire”; că în vorbit coexistă „fapte de limbă” și „fapte de vorbire”; că „limba” poate fi considerată în plan abstract ca existând în afara vorbitului și independent de vorbire (cel puțin din punct de vedere statistic), în timp ce vorbirea nu poate fi concepută în afara limbii și independent de ea, de vreme ce limba reprezintă însăși forma vorbirii, „schema” ei.

Din analiza lui A. Gardiner, reies o serie de idei și de constatări edificatoare pentru problema respectivă: 1) limba există ca „formă” în vorbitul însuși; 2) „faptele de limbă” se constată și se disting în mod concret numai în vorbit; 3) sunt „fapte de limbă” nu numai cuvintele, ci și funcțiile și modelele sintactice, ca „scheme neaplicate”; 4) „limbajul individual” (sistemul de acte lingvistice ale unui individ) are caracter de „limbă”; 5) vorbitul este o activitate care se bazează pe o „știință”; 6) este posibil și se justifică să dăm numele de „vorbire” unui aspect particular al vorbitului; 7) „vorbirea” ca „vorbit” este, într-o anumită măsură, „limbă” sau, dacă nu,

nu este nici măcar vorbitul, nu este activitate lingvistică propriu-zisă, ci este ceva care o precedă [8].

V. Brandal, în schimb, distinge patru concepte în locul celor trei concepte saussuriene (*langage = langue – parole*):

- 1) „limbajul” (*langage*), sau capacitatea generală de a crea semne;
- 2) „vorbitul” (*parole*), adică activitatea de a vorbi;
- 3) „limba” (*langue*), ca sistem de semne simbolice, care se impune indivizilor și care, ca ideal sistematic, se găsește la baza oricărui act de parole;
- 4) „vorbirea” (*discours*) – totalitate ritmică ordonată în timp și, prin urmare, ireversibilă, un ansamblu asimetric, caracterizat prin finalitatea spre care tinde, prin sensul său sau orientarea sa, prin voința sa constantă de exprimare [8].

Una din probleme relevă necesitatea utilizării *cadrelor complexe* în vorbire [5, p. 135-136]:

- *situația*, coordonatele spațiale și temporale care sunt create prin vorbire: când vorbești, imediat *ceva* devine *aici* și *acum* și altceva devine *atunci* și *acolo*, *înainte* sau *după*, *acesta* sau *acela* etc. Toate acestea sunt determinate în coordonatele vorbirii;
- *contextul*, cadrul în care limbajul este efectiv întrebuițat (contextul fizic imediat, contextul empiric, istoric, cultural);
- *ambientul* (*spațiul / regiunea*) – zona de valabilitate a unui semn, în raport cu ceea ce poate numi semnul; ambientul este spațiul sociocultural;
- *universul* (*discursului*), spațiul real sau ontic, care reprezintă lumea în care sau despre care se vorbește

E. Coșeriu vorbește despre activitatea lingvistică ca *facultate de a vorbi*, definită de limbajul general; *capacitatea de a vorbi*, reprezentată de limbaj ca potență [14, p. 128].

Învățarea limbii române l-a preocupat în special pe E. Coșeriu, care a tratat diverse aspecte ale acestei probleme din perspectiva coerentă și riguroasă a *lingvisticii integrale*. Astfel, modul în care se însușește prima limbă este unul creator: *se învață creând*. La acest aspect s-au referit W. von Humboldt, B. Croce, G. von der Gabelentz atunci când afirmau că în realitate nu se învață o limbă, ci *se învață [cum] să crezi într-o limbă* [14]. Coșeriu insistă în multe locuri asupra a ceea ce ar trebui să înțelegem prin *semnificat* și asupra modalității în care se creează ori se învață semnificatele. Încă de la Aristotel, s-ar cuveni să se știe că *semnificatul*

de limbă este „conținutul unitar de conștiință”, conceptul „care face posibilă și justifică, prin intermediul aceleiași expresii, desemnarea tuturor obiectelor recunoscute ca ținând de (sau ca fiind raportabile la) aceeași „specie”. Semnificatul ia naștere printr-o operație a intelectului, o intuiție globală a unui mod de a fi. În același timp, Coșeriu avertizează că semnificatul nu este „dat” de context, ci de cunoașterea limbii. Fără îndoială, semnificatele se învață în contexte. Dar nu trebuie confundate condițiile empirice ale învățării cu cunoașterea limbii. Învățarea unei limbi este întotdeauna o activitate creatoare: ceea ce se experimentează este, în fiecare caz, o desemnare particulară și în întregime determinată; iar ceea ce se învață (adică, ceea ce se creează plecând de la această desemnare particulară) este un semnificat, o posibilitate nesfârșită de desemnare, în care desemnarea experimentată nu-i decât un exemplu” [12].

După Coșeriu, trei lucruri trebuie avute în vedere pentru a remedia situația actuală a **educației lingvistice**:

- [a] să se dedice / aloce mai mult timp învățării limbii în școală;
- [b] toți profesorii, indiferent de materia predată, să fie, în același timp, și „profesori de limbă”, îngrijindu-se și de exprimarea lingvistică din / în cadrul fiecărei discipline în parte;
- [c] să fie combătută în mod public atitudinea negativă – existentă și azi – față de educația lingvistică [12].

Pentru a elimina o serie de confuzii și de erori, E. Coșeriu afirmă că, la rigoare, problema predării trebuie pusă înainte de toate ca problemă a *obiectului* („ce”) care se predă și a *obiectivelor* („pentru ce”) învățării, **și nu a metodelor**, întrucât acestea constituie o problemă secundară din punct de vedere rațional: „Nu pentru că ar fi mai puțin importantă, ci pentru că nu se poate pune cu temei **decât după delimitarea obiectului și a obiectivelor învățării**. În fapt, metodele analitice se evaluează în funcție de adecvarea lor la obiect, iar metodele didactice, în funcție de adecvarea lor la obiective.” Obiectul trebuie să cuprindă: a) ceea ce elevii pur și simplu *nu cunosc*; b) ceea ce ei *cunosc doar în mod intuitiv*, trebuind transpus în planul reflexivității. În cazul limbii materne, obiectul, pe de o parte, depășește „limba” propriu-zisă, iar, pe de altă parte, nu este bine delimitat în planul limbii. Din acest motiv, și obiectele învățării rămân imprecise: „Adesea se pornește de la ideea că elevul cunoaște deja limba națională și i se predă, dincolo de orice, o metodă pentru a o descrie și a o analiza; metodă care, de cele mai multe ori, se reduce la o nomenclatură pentru lucruri care se presupun a fi știute sau identificate intuitiv”. Altfel

spus, elevii nu învață „limbajul”, ci mai degrabă un „metalimbaj” lingvistic și gramatical [*Ibidem*].

Dar *a ști să vorbești* nu înseamnă doar cunoașterea „limbii” ca atare. Așa-numita „competență lingvistică”, „știința” de care fac uz vorbitorii în activitatea vorbirii, cuprinde, la un prim palier, un plan *biologic* și unul *cultural*. Ceea ce prezintă într-adevăr importanță este **planul cultural**, când vine vorba de acesta, se presupune în mod tacit că profesorul de limbă maternă se cuvine să fie profesor de „limbaj”, nu doar de „limbă” (adică să stăpânească la modul reflexiv cele trei tipuri de competență lingvistică: *nivelul universal – cunoașterea elocuțională* (a ști să vorbești în general, în conformitate cu regulile gândirii și cunoașterea lucrurilor), *nivelul istoric – cunoașterea idiomatică* (a ști o anume limbă istorică) și *nivelul individual – cunoașterea expresivă* (a ști să elaborezi discursuri în situații determinate). Pentru fiecare dintre ele există (în aceeași ordine) norme de *congruență, corectitudine și adecvare* (sau *potrivire*).

Or, ceea ce a observat Coșeriu, este că cele mai multe deficiențe de exprimare ale vorbitorilor de limbă sunt cele care încalcă normele corespunzătoare cunoașterii elocuționale și cunoașterii expresive. Deci, nu ar fi vorba de o „necunoaștere a limbii”, ci, de cele mai multe ori, de o necunoaștere sau o desconsiderare a normelor elocuționale ori expresive. Profesorul de limbă maternă se confruntă cu *atitudinea negativă* a altora – chiar din rândul celor culți – față de obiectul muncii sale. Conducându-se și ei după principiul conform căruia „se poate vorbi oricum, atâta timp cât se înțelege”, nici profesorii ce predau alte discipline nu se obosesc să corecteze greșelile elocuționale sau expresive din scrierile elevilor (deși le semnalează uneori), de vreme ce „conținutul” acelor lucrări le apare ca fiind acceptabil. Pretextul lor, desigur, este acela că o astfel de chestiune cade în sarcina profesorului de limbă.

În calitatea sa de „știință” transmisibilă și nu de o simplă abilitate strict personală, „știința” lingvistică este *cultură*. Aceasta înseamnă că, pe lângă faptul de a servi ca fundament culturii nelingvistice și de a o „reflecta”, pe lângă faptul de a fi actualitatea culturii, este ea însăși cultură. Într-adevăr, omul nu numai că are cunoștință despre lucruri prin intermediul limbajului, dar are, de asemenea cunoștință despre limbaj. În acest sens, aspectul cultural al limbii este limba însăși ca „știință” lingvistică.

Limba reprezintă un mijloc sigur în formarea spiritului, deoarece nu se poate concepe o activitate spirituală fără ajutorul ei. Toată gândirea și creația umană sunt legate de limba pe care o vorbește. Abia există

un domeniu de cultură în care limba să nu-și poată valorifica dreptul ei. Cultura unui individ de multe ori se măsoară după forma limbii pe care o vorbește. Între limbă și cultură există o reciprocitate: *limba ajută cultura și cultura ajută limba*. Limba, ca expresie a spiritului și ca mediu de înțelegere între oameni, reprezintă atât un produs al minții, cât și al tuturor facultăților care constituie sufletul omenesc. Prin urmare, la producerea actului vorbirii, care se face prin aplicarea limbii, noi *nu trebuie să ținem seama numai de simpla formulare a ideilor, dar și de raportul ce există între acestea și sensibilitatea noastră*.

Studiind **vorbirea cultă** și fiind preocupat de modalitățile de constituire, funcționare, preservare și continuă edificare a acesteia, prin acomodarea la realitatea limbii, a gândirii și a societății, Quintilian identifica patru caracteristici și călăuze ale aspectului literar: *consuetudo, ratio, auctoritas, uetustas*. Din relațiile de colaborare dintre acestea se ivesc dominantele de conduită ale vorbitorului cult. Obișnuința, susținea Quintilian, este cel mai sigur magistrul al vorbirii, vorbirea trebuind să servească *obișnuința și cuviința*. Vorbitorul cult se mai supune autorității uzului pe care îl avusese strămoșul înțelept, dar și acomodărilor la cerințele realității, reflectate prin uzul contemporanului înțelept. Conștiința superiorității culturii edificate și a instrumentului lingvistic de edificare și exprimare a acesteia îl face pe Quintilian să refuze tendințele din limba celor neinstruiți, dezvoltarea naturală fără intervenția spiritului, arătându-se preocupat de apărarea *aspectului cult* în fața variabilității naturale a vorbirii [9].

Scoaterea aspectului cult de sub influența determinismului natural și trecerea sa sub autoritatea omului instruit, apt să-și edifice un limbaj bazat pe norme raționate, rezultat al structurării unor principii, în coerență cu spiritul limbii, indică o concepție în cadrele căreia uzul este gândit ca asentiment al învățaților, dezvoltarea *instrumentului normă* făcându-se sub supravegherea avizată a celor instruiți. Altfel spus, vorbirea este furnizorul de material și de posibilități, rațiunea este factorul modelator prin care instrumentul numit *aspect cult* se edifică sub imperiul anumitor principii, care armonizează spiritul limbii cu nevoile de exprimare superioară, iar obișnuința are rolul de a asuma, a fixa și a prezerva ceea ce uzul astfel creat reține și conține. Obișnuința este componenta naturală, dar cenzurată de rațiune și supusă autorității. Vorbitorul instruit se preocupă de îngrijirea și cultivarea limbii, transfigurate în formele aceluia instrument superior de comunicare, întrucât el contribuie la edificarea ființei umane, în toată complexitatea ei [*Ibidem*].

Constituit prin esențializarea variantelor orală și scris ale limbii naționale, spectrul literar depășește limba comună și se constituie în aspect elaborat, îngrijit, selecționat, normat pe baze raționale. Luând naștere în urma unor procese de rafinare și raționalizare a limbii comune conștientizate, această variantă este caracteristică vorbitorilor instruiți, care acționează asupra limbii și o utilizează în conformitate cu anumite principii raționate, în vederea atingerii anumitor scopuri. Efortul, așadar, de constituire a aspectului literar este unul conștient, orientat rațional, prin el edificându-se și ființa umană, ca ființă cultural-spirituală. Prin faptul că are a servi împlinirii anumitor necesități socio-culturale și funcționale. Capacitatea de a vorbi este naturală (o calitate inerentă omului), **transformarea în competență și, mai cu seamă, rafinarea acestei competențe**, însă, țin de instrucție, de educație, acte ce se bazează pe cunoașterea, deprinderea și împlinirea în act a unor norme [*Idem*].

Așadar, *normele organizează vorbirea* în funcție de esența și virtualitățile sistemului, dar privind la necesitățile instrumentului de comunicare. În acest context, principala grijă a normelor este de a se feri de înglobarea aleatoriului vorbirii, a accidentului, a discontinuității, a incoerenței, căutând, prin selecție, structurile și arhitectura proprii sistemului, ordinea și simetria, totul pentru a obține concizie, claritate, modalități superioare de exprimare a unor conținuturi nobile și complexe, elegantă.

În general, afirmă în această ordine de idei E. Coșeriu [8] problema normativității, care se prezintă de obicei ca o *problemă a corectitudinii limbii*, a corectitudinii vorbirii, se consideră ca o chestiune de lingvistică minoră, cel mult de lingvistică aplicată. În lingvistica aplicată se pot găsi, din când în când, observații sau eseuri despre corectitudine, despre conceptul (noțiunea) de limbă corectă. Însă, în lingvistica modernă tradițională, numai câțiva lingviști au acordat o anumită atenție acestei probleme. De exemplu, în Germania s-a emis părerea că nu trebuie să existe nici o restricție, nici o normă în folosirea limbii. În realitate, faptul că fiecare ar avea în același timp posibilitatea de a vorbi oricum nu este just, și această atitudine este, în realitate, o *atitudine antidemocratică și reacționară*. E drept că **vorbitorul este măsura tuturor lucrurilor în lingvistică**, fiindcă limbajul e făcut de către și pentru vorbitori, nu de către și pentru lingviști, prin urmare, lingvistul trebuie să explice care este fundamentul acestei neliniști a vorbitorului care vrea să vorbească corect și care se întreabă dacă e bine sau nu e bine spus ceea ce spune, dacă modul lui de a vorbi este un mod corect, dacă există alte moduri, superioare, de a vorbi în aceeași

limbă. Datoria lingvistului este să justifice, să explice fundamentul și sensul propriu al acestei neliniști și al dorinței vorbitorului de a vorbi mai bine, de a vorbi corect, de a vorbi o limbă, într-un fel, superioară. Activitățile libere nu sunt activități fără normă, haotice, ci, dimpotrivă, orice activitate liberă conține propria sa deontologie, adică propriul său mod de *a trebui să fie*, conține propriile sale norme, norme care sunt imperative și obligatorii, nu printr-o impunere externă, nu fiindcă cineva ni le impune, ci norme care sunt obligatorii printr-un angajament pe care îl consimțim, îl acceptăm în mod liber. Deci, a vorbi altfel decât o cer normele, aceste norme implicite în limbaj, în această activitate liberă, este ***o abatere*** tocmai ***de la etica limbajului***. Există deci o etică a fiecărei activități libere, care trebuie să fie realizată în sensul ei propriu [4].

E. Coșeriu a definit câteva principii care delimitează specificul lingvisticii în calitate de știință a culturii, printre care:

- *principiul umanismului*, care prevede că subiectul lingvisticii este omul ca ființă liberă în istorie;
- *principiul antidogmatismului*, acceptarea supoziției că un adevăr parțial se află în orice teorie și, implicit, preluarea creatoare a ceea ce este valabil din doctrinele altora;
- *principiul utilității publice*, interesul pentru implicațiile politice și sociale ale dinamicii istorice a limbii sau a limbilor [14, p. 127].

În cazul limbajului, afirmă savantul [7], fiindcă e vorba de o activitate foarte complexă, putem numi o normă generală, de coerență cu cunoașterea lucrurilor și cu principiile generale ale gândirii, ***congruență***, dar nu putem spune, atunci, că limbajul care se abate de la această normă generală este incongruent când, de exemplu, este neclar ori într-adevăr eliptic, incomplet ori, dimpotrivă, este prea detaliat, prea prolix, nu e vorba de norme ale unei limbi. Fără îndoială că pe planul și la nivelul limbilor găsim normele de ***corectitudine***, adică faptul de a vorbi după tradiția pe care vorbitorul vrea, de fiecare dată, să o aplice într-un discurs, într-un act lingvistic, deci, nu numai o singură tradiție într-o limbă istorică, ci acea tradiție pe care vorbitorul vrea să o aplice norme ale vorbirii în situații”. Putem să numim și aceste norme cu un singur cuvânt, cu cuvântul ***adecvare*** sau T ***potrivit*** (*tò prépon*). Putem deosebi apoi ***convenabilul*** cu privire la destinatar, cu privire la ascultătorul unui discurs, și putem delimita ***oportunitatea*** cu privire la circumstanțele vorbirii. Deci, avem nu o singură judecată, ci trei tipuri de judecăți cu privire la vorbire și trei tipuri deontice ale vorbirii la acest nivel și, deci, și aceste tipuri de norme implicite: ***norme***

de congruență, norme de corectitudine și norme de potrivire cu formele acestea în discurs. Deci, și limba exemplară, fără a fi o judecată, o apreciere – cum este *corectitudinea, congruența și potrivirea sau adecvarea* – este o *exigență* a vorbitorilor, pentru toate acele situații care impun întrebuițarea acestei limbi într-o comunitate și într-o activitate lingvistică [4].

Concluzionând și sintetizând ideile expuse mai sus, trebuie să menționăm că funcționalitatea acestei entități de *vorbitor cult al limbii române* poate deveni realitate în cazul în care vor fi luate ca reper pedagogic următoarele *direcții ale acțiunilor* ce urmează să fie întreprinse pentru a fi realizate dezideratele curriculare ale disciplinei școlare respective, și nu numai:

Direcția 1: Știința pedagogică, în colaborare cu cea lingvistică, urmează să propună școlii, cel puțin sintetic, reperate pedagogice ale unei *lingvistici a vorbirii în școală*, în acord cu necesitățile imediate și condițiile predării.

Direcția 2: A preda și a învăța limba română nu ca o constrângere, ci *ca un angajament liber consimțit* pentru a putea vorbi în această limbă, ca o atitudine a elevului vorbitor față de limbă: dacă vorbești incorect, aceasta înseamnă că te disprețuiești în primul rând pe tine.

Direcția 3: A *studia limba* orizontal (ca sistem) și a *învăța limba* vertical (ca vorbire).

Direcția 4: A dezvolta vorbitorul cult al limbii române pornind de la normele vorbirii, ca *normativitate didactică* a limbii, ca primă dimensiune a vorbitorului cult.

Direcția 5: A pune în valoare, atunci când formăm vorbirea elevului, cunoașterea lui în general. *Experiența cognitivă* a elevului este un factor al vorbirii elevului.

Direcția 6: A învăța în școală nu atât limba, cât faptul *cum poți să crezi în această limbă*, cum poți să semnifici lumea ta și lumea în general.

Direcția 7: *Implicarea activă a profesorilor de alte discipline* școlare, decât limba română, în semnalarea și corectarea greșelilor din vorbirea elevilor, acest lucru fiind oficializat în una sau altă formă.

Direcția 8: Formarea elevului vorbitor pe următoarele *dominante de comportament*: obișnuință, cuviință, normativitate, rațiune.

Direcția 9: Pentru a elimina în procesul educațional fenomenul *elevului invalid verbal* și a-l forma ca vorbitor cult al limbii române, este nevoie de valorificarea consecventă și sistematică a vorbirii (vorbirea se învață doar vorbind), pornind de la normativitatea didactică a limbii,

bazată pe **principiile**: umanismului; antidogmatismului; utilității publice; responsabilității publice și **coordonatele** fundamentale de: congruență; corectitudine; adecvanță (potrivire); oportunitate; exemplaritate; varietate; convenabilitate; deontologie; liberă acceptare.

Așadar, conceptul de **vorbitor cult** presupune un vorbitor (adică o persoană care folosește limbajul articulat) corect informat; cu opinii proprii în raport cu valorile socioculturale și general-umane, care are cunoștințe corecte, multe, diverse; are un nivel înalt de cultură; este bine instruit; care are competențe de vorbire contextuală; care vorbește plăcut auzului și care respectă cele 9 coordonate fundamentale ale vorbirii culte și normele limbii literare.

1.2. Vorbitorul cult în corelare cu Biografia Lingvistică (ca parte componentă a Portofoliului European al Limbilor)

Delimitarea noțiunilor și a semnificației lor. Noțiunea de *vorbitor cult* nu este clar conturată în literatura de specialitate și în conștiința publicului de la noi. O sumară investigație în această direcție ne-a dezvăluit existența unor variate păreri, noțiunea de *vorbitor cult* fiind confundată cu cea de *cultivarea limbii*, punându-se chiar semnul egalității între acestea.

În realitate, noțiunile date denumesc entități diferite, dar ambele se referă deopotrivă la toți vorbitorii limbii române. *Vorbitorul cult*, în viziunea noastră, este un vorbitor (adică o persoană care folosește limbajul articulat) corect informat; cu opinii proprii în raport cu valorile socioculturale și general-umane, care are cunoștințe corecte, multe, diverse; are un nivel înalt de cultură; este bine instruit; care are competențe de vorbire contextuală; care vorbește plăcut auzului și care respectă cele 9 coordonate fundamentale ale vorbirii culte (congruență; corectitudine; adecvanță (potrivire); oportunitate; exemplaritate; varietate; convenabilitate; deontologie; liberă acceptare) și normele limbii literare [3, p. 20]. Formarea vorbitorul cult este un *domeniul al pedagogiei*.

Cultivarea limbii a fost totdeauna în atenția celor mai cunoscuți lingviști, cum este A. Philippide, Iorgu Iordan, Mioara Avram, Ion Coteanu, Sextil Pușcariu etc., autori de vază, care au stimulat acest *domeniu al lingvisticii*. În spațiul nostru au abordat problemele de cultivare a limbii Nicolae Corlăteanu, Anatolie Ciobanu, Vitalie Marin, Valentin Mândăcanu, Ion Melniciuc, Elena Constantinovici, Maria Cosniceanu etc. Cultivarea limbii pornește întotdeauna de la cuvânt, de la înțelegerea și utilizarea

lui corectă în funcție de context și de situație și, cu cât mai bogat este bagajul de cuvinte al unui vorbitor, cu atât mai profundă și mai nuanțată este gândirea lui.

Cultivarea limbii presupune un pas înspre *vorbitorul cult*, iar importanța social-culturală a formării vorbitorului cult decurge din însuși procesul de cultivare a populației. Limba unitară, literară, frumoasă, nuanțată se făurește nu numai de artiștii cuvântului și de către lingviști, ci de întreaga colectivitate a celor care își exprimă (oral sau în scris) ideile și sentimentele. Prin urmare, fiecare individ este dator să-și aducă partea sa de contribuție și că fie conștient că vorbirea sa trebuie să reflecte gândirea omului civilizată și cult al zilelor noastre.

Lingvistul este reprezentantul tipic al corectitudinii limbii, maestrul cuvântului vorbit, modelul verbal pentru toți vorbitorii limbii române. Despre un *vorbitor obișnuit* se spune că vorbește corect atunci când respectă normele literare ale limbii române contemporane, însă fiecare ia din limbă ceea ce îi este necesar, ceea ce corespunde în mai mare măsură scopului urmărit. Este vorba deci de o diferență stilistică, de preferință pentru un aspect sau altul al limbii literare, o preferință izvorâtă din necesități practice obiective și nu dictată de capricii lingvistice. Rigoarea aplicării normelor limbii literare depinde, într-o oarecare măsură, de caracterul situației de vorbire, de necesitățile dictate de context, însă vorbitorul cult nu are dreptul de a face concesii vorbirii cotidiene.

Problema *culturii vorbirii* este în permanență de actualitate, deoarece ceea ce părea să fie o axiomă, o condiție *sine qua non* a conceptului de corectitudine, este un element pasibil de revizuire, în noile contexte socio-economice. Problema nu stă neapărat în cantitatea de greșeli din vorbire, ci în atitudinea pe care o reflectă: „Merge și așa”. Sfidarea cu bună știință a normelor vorbirii culte e mult mai grav decât ignorarea lor. Este de înțeles, afirmă M. Avram [1, p. 37], că realinierea la limba de cultură nu se face ușor în uz, există diferite grade de performanță a vorbitorilor, chiar când ei fac parte din aceeași categorie socioculturală.

După cum menționează profesorul Gh. Țigău, azi este evident că interesul publicului și al școlii pentru problemele exprimării corecte în limba română nu se mai bucură de grija cu care ne obișnuisem până nu demult. Pronunțarea și scrierea, formularea corectă din punct de vedere morfologic și sintactic a unui enunț, evitarea confuziei între cuvinte și între înțelesurile acestora, folosirea adecvată a termenilor în anumite contexte, întrebuintarea cum se cuvine a semnelor de ortografie și de

punctuație, respectarea unor cerințe minime de ordin stilistic – sunt componente esențiale, obligatorii, ale învățării limbii române în școală și, după aceea, pe parcursul întregii existențe a individului, dacă se are în vedere că „nivelul stăpânirii limbii naționale este un criteriu al culturii, civilizației și statalității unui popor”. Altfel spus, principiile de bază ale învățării limbii române în școală sunt acelea de a-i determina pe elevii de toate vârstele, începând cu clasa I, să-și asimileze – sistematic, progresiv și conștient – noțiunile esențiale de fonetică, lexicologie, morfosintaxă, ortografie, punctuație, topică și stilistică. Apoi, va fi exersată capacitatea de a distinge ceea ce este corect de ceea ce este greșit, cultivându-li-se interesul pentru cunoașterea limbii române și prețuirea ei. A devenit prioritară și începerea de către școală a procesului, extrem de dificil, al asanării limbajului cotidian al școlărilor de toate vârstele de ticuri verbale, clișee lingvistice și trivialități, fenomene de proporții, care atentează la sacralitatea limbii naționale. Este nevoie, de asemenea, de o foarte bună pregătire de specialitate a educatoarelor, învățătorilor și profesorilor-filologi, deopotrivă cu aplicarea riguroasă și neîntârziată a regulilor de scriere și vorbire corectă de către profesorii de toate specialitățile și, nu mai puțin, de către directorii școlilor. În ultimele două decenii, „s-au grăbit să intre în casa limbii române” atâtea stricăciuni, stridențe și vulgarități, inclusiv o mulțime de anglicisme și franțuzisme, nici acestea din urmă întotdeauna necesare, dar n-avem încotro, nu le putem interzice. De când există, școala aspiră la idealuri superioare. De aceea, măcar școala să nu renunțe cu lejeritate și compromisuri la acțiunea ei, deloc simplă, de învățare, protejare și cultivare a limbii române [16].

Când, spre sfârșitul veacului al XVIII-lea, I. Văcărescu lăsa drept moștenire urmașilor săi **creșterea limbii românești**, marele cărturar formula, în fapt, un testament patetic, a cărui înaltă semnificație artistică și patriotică nu mai este nevoie să fie subliniată. Desigur, *creșterea limbii românești*, așa cum o îmbrățișa cu gândul său vizionar prin această memorabilă formulă, avea să se realizeze nu dintr-o dată, ci treptat-treptat și în cele două sensuri esențiale ale expresiei: îmbogățirea continuă a mijloacelor de comunicare și perfecționarea modalităților de structurare a ideilor în propoziții, în fraze, în perioade. Poate constitui obiect de uimire faptul că vocabularul limbii noastre sporește continuu și el, astfel înzestrat cu termeni noi, fie strict tehnici, fie din sfera largă a noțiunilor, devine familiar unor tot mai largi mase de oameni. Pătrunderea unui număr mare de termeni tehnici și abstracți în vocabularul limbii noastre se înscrie în

litera și în spiritul testamentului patriotico-lingvistic al lui I. Văcărescu [*Apud* 11, p. 7].

Biografia Lingvistică este un document actualizabil, care indică în ce fel, de ce și unde se învață o limbă anumită. Ea servește la evaluarea progresului și a rezultatelor obținute [2, p. 2]. Această Biografie este deschisă, poate fi completată oricând, cuprinzând patru secțiuni:

1. Obiectivele mele în procesul de învățare a limbii (aici se menționează componentele lingvistice cele mai importante pentru fiecare);
2. Experiențele lingvistice (aici se înregistrează experiențele lingvistice, în ordine cronologică);
3. Experiențele lingvistice cele mai semnificative (aici se descriu experiențele importante pentru fiecare);
4. Prioritățile lingvistice actuale (aici se evaluează ceea ce cunoașteți deja bine, la nivelul atins și se identifică problemele pentru rezolvare).

Valoarea lingvistică a acestei biografii, în accepțiunea specialiștilor europeni, este de a „cataloga” pregătirea lingvistică a unei persoane care învață o limbă. Într-o altă viziune, putem folosi modelul respectiv, într-o anume redactare, pentru cadrele didactice care predau limba română și care se vor include într-un proces activ de formare/dezvoltare/cultivare a elevului ca vorbitor cult al limbii române, lărgindu-i cadrul referențial cu aspectul metodologic al predării. În felul acesta, putem valorifica nonconformist, atașându-ne unui model existent pentru o anumită perioadă de timp.

Dorind o evoluție a vorbitorilor limbii române în planul expresiei, corectitudinii, originalității, frumuseții, tentați de această direcție de dezvoltare a științelor educației spre perfecțiune, considerăm, drept răspuns la întrebarea „Putem oare forma un vorbitor într-adevăr cult în instituțiile noastre de învățământ?”, că evoluția pedagogiei poate oferi răspunsuri pertinente, în conformitate cu realitatea și, în același timp, ca model epistemologic. Desigur, nu este vorba de a susține că într-o perioadă de timp dată toată lumea școlară va răspunde determinativului de vorbitor cult. Într-o perspectivă tradițională, școala lucrează de comun cu comunitatea lingvistică la cultivarea limbii elevilor. S-a făcut și se face mult. Dar ceva a rămas nefăcut, dacă astăzi problema respectivă devine atât de actuală pentru sistemul educațional în ansamblu.

Gândirea lingvistică culturalizatoare s-a îmbogățit, astfel, prin aporturi multiple, care au venit să se adauge procesului educațional la limba și

literatura română, în special, dar și procesului educațional în ansamblu. Totuși, după cum am menționat, configurația ei este departe de a fi fixată, ea se află mereu în evoluție și schimbările în curs sau așteptate (extensie a dispozitivelor „mașiniste”, mondializarea industriilor culturii și ale informațiilor etc.) vor antrena noi producții educaționale, în mod deosebit procesul de formare/ dezvoltare / cultivare a vorbitorului cult al limbii materne, în cazul nostru al limbii române. Prin urmare, întrebarea cu privire la gândirea lingvistică culturalizatoare are un sens deosebit și se cuvine să proiectăm importante extensii pe termen scurt și mediu.

Elementele care compun procesul de formare a vorbitorului cult sunt deocamdată destul de neclare și unele reperi, de exemplu, din domeniul pragmaticii, pot contribui la progresul cunoștințelor. Din alt punct de vedere, nu putem conferi gândirii lingvistice culturalizatoare să rezolve toate dificultățile sau să le trateze de unele contradicții. Gândirea lingvistică culturalizatoare trebuie să devină un reper comun, mai mult sau mai puțin acceptat de profesioniști și de practicieni, oferind propuneri care permit o mai bună înțelegere a sensului fenomenelor puse în discuție. Pentru ca ideea formării / dezvoltării vorbitorului cult de limba română să funcționeze, trebuie să fie convinși toți beneficiarii educației, gata să se includă în proces, dotați cu acele competențe care implică cunoașterea și legile imanente ale acestui demers destul de dificil.

Cu cât va pătrunde ideea formării vorbitorului cult de limba română mai adânc în domeniul educației și în cel social, beneficiind de acțiunile desfășurate în acest scop, prin tehnici educaționale din ce în ce mai numeroase și mai productive, cu atât mai mult cunoștințele legate de ea și explicarea modului ei de funcționare vor fi mai reușite.

Așadar, abordarea unui demers relațional între *vorbitorul cult* și *Biografia Lingvistică* se justifică, pe bună dreptate, oferind o imagine complexă și diversificată. Esențial este să identificăm, de-a lungul etapelor traversate, elementele constituante ale procesului de formare a vorbitorului cult. Câteva aspecte ale acestei corelări se implică în realizarea respectivă: (a) legătura strânsă a demersului educațional cu acțiunile sociale; (b) transversalitatea procesului educațional; (c) facultatea de a se integra și de a lega problematici provenind din diferite domenii de culturalizare.

Accentul pus aici pe corelare nu trebuie să se reducă la simpla descriere a raporturilor, ci să fie elaborate și precizate anumite elemente de acțiune tehnologică, cu o deschidere largă a posibilităților de completare succesivă, aparținând unor orizonturi cognitive diferite.

În ceea ce ne privește, încercăm să precizăm rolul central al fiecăruia în producția de entitate culturală și să identificăm mișcările de durată medie care pot constitui logica educațională a formării/dezvoltării vorbitorului cult din perspectiva *nevoilor cadrelor didactice de specialitate*, care privește atât procesele de formare individuale, cât și pe cele de formare ale elevilor. Ideea călăuză, în acest demers, este cea care trebuie să fie implementată în întreg sistemul educațional din republica noastră, și anume: „Nu poți să vorbești și să nu dai dovadă de faptul că ești un vorbitor cult al limbii române”. Trebuie să ne supunem în permanență regulilor vorbirii culte, „gramatica” acestei vorbiri trebuie să devină factorul numărul unu în conștiința fiecăruia.

Este cunoscut faptul că finalismul tehnologic implică ca fiecare entitate educațională să se modifice în funcție de obiectivele care-i preexistă și cărora se adaptează. În felul acesta, reflecția în jurul chestiunii în cauză se concentrează asupra unei *teorii educaționale*, care ar formula răspuns la întrebarea „câtă gramatică” și „câtă informație culturală” pot forma un vorbitor astfel încât să-i putem atribui calificativul de cult. În acest proces sunt importanți factorii vorbirii culte, criteriile acestei vorbiri, cât și „materialul de construcție”, procesul fiind unul circular și iterativ. Perspectiva formării /dezvoltării elevului ca vorbitor cult al limbii române poate fi promițătoare într-un cadru de referință socio-lingvistic în care este stabilit un aliaj între cadrul de funcționare a limbii și cadrul ei de folosire, în care forța de articulare să se bazeze pe faptul că toate componentele inițiale se „dizolvă” în produsul final.

Această poziție fundamentală, care consideră vorbirea cultă ca pe un fenomen socio-educational integrat ar explica pe larg posibilul succes al școlii, înscriindu-se ca o lecție în *portfolio-ul canonic* al vorbirii de azi, ca un element central al comportamentului uman.

Oferirea de instrumente necesare școlii și celor care trebuie interesați în problema formării /dezvoltării vorbitorului cult este o acțiune de „respirație profundă”, de spirit de observație și de autoobservație. Formarea /dezvoltarea vorbitorului cult este mai mult decât o problemă educațională, ea este o problemă civică, un sprijin concret dat unității culturale. Manifestarea nemulțumirii specialiștilor lingviști în legătură cu faptul că societatea nu le urmează recomandările n-ar avea obiect, dacă ei nu ar propune și niște pâghii de acțiune pentru a atinge acest scop, de „devenire” a vorbitorului cult, și ar proiecta limitele obiective și subiective care împiedică triumful ideilor civilizatoare în acest sens.

Formarea/ dezvoltarea vorbitorului cult este un aspect educațional ce depinde în mod esențial de *voința și de conștiința ființei umane*, deoarece, prin chiar locul ei în cadrul vieții spirituale, implică un aport sporit al elementelor rațional-conștiente, necesită intervenția programatică și de durată a *voinței*. Predispoziția voinței de a integra anumite scheme se confruntă permanent cu inovațiile realizate prin variabilitatea infinită a vorbirii, astfel că vorbirea trebuie emendată.

Normativitatea limbii și funcționalitatea normei lingvistice și de comportament transformă o relație socială determinată doar de un mediu cultural comunitar într-o relație mijlocită de instituții care prescriu ceea ce este bine și rău, corect și incorect, permis și nepermis etc. Deși implică eforturi deosebite, formarea vorbitorului cult, încă din primii ani de școală, reprezintă un proces mai puțin dificil decât procesul de transformare a comportamentului lor lingvistic. În principiu, ceea ce a realizat voința normativă trebuie să devină o necesitate pentru elevi. Iar pentru a ne impune și a influența procesul respectiv, trebuie să existe autoritatea care și-ar da concursul în sensul supus reflecției. Ca urmare, atât cel care formulează o normă pentru vorbitorul cult, precum și cel care urmează această normă, trebuie să-i înțeleagă necesitatea și, înțelegând acest lucru, să devină un mod de modelare a comportamentului lingvistic. Însă această necesitate nu emană spontan din interiorul conștiinței, ci rezultă din acțiunea mediului educațional, care promovează anumite reguli, care acționează asupra elevului. Ca atare, aderarea elevului vorbitor la normele vorbirii culte trebuie să reprezinte o integrare în social nu printr-o imitație nereușită, ci printr-un efort conștient de a da valoare de corect fenomenelor de limbă însușite.

Aici apare firesc întrebarea dacă pot face pedagogii mai mult pentru ca instituirea ideii de vorbitor cult al limbii române să se realizeze într-un ritm mai accelerat, la care se poate răspunde și *da și nu*. *Da*, în măsura în care se va intensifica activitatea de alcătuire a lucrărilor de bază pentru școală de cunoaștere și de cultivare a vorbirii. *Nu*, în măsura în care nu va fi operantă sancțiunea pentru cei care nu respectă regulile.

Așadar, cele două premise fundamentale pe care se bazează procesul de formare /dezvoltare a vorbitorului cult: (a) respectarea normei literare a limbii române; (b) respectarea normelor de comportament civilizate, conțin latent posibilități de observare și de direcționare. Acestea reprezintă două ipostaze nonexclusive ale aceluiași fenomen, vorbirea, ca manifestare a unei limbi.

Considerat drept unul dintre universalile comportamentului verbal al ființei umane, comportamentul civilizate este mai greu de apreciat,

deoarece standardele și formele sale concrete de expresie sunt foarte diversificate temporal, spațial, social și individual. Respectarea normelor caracterizează comportamentul politicos, iar nerespectarea acestora se consideră nepolitețe.

Printre primele studii care atestă o discuție asupra problemelor politeții verbale sunt cele ale lui Robin Lakoff [10, p. 68-69], care formulează următoarele reguli ale comunicării /vorbirii: (a) fii clar (claritatea fiind sinonimă cu inteligibilitatea); (b) fii politicos. În concepția lui R. Lakoff, fenomenele politeții constituie o arie problematică specifică, iar adecvarea unei propoziții în raport cu un anumit context social sau situațional este, ca și problemele gramaticale, tot o problemă de cunoaștere lingvistică, pentru că privește eficiența actului verbal. Politețea este înțeleasă ca o semnificație deductibilă din structura gramaticală a enunțurilor, prezența unor mărci lingvistice permițând aplicarea unei sau altei reguli ale politeții verbale.

În contextul celor afirmate mai sus, propunem următorul *instrumentar de identificare a nevoilor cadrelor didactice* în formarea elevului ca vorbitor cult al limbii române.

Un CV pentru calitatea de vorbitor cult

1. *Analizați experiența dvs. trecută în activitatea de formare a elevului ca vorbitor cult, pentru a beneficia de ea în viitor (în baza aprecierii personale).*

2010 – Am organizat _____

2011 – Am realizat _____

2012 – Am predat _____

2013 – Am elaborat _____

2014 – Am monitorizat _____

2015 – Am evaluat _____

2. *Precizați prioritățile profesionale în enumerarea obiectivelor de formare a elevului ca vorbitor cult, analizând „DA” și „NU”-ul de mai jos.*

ESENȚIAL	DEZIRABIL

DA

NU

- Inspirați-vă din experiența colegilor Nu vă minimalizați realizările personale
- Formulați obiective realiste Nu neglijați sfatul colegilor
- Evidențiați aspectele profesionale la care Nu vă stabiliți obiective negative trebuie să mai lucrați.

3. Completați lista de *competențe transversale* cu referire la dvs. personal (cel puțin câte 2-3 competențe).

Competențe profesionale: cunoștințe suficiente de specialitate; capacități de soluționare a problemelor lingvistice; capacitatea de comunicare cu elevii _____

Competențe manageriale: capacitatea de a motiva elevul pentru a deveni un vorbitor cult al limbii române; planificarea reușită a activităților de formare/dezvoltare a vorbitorului cult și monitorizarea acesteia; asigurarea calității (conform standardelor vorbitorului cult) _____

Competențe relaționale: abilitatea de a stabili ușor un contact verbal cu elevii; a servi drept model de vorbitor cult al limbii române; a gândi în folosul elevilor _____

Competențe personale: sensibilitate; flexibilitate (adaptabilitate la noile cerințe); rezistență (comportament eficient în condiții stresante) _____

4. Realizați o *autoevaluare* a propriilor competențe în formarea/dezvoltarea vorbitorului cult al limbii române. Interpretați datele obținute.

Enumerați 10 realizări

Identificați competențele folosite

Cum v-ați simțit în activitatea respectivă?

Competențe	1	2	3	4	5
profesionale					
manageriale					
relaționale					
personale					

Acordați-vă punctajul respectiv (în creștere).

5. *Elaborați o posibilă linie strategică* în activitatea de formare/ dezvoltare a elevului ca vorbitor cult al limbii române. Asigurați-vă că activitatea respectivă corespunde obiectivelor formulate anterior. Fără o linie strategică reușită, activitatea de azi poate avea urmări negative asupra rezultatelor de mâine.

6. *Dați o definiție proprie* calității de a fi vorbitor cult al limbii române. Subliniați cuvintele-cheie din definiția dvs. Argumentați valabilitatea acestei definiții.

7. *Explicați cum pot fi selectate conținuturile de limbă* într-un curriculum de formare/dezvoltare a vorbitorului cult de limba română. Comentați ce este foarte important în acest sens.

8. *Rezolvat testul* de conținut lingvistic. Comentați ce senzații ați avut pe parcurs.

I. *Cuvintele de împrumut* sunt folosite de către vorbitori pentru:

- a) a face „impresie”
- b) a fi „în rând cu lumea”
- c) a da originalitate expresiei

II. *Neologismul* poate fi întrebuințat, dacă:

- a) dă ideilor o expresie cât mai nouă și mai variată
- b) dă ideilor exactitate
- c) răspunde necesității de întrebuințare

III. Lacune ale folosirii *neologismelor* sunt:

- a) abuzul neologic
- b) neintegrarea în context
- c) necunoașterea sensului cuvântului

IV. Folosirea zilnică a unui *dicționar explicativ* este:

- a) o cunoaștere în plus
- b) o acțiune salutabilă
- c) pierdere de timp

- V. Folosirea *cuvintelor străine*:
- dau „lustru” limbii noastre
 - arată „obârșia” studiilor noastre
 - rezolvă problema inexistenței noțiunii respective în limbă
- VI. *Precizarea sensului* unui cuvânt se poate face prin:
- căutarea originii cuvântului
 - istoria cuvântului
 - cunoașterea evoluției sensului
- VII. Fenomenul de *alunecare a sensurilor* înseamnă:
- folosirea unui cuvânt în locul altuia
 - ironizare
 - expresivitate
- VIII. *Frazele răsuflate* conferă vorbirii:
- originalitate
 - exactitate
 - superficialitate
- IX. *Formele verbale fixe* conferă limbajului:
- varietate
 - coloratură expresivă
 - regularitate
- X. Poți deveni un *vorbitor cult* atunci când:
- cunoști foarte multe cuvinte
 - cunoști bine gramatica
 - ai dezvoltat simțul limbii
9. *Rezolvați testul* de conținut metodologic. Comentați ce senzații ați avut pe parcurs.
- I. *Politețea verbală* este:
- un comportament normal
 - un aspect al culturii comunicării
 - o pragmatică verbală
- II. *Mărcile lingvistice* ale vorbitorului cult presupun:
- sintagme conversaționale corecte
 - îmbinarea corectă a aspectelor lingvistice și comportamentale
 - indici de comportament verbal
- III. *Regulile politeții verbale* relaționează cu:
- regulile comportamentului civilizat

- b) axiomele comunicării
 - c) principiile pragmaticii
- IV. *Imaginea verbală* a vorbitorului cult înseamnă:
- a) o imagine a eu-lui personal
 - b) o imagine a relațiilor personale
 - c) o imagine a vorbirii personale
- V. *Maximele vorbitorului cult* sunt următoarele:
- a) maxima tactului
 - b) maxima relevanței
 - c) maxima manierei
- VI. *Principiile formării/dezvoltării* vorbitorului cult implică:
- a) cunoașterea bună a limbii
 - b) organizarea reușită a discursului verbal
 - c) competența de vorbire cursivă, corectă, conștientă, creatoare
- VII. *Actele verbale* au valoare educațională, deoarece:
- a) nu sunt izolate și autonome
 - b) sunt organizate conform regulilor
 - c) fac parte din limbajul elevilor

II. PERSPECTIVA EUROPEANĂ ȘI NAȚIONALĂ ASUPRA FORMĂRII-DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE

2.1. Analiza unor documente europene de politică educațională și lingvistică

Uniunea Europeană, care, în ultimele două decenii, a devenit un spațiu comun, cu granițe interne tot mai fluide și mai permeabile, încearcă să armonizeze vocile multitudinii de configurații sociale politice, economice și culturale care o compun, demersul acesta fiind motivat de proiecția unei politici conjugate de „creștere inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii” pentru toți cetățenii. Inițiativele europene, legitimate prin Strategia „Europa 2020”, ating toate palierele lumii contemporane, remodelând traseele vieții comunitare și asimilând-o unui scop comun, iar la baza evoluției economice, în acest demers, este așezată educația.

În „**Memorandum-ul privind învățarea permanentă**” (2000), un document european apărut chiar la începutul noului mileniu, este subliniat faptul că, în condițiile când Europa s-a deplasat către o economie și o societate bazată pe cunoaștere, când europenii de astăzi trăiesc într-o lume complexă din punct de vedere social, economic și politic, iar indivizii sunt așteptați să contribuie activ la viața societății și trebuie să învețe să accepte diversitatea culturală, etnică și lingvistică, educația, în sensul său larg, este cheia învățării și înțelegerii modului în care se pot aborda aceste provocări. Astfel, la nivel european, se pune tot mai mult accent pe rolul educației în noile condiții socioeconomice, pe o orientare a procesului de învățământ spre învățarea permanentă și spre dezvoltarea din această perspectivă a unui sistem de competențe-cheie, care sunt cerute astăzi pentru o participare activă în economia și societatea cunoașterii și care au menirea să „asigure o valoare adăugată pentru piața muncii, coeziunea socială și cetățenia activă, oferind, totodată, flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație” [20].

În acest context, rolul educației, ca tip particular de acțiune umană, intervenție și direcționare a activității de formare–dezvoltare a personalității, dar și al școlii în care educația formală se realizează instituțional, este fundamental, iar măsura în care aceasta reușește să răspundă imperativelor conturate la nivel european depinde atât de formularea politicilor educaționale la nivelul fiecărui stat membru,

cât și de capacitatea conducerii unităților de învățământ, se afirmă în Recomandarea 2006/962/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [15].

Într-un alt document european elaborat anterior, **Cartea albă asupra evaluării și predării**, subintitulată „**A preda și a învăța. Către o societate a cunoașterii**” (1995), se subliniază necesitatea ca fiecare cetățean european să poată vorbi cel puțin două limbi străine, pe lângă limba sa maternă, în susținerea acestei idei venind și recomandarea nr.1539 a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei din 2001, prin care statele membre erau invitate să promoveze educația plurilingvă, diversitatea culturală și înțelegerea între popoare și națiuni și să-i încurajeze pe toți europenii să-și dobândească abilitatea de a comunica în mai multe limbi.

Răspunzând ideii că doar o *educație plurilingvă* este în măsură să facă față exigențelor și participării la scară mondială, UNESCO încurajează învățarea limbilor străine la toate nivelurile de educație, aceasta fiind privită ca mijloc de a promova egalitatea socială și ca un element esențial al societăților diferite din punct de vedere lingvistic (UNESCO, 2003, p. 23). Totuși, consideră specialiștii europeni, realizarea principiului unității în diversitate necesită o bună gestiune a învățării tuturor limbilor vorbite pe un teritoriu sau altul, astfel încât să se asigure atât înțelegerea între cetățenii europeni, precum și garantarea respectului particularităților lingvistice și culturale ale fiecărui cetățean. Aceasta demonstrează că instituțiile europene au reflectat mult la conceperea unor politici lingvistice educative, care să fie o punte reală între diversitatea lingvistică și învățământul plural al limbilor.

În același timp, la nivel de politici lingvistice europene este subliniat faptul că limba națională reprezintă partea integrantă a identității fiecărui popor și că aceasta constituie expresia cea mai directă a culturii sale naționale, totuși, având în vedere faptul că diversitatea lingvistică reprezintă o realitate, toate documentele europene de politică lingvistică sunt întemeiate pe motto-ul „Unitate în diversitate” și au în vedere ocrotirea de către fiecare stat membru a acestui patrimoniu lingvistic, iar capacitatea de a comunica în mai multe limbi este considerată ca fiind indispensabilă pentru persoane, organizații și întreprinderi.

De aici, putem deduce că politica lingvistică europeană are ca obiectiv principal promovarea predării și învățării limbilor străine în UE, urmărind, totodată și crearea unui mediu favorabil dezvoltării tuturor

limbilor statelor membre, iar comunicarea în limbi străine este considerată drept o competență fundamentală pe care toți cetățenii UE trebuie să o dobândească, pentru a-și spori șansele la educație și angajare în societatea europeană, în special, prin utilizarea dreptului de liberă circulație a persoanelor.

În acest cadru al politicii generale de educație și formare profesională, Uniunea Europeană și-a propus ca toți cetățenii săi să stăpânească, pe lângă limba lor maternă, încă două limbi străine. Acest obiectiv trebuie să fie atins prin predarea în școli, de la o vârstă cât mai fragedă, a două limbi străine (COM(2008)0566), în mai multe documente de politici lingvistice fiind determinat *optimul lingvistic al cetățeanului european*, care se exprimă în formula: limba maternă + 2 limbi străine. Astfel, după cum subliniază D. Nasta, sintagma „politici lingvistice educative” a intrat de 15 ani în discursul comun al politicianilor europeni, timp în care, la nivelul UE au fost dezvoltate politici de menținere și valorizare a diversității lingvistice, au fost promovate modele și metodologii de formare-dezvoltare a competențelor de comunicare, cum ar fi *Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor*, CLIL/EMILE, care au beneficiat de o însemnată producție de documente cadru ca sursă de legitimare și standardizare a demersurilor educative, între care evidențiem: *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (2000), *Portofoliul European al Limbilor* (2003), *Pașaportul lingvistic EUROPASS* (2005) ș.a.

„**Cadrul european comun de referință pentru limbi**” (CECRL) definește, în Capitolul 1, scopurile și obiectivele sale, acestea fiind determinate în lumina politicii generale a Consiliului Europei, pune accentul pe promovarea plurilingvismului ca răspuns la diversitatea lingvistică și culturală a Europei, expune principiile fundamentale și consecințele lor practice, prezintă metodele active de predare-învățare a limbilor, care îi pot ajuta pe tineri și adulți să-și însușească cunoștințele și deprinderile lingvistice de care au nevoie, pentru a fi mai independenți în reflecțiile și acțiunile lor, a deveni mai responsabili și mai cooperanți în relațiile cu alte persoane. Totodată, documentul îndeamnă persoanele implicate în organizarea procesului de studiere a limbilor să-și construiască acțiunile educative în strictă concordanță cu nevoile, motivațiile, particularitățile și resursele elevului, atrăgând atenția la necesitatea reflectării asupra unui șir de întrebări, cum ar fi:

- În ce scopuri și în ce situații concrete elevul va avea nevoie să utilizeze limba?

- Ce trebuie să învețe el, pentru a fi capabil să utilizeze limba în aceste scopuri?
- Ce îi cultivă elevului dorința de a învăța limba?
- Cine este el (vârsta, sexul, mediul social și nivelul de instruire)?
- În ce măsură elevul are acces la manuale, opere de referință (dicționare, gramatici etc.), mijloace audiovizuale și informatice (hardware și software)?
- Care este volumul orar pe care elevul poate, dorește sau este capabil să-l consacre studierii unei limbi?

CECRL definește *plurilingvismul* ca „abilitatea de a folosi limbi în scopul comunicării și de a lua parte la o acțiune interculturală unde o persoană văzută ca actor social, progresează la niveluri diferite în utilizarea mai multor limbi și în cunoașterea mai multor culturi” (2001, p. 168) și menționează problema conținuturilor culturale care este una cât se poate de complexă în învățământ, or problema limbii nu poate fi abordată decât în corelație cu problema culturii.

Capitolul 2 al CECRL prezintă o analiză a *strategiilor* folosite de elevi, pentru a-și aplica *competențele comunicative* (în limba a doua, în limba a treia) în vederea exercitării activităților de vorbire, pe care le implică receptarea și producerea textelor pe anumite teme, ceea ce le permite îndeplinirea rolurilor în diferite situații de comunicare, ce survin în diversele domenii ale vieții sociale. Termenii evidențiați indică parametrii de descriere a gradului de utilizare a limbii și a capacității utilizatorului/elevului de a o folosi. În acest scop, documentul prezintă (în capitolele 3, 4 și 5) **competențele** (cunoștințele, deprinderile și atitudinile), pe care utilizatorul unei limbi le dobândește de-a lungul experienței sale de învățare și care îi permit să facă față exigențelor comunicării, depășind frontierele lingvistice și culturale (în alți termeni, să îndeplinească sarcini și activități comunicative în diverse contexte ale vieții sociale, ținând cont de condițiile și constrângerile proprii acestor contexte). Acestea reprezintă **niveluri comune de referință**, stabilite tocmai pentru a determina progresul în învățarea limbilor în conformitate cu o serie flexibilă de **praguri funcționale**, determinate de descriptorii de performanță.

În capitolele următoare, CECRL expune **nivelurile utilizării unei limbi de către elev/ utilizator** (etalonate ori de câte ori este posibil) necesare pentru descrierea în funcție de parametrii identificați, care cuprind, rând pe rând: domeniile și situațiile de comunicare și care constituie contextul utilizării limbii; sarcinile, scopurile și temele comunicării; activitățile,

strategiile și operațiile de comunicare, precum și textele, în deosebi, în conexiune cu activitățile și suporturile didactice; **detaliază competențele** comunicative ale utilizatorului/elevului, etalonate în măsura posibilului; **examinează metodele** de învățare și predare a limbilor, tratează relația existentă între procesele de achiziție și de învățare a unei limbi, prezintă rolul **sarcinilor** în învățarea/predarea limbilor; descrie problematica implicațiilor **diversificării lingvistice în activitatea de elaborare a curriculumului**; principiile elaborării unui curriculum; scenariile curriculare; învățământul continuu al limbilor; competențele modulare și parțiale.

„**Ghidul pentru elaborarea politicilor lingvistice educaționale**” reprezintă un alt document (titlul sugerează clar în ce scop a fost elaborat) de politică lingvistică europeană prin care, de fapt, a fost marcată deplasarea de accent – trecerea de la diversitatea lingvistică la educația plurilingvă, astfel încât la nivelul educației europene pentru limbi s-a încetățenit o altă sintagmă – *competența plurilingvă* în predarea-învățarea limbilor străine, admitându-se ideea ca doar prin stăpânirea acestei competențe putem vorbi de un exercițiu credibil în exercitarea mobilității persoanei și a cetățeniei europene. Întrucât termenii de *multilingvism* și *plurilingvism* mai sunt considerați de unii cercetători ca sinonime, documentul precizează că *multilingvismul* se referă la existența, într-o zonă geografică determinată, a unei „varietăți de limbi” recunoscute sau nu (într-o astfel de zonă, indivizii pot fi monolingvi și nu vorbesc decât propria lor limbă), pe când *plurilingvismul* presupune folosirea mai multor limbi de către același individ. Într-o societate multilingvă, participanții la procesul de comunicare sunt în măsură, de exemplu, să treacă de la o limbă la alta sau de la un dialect la altul, fiecare din ei exploatând capacitatea celuilalt de a se exprima și de a înțelege o altă limbă. În absența unui mediator, aceste persoane pot reuși să comunice într-o anumită măsură, aplicând întregul lor arsenal de comunicare, utilizând expresii comune diferitelor dialecte sau limbi sau exploatând mijloacele paralingvistice (mimica, gestică, expresia feței etc.), simplificând în mod considerabil utilizarea limbilor în comunicare.

„**Portofoliul European al Limbilor**” (PEL) evidențiază moștenirea lingvistică europeană în toate variantele ei, care se compune din cele 23 de limbi oficiale practicate în Europa și alte 60 de limbi minoritare recunoscute, documentul este considerat un instrument personal de învățare a limbilor străine, fiind recomandat pentru a fi introdus în școli

și integrat în programele de învățământ. Portofoliul este constituit din următoarele trei componente:

- *Pașaportul Lingvistic* – este un document al persoanei concrete, al utilizatorului și reprezintă un rezumat al experiențelor și competențelor referitoare la diferite limbi; el cuprinde o listă a certificatelor și diplomelor obținute, precum și o autoevaluare a cunoștințelor, prezentând astfel o vedere de ansamblu asupra nivelului curent al titularului privind cunoașterea de limbi străine și rezumă experiențele sale de învățare și interculturale.
- *Biografia Lingvistică* – documentează istoria personală a titularului privind învățarea limbilor străine și experiențele interculturale. Ca și Pașaportul Lingvistic, Biografia Lingvistică are caracter personalizat și reflectă progresul realizat în învățarea diferitelor limbi, experiența interculturală a fiecăruia, evaluând nivelul de performanță atins în fiecare limbă și permițând identificarea nevoilor și stabilirea noilor obiective în procesul de învățare al fiecăruia.
- *Dosarul* reprezintă o colecție de lucrări care ilustrează ceea ce a produs utilizatorul și ceea ce este capabil să realizeze în diferite limbi. El conține lucrările realizate, care, împreună cu alte documente, poate să ateste nivelul de competență plurilingvă. Dosarul poate conține: lucrări scrise; înregistrări audio/video; descrierea și rezultatele proiectelor realizate; documente, diplome, certificate; descrierea cursurilor; reflecții asupra procesului de învățare a limbii; rapoarte de evaluare din partea profesorilor; aprecieri din partea altor persoane asupra performanțelor lingvistice; alte documente care se doresc a fi păstrate spre a fi arătate altor persoane.

Atât Portofoliul, cât și Pașaportul lingvistic sunt documente recunoscute în întregul spațiu european, ambele constituind componente utile la angajare sau aplicarea într-un program de studiu academic.

Printr-un alt document de politică educațională – „**Cadrul European de Referință pentru competențele-cheie în învățarea permanentă**” – la nivel european au fost stabilite cele 8 domenii de competențe-cheie, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală: comunicarea în limba maternă; comunicarea în 2-3 limbi străine; competențe de bază în matematică, științe și tehnologie; competența digitală; a învăța să înveți; competențe interpersonale și civice; competența antreprenorială; sensibilizare și expresie culturală, prin care Consiliul Europei a definit noul profil de formare al cetățeanului european și care are

în vedere achiziționarea încă din școală a unui set de competențe ca bază pentru educația permanentă. Este cert, subliniază C. Bârzea, că în orice sector al resurselor umane, fie că este vorba de economie, fie că ne referim la diverse servicii și politici publice, competențele au devenit factorul-cheie și principala referință, care evidențiază două tendințe importante ce s-au profilat la nivel european în domeniul politicii educaționale:

1. În educație și formarea profesională, competențele stau la baza curricula, a calificărilor sau a standardelor profesionale;

2. În învățământ, decupajul tradițional pe materii școlare tinde să fie completat de competențe-cheie și standarde care să definească un anumit nivel de pregătire [2].

Analiza acestui document ne permite să constatăm următoarele: comunicarea în limba maternă reprezintă nu doar unul dintre cele opt domenii de competențe-cheie europene, ci chiar primul domeniu în acest clasament al competențelor-cheie, fapt ce subliniază importanța acordată învățării limbii materne, care, în mod tradițional, figurează pe prima poziție în planurile de învățământ din toate țările, competența de comunicare în limba maternă fiind considerată una fundamentală în procesul de formare-dezvoltare a personalității elevului.

În definiția dată de Comisia Europeană, competențele-cheie reprezintă *un pachet transferabil și funcțional de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate contextului, de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională*. Ele sunt acreditate ca fiind indispensabile reușitei personale și sociale într-un context social, economic și cultural bine stabilit, de exemplu, pentru realizarea societății cunoașterii. Aceste competențe, după cum se stipulează într-un alt document – **„Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning”** – urmează a fi formate până la finalizarea educației obligatorii și dezvoltate permanent, ele trebuind să acționeze ca un fundament pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.

În concluzie, subliniind importanța mare a documentelor de politici lingvistice educative elaborate la nivel european, la care ne-am referit pe parcursul acestui studiu analitic, considerăm necesar de menționat și următorul lucru: unii autori, pornind de la dimensiunea mondială a concurenței limbilor, atrag atenția asupra faptului că, la etapa actuală, promovarea acestor politicilor lingvistice la nivel național riscă să fie compromise de cel puțin două fenomene care nu pot fi ignorate.

Pe de o parte, concurența limbilor la nivel național este agravată de concurența lingvistică externă. Chiar dacă unitatea teritorială continuă să rămână criteriul esențial al delimitării politice, numeroase activități nu se mai înscriu în cadrul frontierelor unui stat. Logica mondializării și a neoliberalismului contribuie la extinderea ariei de utilizare a limbilor de circulație internațională în defavoarea altor limbi (Truchot, 1997). Anglo-americană, spre exemplu, deține hegemonia pe piața mondială a limbilor, în special în domeniul economic și în cel al relațiilor internaționale. Astfel, gradul de utilizare a limbii engleze în Québec sporește o dată cu generalizarea comunicării cu restul continentului și al lumii prin intermediul Internet-ului. În consecință, importanța limbii franceze scade, iar dispozițiile legislației lingvistice din Québec, în special în domeniul comerțului și al afacerilor, sunt din ce în ce mai compromise de necesitățile de comunicare cu lumea externă.

Pe de altă parte, crearea unor organisme economice și politice supranaționale, cum ar fi Uniunea Europeană (UE), Consiliul Europei (CE) ș.a., atrage după sine riscul de a perturba profund dinamica concurenței lingvistice în interiorul fiecărui stat membru, ceea ce influențează statutul internațional al limbilor vorbite pe teritoriul acestor state. Riscul acesta este cu atât mai mare, cu cât organismele sus-menționate promovează politici lingvistice diferite. Astfel, este cunoscut faptul că CE își propune drept scop protejarea și dezvoltarea patrimoniului lingvistic și a diversității culturale a Europei. Organizația a remis statelor membre spre semnare *Carta europeană a limbilor regionale sau minoritare*, recomandându-le să recunoască existența limbilor minoritare pe teritoriile lor și să faciliteze utilizarea acestora în diverse domenii. Cerințele *Cartei* au readus în centrul dezbatelor problematica legată de statutul limbilor minoritare în fiecare stat membru, ceea ce explică, de altfel, numărul relativ redus al statelor care au semnat-o.

2.2. Modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor: factor de coerență și compatibilizare europeană în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare

În societatea contemporană, educația lingvistică și formarea, în această bază, a competenței de comunicare (în limba maternă / limba a doua / limbi străine) reprezintă o necesitate pentru fiecare individ, indiferent de pregătirea sa profesională sau de condiția lui socială. Abilitatea cetățenilor

de a vorbi, a comunica și a se înțelege între ei este considerată astăzi nu doar un mijloc de interacțiune umană, ci și de integrare în plan comunitar, social, național, european și internațional, care asigură înțelegerea, toleranța și respectul reciproc, garantează dreptul persoanei la mobilitate, promovează schimburile între state diferite și mărește posibilitatea de circulație liberă.

Răspunzând ideii că doar o educație lingvistică de calitate, abordată din perspectivă funcțional-pragmatică și plurilingvă, este în măsură să răspundă exigențelor de participare la scară mondială, organisme internaționale, cum ar fi UNESCO și Consiliul Europei, apreciază învățarea limbilor drept un instrument de dialog intercultural și de integrare socială și internațională, promovează plurilingvismul prin programe de educație și formare, încurajând astfel mobilitatea și parteneriatele transnaționale în acest sens.

Pe lângă documentele de politici lingvistice și educaționale, la care ne-am referit mai sus (*Cadrul european comun de referință pentru limbi, Portofoliul European al Limbilor, Pașaportul Lingvistic EUROPASS ș.a.*), în baza cărora a fost determinat *optimumul lingvistic al cetățeanului european* și care se exprimă astăzi în formula: limba maternă + 2 limbi străine, Uniunea Europeană dezvoltă politici patrimoniale de menținere și valorizare a diversității lingvistice, promovează tot mai insistent formarea competenței plurilingve în cadrul programelor de învățare a limbilor, recomandă noi paradigme de învățare a limbilor materne / străine și noi metodologii de formare a culturii lingvistice, care pot fi adoptate și dezvoltate la nivelul învățământului național.

Între aceste paradigme, evidențiem importanța și relevanța a două modele didactice privind predarea-învățarea limbilor:

- *modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor*, conceput în laboratoarele europene la sfârșitul secolului trecut, aplicat și promovat continuu în sistemele de învățământ din statele membre, inclusiv în R. Moldova, ca mijloc de eficientizare a educației lingvistice.
- *modelul și metodologia CLIL/EMILE* – acronimul desemnează învățarea integrată a unei materii nonlingvistice și a unei limbi străine, acest model fiind un exemplu reușit de abordare acțională integrată a formării-dezvoltării competenței de comunicare într-o limbă străină.

Modelul comunicativ-funcțional reprezintă o structură supraordonată studiului tuturor limbilor (materne și nonmaterne), care s-a impus, în

primul rând, ca un factor de coerență și de compatibilizare europeană în ceea ce privește eficientizarea procesului de învățare a limbilor și a formării-dezvoltării competenței de comunicare, prin urmare modelul respectiv poate fi considerat unul care are deja vechime nu doar în sistemele de învățământ din Europa, ci și în cele din România și Republica Moldova, unde a fost adoptat în perioada de reformare a învățământului (1990-2000), când schimbarea de paradigmă se impunea ca o mare stringență nu doar în ceea ce privește învățarea limbilor.

Conform A. Pamfil, modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor a fost conceput în laboratoarele europene încă în anii '80 – '90 fiind dezvoltat apoi în două etape. Prima etapă a dominat anii '80 și s-a constituit, așa cum s-a putut vedea, prin opoziție față de varianta tradițională; această orientare explică rolul prioritar atribuit capacităților de comunicare și a vizat marginalizarea cunoștințelor, fetișizate constant în perioadele anterioare. Cea de-a doua etapă s-a conturat după un deceniu și a urmărit echilibrarea raportului dintre capacități și cunoștințe, așezate acum, împreună, sub semnul competenței de comunicare, în funcție de așteptările societății contemporane, care, pe lângă alte calificative – de *societate informațională*, *a cunoașterii*, mai este definită și ca *o societate a comunicării* [9].

Opțiunea pentru modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor în școală, inclusiv a limbii și literaturii române, a fost determinată, în primul rând, de politica lingvistică europeană privind orientare spre o educație lingvistică de tip pragmatic și a avut în vedere compatibilizarea paradigmei de învățare a limbilor la nivelul învățământului european, iar, în al doilea rând, de tendința de integrare a învățământului din România și Republica Moldova, în acest spațiu educațional, de care se leagă speranțele noastre într-o educație de calitate și un viitor mai bun.

Modelul a servit drept bază la elaborarea, prin eforturile conjugate ale cercetătorilor de la cele două institute de științe ale educației de pe ambele maluri ale Prutului, a primului curriculum de limba și literatura română, ceea ce a constituit un pas semnificativ de integrare național-europeană în domeniul educației lingvistice [19], apreciindu-se, totodată, coerența și deschiderea acestui tipar structurant, care, după cum susține A. Pamfil, generează o zonă de libertate, în care pot fi integrate rezultatele cercetărilor recente din domeniile psihopedagogiei, lingvisticii și teoriei literaturii [14, p. 30].

Drept urmare, în baza acestui model și a primului curriculum de limba și literatura română (ediția 1997), unde acesta a fost aplicat pentru prima

dată modelul respectiv, au fost elaborate toate curricula pentru disciplinele lingvistice (ediția 2000) și dezvoltat în edițiile ulterioare a curricula (2006, 2010), modelul comunicativ-funcțional servind drept bază comună pentru proiectarea și realizarea predării-învățării tuturor limbilor studiate în școală, fiind transpus apoi în manuale, ghiduri metodologice și alte piese curriculare, modelul respectiv ajungând să armonizeze o întreagă arie curriculară, denumită „Limbă și comunicare”.

Din păcate, înainte de a fi adoptat ca bază pentru proiectarea și realizarea predării-învățării limbilor și propus spre implementare în curriculum, modelul respectiv nu a beneficiat de o analiză din punct de vedere al adecvării acestuia la specificul lingvistic al țării unde este promovat, la nevoile specifice ale sistemului educațional în care se aplică, la statutul și scopul educațional al fiecărei discipline lingvistice luate în parte etc. Or, după cum observă A. Pamfil, pe lângă multe avantaje aduse de modelul respectiv, acesta a creat și unele dezavantaje, chiar tensiuni, între care autoarea menționează: a) tensiunea dintre contururile distincte ale competenței de comunicare în maternă, în limba a doua și în limba străină și tendința de uniformizare a modelului; b) tensiunea dintre competența de comunicare și competența culturală, cea din urmă, așezată în umbră de pedagogia funcțională [14, p. 31-34].

Pe de altă parte, alegerea de către concepatorii de curriculum și manuale din Republica Moldova a modelului respectiv a fost justificată, în opinia noastră, de oportunitatea oferită de acesta pentru valorificarea unor noi teorii dezvoltate pe teren autohton, cum ar fi: teoria educației lingvistice, întemeiată de E. Coșeriu, care, în urma analizei coraportului dintre *limbă și vorbire*, a scos în prim-plan *vorbirea*, inversând paradigma saussuriană, și a dezvoltat, în această bază, conceptele de *limbă ca tehnică a vorbirii*, *limbă ca produs*, *limbă funcțională* [7]; teoria educației literar-artistice, fundamentată de Vl. Pâslaru, care prezintă sistemul de principii, idealul, scopul și obiectivele ELA, conținuturile, sistemul de activități și finalitățile ELA [16], prin care autorii respectivi au propus școlii două *noi educații* ce statuează elevul vorbitor și elevul cititor drept al doilea subiect creator al valorilor limbii și operei literare.

În acest context de referință, modelul comunicativ-funcțional, adoptat ca bază pentru studiul tuturor limbilor, inclusiv al limbii și literaturii române, a oferit direcții novatoare din lingvistică, pedagogie și psihologie [16, p. 32] capabile să răspundă nevoii de restructurare a învățământului lingvistic tradițional și de eficientizare a învățării limbilor în școală, iar,

în plan național, modelul respectiv a servit drept fundament pentru reconceptualizarea curriculumului școlar pentru disciplinele lingvistice, a permis integrarea celor două noi educații – *educația lingvistică* și *educația literar-artistică* – în cadrul unei singure discipline de învățământ – Limba și literatura română, aceste domenii fiind integrate tocmai pentru o dezvoltare sinergică a competenței de comunicare, considerată acum vectorul lor comun.

Așadar, adoptarea modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor ca bază pentru eficientizarea învățământului lingvistic în R. Moldova a adus cu sine următoarele inovații curriculare:

- integrarea în curriculumul național a unor noi concepte educaționale: *educație lingvistică, abordare acțională, acte de vorbire, competență de comunicare*;
- organizarea într-o arie curriculară a predării-învățării limbilor studiate în școală – aria *Limba și comunicare*;
- abordarea predării-învățării unei limbi (materne sau nonmaterne) ca instrument de comunicare în variantele ei orală și scrisă;
- restructurarea activităților de predare-învățare pe cele 4 deprinderi integratoare ale comunicării (*ascultare, vorbire, lectură și scriere*);
- redimensionarea conținuturilor disciplinei din perspectiva capacităților formulate;
- centrarea activităților de predare-învățare asupra formării acestor capacități în vederea dezvoltării a două competențe de bază: competența de comunicare și competența culturală.

Trebuie să precizăm că, pentru limba română, modelul comunicativ-funcțional a fost dezvoltat în cadrul Institutului de științe ale Educației de la București de către echipa de cercetători coordonată de Al. Crișan, care au supus analizei modul tradițional de predare-învățare a disciplinei, au identificat mai multe deficiențe ale procesului – predominarea studiului limbii ca sistem, a limbii în sine; lipsa unor cunoștințe de tip funcțional; dezvoltarea insuficientă a competențelor de comunicare ș.a., ca urmare, au elaborat noua viziune comunicativ-funcțională de studiere a limbii române, acest model fiind preluat și adoptat ca bază pentru elaborarea primului curriculum de limba și literatura română în R. Moldova (1997) tocmai în scopul eficientizării procesului educațional.

Întrebarea care se impune însă *aici și acum*, la distanța de mai bine de 15 ani, de când a fost adoptat modelul comunicativ-funcțional ca bază comună pentru eficientizarea studierii limbilor în școală, inclusiv a limbii

române, și de când, prin curriculumul de limba și literatura română, formarea vorbitorului cult și a cititorului cult au fost statuate drept scopuri ale educației lingvistice și educației literar-artistice, iar competența de comunicare a fost stabilită drept finalitate de bază a studiului maternei, este: **în ce măsură s-a dovedit a fi eficient pentru disciplina respectivă modelul comunicativ-funcțional de predare-învățare-evaluare?**

Întrebarea este dacă nu retorică, atunci una foarte complexă, or pentru a răspunde la această întrebare, ar trebui făcute evaluări serioase la mai multe niveluri (de curriculum, de proces, de rezultate ale procesului, de formare inițială ș.a.), elaborate studii de analiză și sinteză, eficiența trebuind a fi măsurată cu instrumente de evaluare și demonstrată prin date statistice etc.

Aprioric vorbind, am putea lansa următoarea ipoteză: dacă modelul comunicativ de studiere a limbilor s-a dovedit a fi unul eficient în Europa, ar trebui să fie la fel de eficient și la noi, or tocmai din aceste considerente modelul respectiv a fost preluat și de către sistemul nostru de învățământ aflat în proces de reformare și pus la baza educației lingvistice. Astfel, vechea paradigmă de predare-învățare a limbilor în școală – cea structuralistă, care viza, în fond, studiul limbii în sine, mai puțin al limbii în funcțiune, a fost înlocuită printr-o nouă orientare metodologică – cea *funcțional-pragmatică*, concretizată în modelul comunicativ-funcțional.

Ar trebui să recunoaștem totuși că realizarea în practică a acestui model educațional s-a dovedit a fi un demers pe cât de incitant, pe atât de dificil, or chiar și fără prea mari analize, astăzi ies la iveală mai multe neajunsuri și disfuncțiuni legate de promovarea și implementarea acestuia, prin urmare, am putea admite că există anumite probleme legate de eficiența modelului comunicativ, dar acestea, în opinia noastră, țin nu atât de modelul adoptat, cât mai cu seamă de contextul specific (educațional, cultural, social etc.) al R. Moldova în care el este aplicat, precum și de modul în care acesta a fost înțeles, dar mai ales dezvoltat în vederea adecvării acestuia la contextul dat. Or, modelul a fost gândit ca unul general pentru toate sistemele de învățământ și unitar pentru studiul tuturor limbilor, cu precădere al limbilor străine, fără a se ține cont de specificul național și educațional al fiecărei țări, precum și de statutul și specificul învățării fiecărei limbi, în particular.

În al doilea rând, formarea unui vorbitor cult poate fi atinsă nu doar prin modele didactice, ci mai ales printr-o strategie națională de promovare și dezvoltare a culturii a comunicării, care să fie adoptată la nivelul întregii

societăți, astfel încât *vorbirea vie* să fie cât mai aproape de varianta ei *literară*, dat fiind că anume aceasta constituie, după M. Eminescu, unul din cei trei factori (alături de *tradiția lingvistică literară* și de *operele marilor scriitori*) ce stau la baza formării și dezvoltării românei literare.

În al treilea rând, trebuie să recunoaștem că și cercetarea științifică, dar și formarea pedagogică (inițială și continuă) au și ele partea lor de vină în ceea ce privește promovarea și dezvoltarea paradigmei comunicativ-funcționale de predare-învățare a limbii române, ținându-se cont de specificul autohton, dat fiind că modelul respectiv a fost adoptat mai mult la nivel declarativ și foarte puțin, dacă nu chiar deloc analizat, interpretat, explicat, pentru a fi clarificat, înțeles de către cadrele didactice și aplicat cu ușurință. Or, în afară de câteva studii teoretice, între care evidențiem pe cel realizat de A. Pamfil în lucrarea „Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise” [14], nu vom găsi prea multe cărți în care să fie tratat și subiectul respectiv.

De asemenea, dacă răsfoim curricula de limbi, inclusiv curriculumul de limba și literatura română, vom vedea că în toate edițiile documentului normativ se face doar o scurtă referire, prin doar câte o frază foarte generală, gen *la baza curriculumului stă modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbii române*, fără însă vreo explicare, la fel e și în cazul ghidurilor metodologice, iar cât privește manualele școlare, în special, cele de limba și literatura română, acest model a fost transpus în măsura în care el a fost sau nu înțeles de către autori. Prin urmare, în scopul eficientizării procesului de studiere și comunicare în limba română, ca limbă maternă, este necesară o abordare mai *personalizată* a modelului respectiv, dar mai ales o *didacticizare* și o dezvoltare a acestuia tocmai pornind de la specificul contextului sociolingvistic național.

Acestea ar fi, în opinia noastră, condițiile, cel puțin necesare și suficiente, pentru ca să se producă o schimbare reală în ceea ce privește învățarea eficace a limbii române, astfel încât să se ajungă la atingerea idealului educației lingvistice – formarea unui vorbitor cult de limba română, or, dacă am luat o poziție fermă în favoarea instruirii funcționale, printr-o educație lingvistică consecventă, am făcut acest lucru tocmai pentru optimizarea / eficientizarea comunicării în actul educațional, dar și pentru că această modalitate de instruire armonizează cel mai bine cu demersurile de învățare spontană și este cea mai în măsură să asigure o modificare profundă și durabilă a persoanei.

Aceste și alte exemple demonstrează faptul că, în cazul educației lingvistice din Republica Moldova, modelul comunicativ necesită dezvoltare, altfel spus, departe de a fi o soluție definitivă, modelul respectiv își caută încă stabilitatea, fiind, conform lui C. Simard, „încă într-un stadiu experimental”. Prin urmare, spune acest autor, formula sa nu este nici demonetizantă și nici pesimistă pentru că, în pedagogie, consolidarea unei viziuni durează decenii la rând [Apud 16, p. 30].

În încheiere, răspunsul empiric și pur teoretic la întrebarea-problemă pusă în prezentul material – *este oare eficient MCF de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române?* poate fi completat prin trimiterea la conceptul *profesorului de calitate*, dezvoltat de S. Cristea în mai multe articole publicate în „Tribuna Învățământului” și care, în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului, se concentrează în: dimensiunea teoretică, metodologică și practică a *culturii pedagogice*, iar aceasta, în opinia autorului, se formează prin: receptarea și interiorizarea deplină a conceptelor pedagogice fundamentale din teoria generală a educației, teoria generală a instruirii și teoria generală a curriculumului; proiectarea și realizarea eficientă a conceptelor însușite în activitatea didactică; valorificarea cu mult discernământ a acestora în acțiunile practice de predare-învățare-evaluare [8].

Subscriem la această opinie, adăugând că, în condițiile Republicii Moldova, profesorul de calitate, de la toate disciplinele școlare și din toate treptele de învățământ, este acela care stăpânește el însuși competența de comunicare eficientă, știe să valorifice progresele de ordin teoretic, metodologic și practic în chiar condițiile existente, dezvoltă o cultură comunicativă în spațiul socio-cultural autohton și prezintă un model de cultură lingvistică pentru discipolii săi.

Concluzii:

1. În cadrul eforturilor depuse în vederea promovării mobilității și a înțelegerii interculturale, UE a elaborat un întreg dispozitiv de documente de politici lingvistice educative, care promovează diversitatea culturală, toleranța și educația interculturală și au în vedere crearea unui mediu favorabil dezvoltării tuturor limbilor statelor membre, iar *educația plurilingvă* este văzută ca un element important al competitivității europene.
2. La nivel european, a fost determinat *optimul lingvistic al cetățeanului european*, care se exprimă în formula: limba maternă + 2 limbi străine, competențele de comunicare în limba maternă / în limbi

- străine figurează pe primele două poziții în lista competențelor-cheie europene, iar stăpânirea mai multor limbi străine este considerată baza comunicării eficiente.
3. Documentele europene promovează modele, metodologii și strategii eficiente de predare-învățare a limbilor străine, între care CLIL/EMILE și educația bilingvă, ce vizează predarea unor materii nonlingvistice (istorie, geografie, educație civică ș.a.) utilizând o altă limbă decât cea maternă, ele conțin exemple de bune practici, care pot fi preluate și experimentate și în învățământul din R. Moldova.
 4. Predarea-învățarea limbilor în viziune comunicativ-funcțională se bazează pe așa-numita *abordare acțională* și vizează direct formarea-dezvoltarea competenței de comunicare (în limba maternă, în limba de stat, în limbi străine), prin urmare, abordarea educației lingvistice prin formarea de competențe reprezintă un fenomen inconturabil, cu majore consecințe pentru viitorul învățământului lingvistic european și cu mari speranțe pentru reabilitarea pe plan național a educației lingvistice.
 5. În ceea ce privește proiectarea și realizarea educației lingvistice în limba maternă pe plan național și formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limba maternă, care este definită drept competență umană fundamentală și figurează pe prima poziție a listei de competențe-cheie europene, domeniul respectiv este mai puțin vizat în documentele de politici lingvistice europene, prin urmare, nivel grija pentru promovarea și cultivarea vorbirii în limba maternă, în contextul diversității lingvistice, revine exclusiv vorbitorilor ei.

2.3. Educația lingvistică în R. Moldova și problema formării vorbitorului cult

Tranziția la societatea *informațională*, bazată pe cunoaștere, supranumită și *a comunicării*, a produs schimbări de paradigmă nu doar în ceea ce privește ponderea și rolul cunoașterii în viața oamenilor, ci, mai ales, în conceperea, proiectarea și realizarea *cunoașterii educaționale*, dar și a rezultatelor produse de aceasta, care se identifică acum cu un set de competențe-cheie necesare în societatea cunoașterii pentru o viață de succes, ceea ce impune cu necesitate conturarea unor noi perspective de abordare a educației și formării, care să propună noi modele de instruire și de cultivare a inteligenței umane.

În ceea ce privește cunoașterea educațională, schimbarea de paradigmă care s-a produs la începutul secolului XXI, când se consideră că omenirea a pășit în societatea cunoașterii, poate fi rezumată astfel: de la modelul educativ specific pedagogiei moderne, când învățarea era concepută predominant *cantitativă*, prin acumulare și extindere, și proiectată doar monodisciplinar, adică fragmentat, s-a trecut la modelul educativ al pedagogiei postmoderne, care concepe învățarea predominant *calitativă*, prin esențializarea și integralizarea cunoașterii la nivelul unor *proiecte de tip curricular*, ce abordează în complex activitatea de formare-dezvoltare a personalității, valorifică toate formele educației (formală, nonformală, informală) și toate conținuturile educaționale (morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice), schimbarea fiind legată de afirmarea *modelul curricular* de proiectare a procesului educațional, promovat în contextul societății postmoderne, care, potrivit lui S. Cristea, are în vedere trei direcții fundamentale de evoluție:

- educația permanentă;
- autoeducația;
- valorificarea deplină a educabilității [9].

Astfel, s-a profilat noul model educativ al societății bazată pe cunoaștere, acest model este centrat pe cel ce învață, are în vedere învățarea pe tot parcursul vieții pentru valorificarea deplină a educabilității și orientează proiectarea echilibrată a activității pedagogice de formare-dezvoltare integrală a personalității umane pe cele patru dimensiuni ale procesului educațional sugerate de J. Delors – *a ști, a ști să faci, a ști să fii*, pentru *a ști să devii*, care au la bază *abordarea acțională a instruirii* și din care a derivat modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor, ca structură metodologică, dar și noua paradigmă educațională – *pedagogia centrată pe formarea competențelor*.

Din acest model educativ, dar și din documentele europene de politici educaționale și lingvistice s-au inspirat, în perioada de reformare a învățământului, concepțiile de curriculum din R. Moldova, care, pornind de la necesitatea sincronizării cu tendințele manifeste pe plan internațional în ceea ce privește educația, în general, și educația lingvistică, în particular, dar mai ales în scopul reintegrării axiologice, prin educație, a populației puternic divizate pe criterii identitare (lingvistice, cultural, etnice) au purces la o reformă globală de modernizare a școlii naționale, elaborând în acest sens un șir de documente: *Concepția dezvoltării învățământului în R. Moldova* (1994), în care s-a pus problema reintegrării învățământului

în cultura națională și a renașterii, prin conținuturile educației, a spiritului național; *Legea Învățământului* (1995), prin care minorităților naționale li s-a acordat dreptul la studii în limba maternă, în toate treptele de învățământ; *Curriculumul de bază* (1997) asociat la noi cu ideea de curriculum național, în care au fost formulate noul ideal educațional – *dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a personalității elevului*, noile scopuri și obiective ale învățământului național, valorile generale necesare de promovat prin conținuturile educației – *Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea*, precum și valorile educative sau finalitățile la care trebuie să se ajungă la finele fiecărei trepte de învățământ.

Chestiunea valorilor educației sau a orientării axiologice a învățământului din R. Moldova, în această perioadă de reinnoire conceptuală, normativă și structurală, trebuie considerată una de principiu, susține Vl. Pâslaru, având în vedere problematica lumii contemporane, dar mai ales problemele noastre interne de ordin politic, social, cultural, autorul afirmând că, în atare condiții, anume opțiunea axiologică poate servi drept fundament și liant viabil pentru o reintegrare europeană, dar și națională a societății, care însă este posibilă, subliniază autorul, doar cu condiția existenței conștiinței identității naționale, culturale, lingvistice atât a poporului, cât și a indivizilor care îl formează [16].

Așadar, noul sistem de învățământ din R. Moldova s-a constituit în baza principiilor democratice și având o perspectivă axiologică clară pentru asigurarea trecerii de la un învățământ informativ-reproductiv și puternic ideologizat la o educație nouă, de tip formativ-productiv, necesară la nivelul cerințelor societății informaționale bazată pe cunoaștere și comunicare, ceea ce a determinat alte schimbări de paradigmă: trecerea de la programele analitice de instruire la o re-construcție curriculară a educației naționale, re-conceptualizarea, din această perspectivă curriculară a conținuturilor educaționale pentru toate disciplinele școlare ș.a.

În ceea ce privește disciplinele umanistice – limba maternă, literatura, istoria, considerate a fi **garantul formării conștiinței naționale, a identității lingvistice și culturale a elevului**, dată fiind criza de identitate constatată la nivelul tuturor etniilor conlocuitoare, dar mai ales a populației băștinașe, în mod firesc s-a pus problema ca elevii să fie formați în perspectiva unei *educații pentru identitate*, astfel încât procesul de re-construcție curriculară a conținuturilor educației a fost însoțit și de un proces de re-construcție identitară (culturală, etnică, lingvistică). De fapt, pentru disciplinele respective, aceasta a însemnat *re-crearea* lor pe bază de noi principii și

fundamente teoretice și metodologice, iar în ceea ce privește procesul de proiectare și realizare curriculară a educației lingvistice și literare acesta a coincis cu un alt proces reformator – cel de *reabilitare a limbii și literaturii române* în spațiul basarabean, care, după cum subliniază Vl. Pâslaru, nici „nu puteau să se declanșeze altfel decât împreună, îngemănate de aceeași conștiință națională, în formele ei de conștiință lingvistică, conștiință artistică și conștiință pedagogică” [17, p. 14].

În această perioadă s-au produs cele mari și mai profunde schimbări și răsturnări de paradigmă, parvenite dinspre noile orientări, concepte și modele educaționale de construcție curriculară, dar și ca urmare a noilor teorii apărute în postmodernitate în domeniul lingvisticii, literaturii, artelor și comunicării, care, așa cum subliniază C. Ulrich, sunt mai mult ca oricând interesate de identitatea și valorile persoanei, orientează spre reflexivitate, cooperare, comunicare, învățare autonomă și producere de valori, critică fragmentarismul și raționalismul eronat al modernității, respingând convențiile metodologice și dizolvând granițele dintre diferitele discipline academice.

Raportat la **educația lingvistică**, trebuie de menționat că schimbarea de paradigmă s-a produs odată cu încetățenirea la nivel european a acestui concept formulat de lingvistul român de origine basarabeană E. Coșeriu, care l-a introdus tocmai pentru a semnala necesitatea unei reconsiderări profunde a modului în care se învață limbile materne în școală și a reorienta această disciplină spre formarea unui vorbitor cult. Conceptul a fost dezvoltat de savant în mai multe lucrări ale sale („Lingvistica integrală”, „Deontologia și etica limbajului” ș.a.) și furnizat un alt mod de abordare metodologică a predării-învățării a limbilor în școală, solicitând, totodată, o nouă concepție pedagogică de formare a vorbitorului în școală, care a și fost elaborată pentru învățământul preuniversitar din R. Moldova – *Concepția Educației Lingvistice* (1995).

Viziunea lui E. Coșeriu asupra modului cum ar trebui să se facă educația lingvistică a fost expusă și analizată pe larg în capitolul I al prezentei lucrări de către cercetătoarea T. Callo. În aspect pedagogic, însă, conceptul de vorbitor cult ca finalitate a educației lingvistice, trebuie să recunoaștem, deocamdată nu a făcut obiectul unei cercetări serioase, deși a fost introdus chiar de la apariția sa în curriculumul de *Limba și literatura română* proiectat pentru învățământul preuniversitar din R. Moldova, unde această finalitate și figurează ca scop educațional. Apreciind contribuția T. Callo la actualizarea și conturarea unor direcții

de acțiune pedagogică în vederea formării vorbitorului cult, cu riscul chiar de a repeta unele afirmații, vom evidenția în continuare două idei de bază ale concepției lingvistice coșeriene, care, în opinia noastră, sunt esențiale pentru înțelegerea modului în care trebuie abordată și realizată astăzi educația lingvistică în școală:

- **Clarificarea coraportului limbă-vorbire:** E. Coșeriu susține că *vorbirea* este primară în raport cu limba, ea fiind *cu mult mai cuprinzătoare decât limba*, de aceea savantul propune inversarea acestui raport, susținând că punctul de plecare în studierea limbii materne trebuie să-l constituie însăși *vorbirea* și că educația lingvistică trebuie să se ocupe de *capacitatea de a vorbi* a elevului, iar limba ca sistem trebuie să ofere celui ce o învață *elemente de construcție corectă a comunicării*.
- **Evidențierea conceptului de limbă funcțională:** E. Coșeriu este de părere că *limba funcționează în vorbire*, de aceea în predarea-învățarea unei limbi trebuie să se pună accent nu pe învățarea „limbii în sine”, ci pe însușirea limbii *ca mijloc de comunicare*, care ar trebui să pornească chiar de la *realitatea limbajului*, iar pentru a se ajunge la o *normativitate a vorbirii*, adică la folosirea unui limbaj literar, trebuie formată *atitudinea vorbitorului față de limba pe care o vorbește*.

Marele lingvist subliniază că **educația lingvistică trebuie să se producă mai ales atunci când se predă limba națională**, prin care vorbitorul învață și normele limbii în general, dar și normele comunicării, și actele de vorbire, și tipul de discurs într-o anumită situație de comunicare, prin urmare, susține autorul, *educația lingvistică* nu înseamnă că e vorba de predat numai gramatică, ci, în primul rând, trebuie să se facă *educarea unei culturi a comunicării în limba maternă*. E. Coșeriu pornește de la ideea că în orice vorbitor de limbă maternă există deja o „știință” clară, dar nesigură a „vorbitorului”, de aceea școala, educatorii, în general, ar trebui să se preocupe de corectitudinea vorbirii și de cultivarea unei atitudini responsabile a vorbitorului față de vorbirea sa, pe care îl consideră nu doar un utilizator, ci și *un creator* al limbii pe care o vorbește [6].

Dacă analizăm curriculumul de specialitate din perspectiva acestor idei valoroase din concepția lingvistică a savantului cu renume mondial, ne dăm seama că ele au fost foarte puțin valorificate și transpuse în didactica limbii române, deci conceptorii de curriculum ar trebui să revină asupra reconceptualizării dimensiunii *Educație lingvistică* din curriculumul actual, acest aspect urmând să fie amplificat în manualele școlare și

ghidurile metodologice de implementare a acestora. Supranumit și *un lingvist pentru mileniul trei*, E. Coșeriu a fost un militant intransigent pentru drepturile la limba și cultura națională a băștinașilor din R. Moldova, pentru utilizarea exclusivă a glotonimului de **limba română**, iar cu referire la problema denumirii limbii de stat vorbite în R. Moldova a exprimat următoarea poziție: „A promova sub orice formă o limbă moldovenească deosebită de limba română este, din punct de vedere strict lingvistic, ori o greșeală naivă, ori o fraudă științifică; din punct de vedere istoric și practic, e o absurditate și o utopie; și din punct de vedere politic, o anulare a identității etnice și culturale a unui popor, deci un act de genocid etnico-cultural” [5, p. 10].

Parcă referindu-se la condițiile specifice în care se realizează activitatea de predare-învățare a limbii române în Republica Moldova, E. Coșeriu susține că, **pentru a remedia situația actuală a educației lingvistice**, trebuie realizate trei lucruri în școală:

- a) să se dedice / aloce mai mult timp învățării limbii în școală;
- b) toți profesorii, indiferent de materia predată, să fie, în același timp, și „profesori de limbă”, îngrijindu-se și de exprimarea lingvistică din / în cadrul fiecărei discipline în parte;
- c) să fie combătută în mod public atitudinea negativă – existentă și azi – față de corectitudinea lingvistică [3].

Prin urmare, pentru domeniul educației lingvistice, E. Coșeriu poate fi considerat un *creator de nouă paradigmă*, după cum, la fel, pentru studiul literarii în școală, schimbarea de paradigmă a fost fundamentată de către Vl. Pâslaru, care a avansat o nouă paradigmă educațională – *educația literar-artistică*, iar adevărul științific pe care îl promovează aceste noi educații constă în recunoașterea și statuarea elevului vorbitor și cititor drept al doilea subiect creator al limbii materne și al operei literare, argumentul fiind următorul: elevii nu sunt simpli culegători de valori; creându-se pe sine ca vorbitori și cititori culți de literatură, ei înșiși participă la menținerea și dezvoltarea valorilor limbii și literaturii naționale.

Urmare a acestor dezvoltări teoretice, în curriculumul din R. Moldova au fost introduse noile concepte – *educație lingvistică* (în loc de studiul limbii) și *educație literar-artistică* (în loc de studiul literaturii), ambele concepte fiind valorificate apoi în „Concepția educației lingvistice și literare” (1995) și în primul model de curriculum la limba și literatura română (1997) care a anticipat direcția de evoluție și dezvoltare a curriculumului național și în care au fost formulate următoarele scopuri ale disciplinei:

- Formarea de cunoștințe lingvistice/ comunicative/ literare;
- Formarea de capacități lingvistice/ comunicative/ literare;
- Formarea de atitudini lingvistice/ comunicative/ literare [17].

Așadar, în cazul limbii și literaturii române, se poate spune că această disciplină școlară a fost întemeiată pe noi fundamente teoretice și culturale, dezvoltate pe plan național și internațional, iar în plan metodologic, aceasta a însemnat „așezarea” demersului pedagogic pe modelul comunicativ-funcțional și al noilor metodologii de predare-învățare a limbilor materne și literaturilor naționale, în acord cele mai concludente tendințe pe plan internațional.

După cum se știe, ideea de re-conceptualizare a educației, inclusiv a educației lingvistice în R. Moldova în vederea reintegrării, prin învățământ, a populației a fost secondată de apariția unor divergențe pe criterii identitare (culturale, lingvistice, etnice etc.), acest fapt a solicitat elaborarea în regim de urgență a *Legii cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul RSS Moldovenești* (1989), prin care limbii române i-a fost atribuit statutul de limbă de stat, au fost asigurate condițiile necesare pentru folosirea și dezvoltarea limbilor populațiilor de alte etnii care locuiesc în republică, iar limba rusă a fost declarată limbă de comunicare între etniile conlocuitoare.

Legea adoptată însă a fost atât de confuză, încât, în lipsa unei politici lingvistice clare și aplicate consecvent, **etniile conlocuitoare nu au acceptat să se integreze lingvistic, cultural și, mai ales, civic, prin studiul limbii române**, din contra au revendicat statutul de limbă de stat pentru limba rusă, iar concepția educației lingvistice a fost valorificată doar în curriculumul de limba și literatură. În consecință, starea de lucruri privind funcționarea limbilor s-a destabilizat și mai mult, idealurile de unire și consolidare civică a populației prin limba română (s-a derulat și un proiect în acest sens – „Limba care ne unește”), precum și de cultivare a vorbirii băștinașilor și de formare în R. Moldova a unui vorbitor cult de limba română au rămas practic neatinsse.

Reformele curriculare realizate în anii 2006, 2010 la treapta învățământului secundar general din Republica Moldova au fost centrate expres pe dezvoltarea curriculumului din această perspectivă și au vizat, pe de o parte, optimizarea învățării, prin clarificarea finalităților învățării și dozarea mai rațională a conținuturilor educației într-un *curriculum nucleu* (core curriculum), care să asigure formarea-dezvoltarea personalității elevului în baza aceluiași *trunchi comun de cultură generală* și să ofere o

educație de calitate pentru toți copiii, iar pe de altă parte, descentralizarea învățării, prin elaborarea de *curricula complementare/ opționale* sau *la decizia școlii*, menite să diversifice oferta educațională și să individualizeze parcursul de formare-dezvoltare a personalității elevului în funcție de nevoile personale sau de necesitățile locale. Noul model de proiectare a curriculumului școlar actual este gândit din perspectiva competențelor-cheie, ele fiind considerate finalitățile care pot da astăzi sens învățării și care dinamizează rolul elevului, acesta devenind principalul actor al formării propriei personalități, iar obiectivele învățării și finalitățile stabilite în cadrul unei arii curriculare, precum și strategiile de formare sunt comune pentru toate disciplinele școlare încadrate în aria respectivă.

Astfel, aria curriculară „Limba și comunicare”, care cuprinde disciplinele școlare: Limba și literatura română; Limba și literatura rusă; Limba și literatura ucraineană; Limba și literatura bulgară; Limba și literatura găgăuză; Limbile străine (engleză, franceză, spaniolă etc.) vizează formarea a trei competențe-cheie, conform art. 11 din Codul Educației: *Comunicarea în limba română; Comunicarea în limba maternă; Comunicarea în limbi străine*, iar conform art. 9, „Statul garantează formarea și dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, în limbile minorităților naționale, după caz, și în cel puțin două limbi de circulație internațională” [4].

În ceea ce privește curriculumul de Limba și literatura română, trebuie de menționat că acesta a suportat mai multe modificări de paradigmă în perioada de reformare și dezvoltare curriculară, determinate atât de dezvoltările teoretice din domeniul lingvisticii și literaturii, cât și de noile metodologii privind modalitățile de realizare a acestora în sens curricular, precum și din evoluțiile înregistrate pe plan european în didactica învățării limbilor.

În acest proces de regândire a studiului limbii și de proiectare curriculară, a fost elaborată *Concepția Educației lingvistice și literare* (1995), prin care au fost formulate noile scopuri educaționale ale disciplinei Limba și literatura română – **formarea vorbitorului cult de limba română și a cititorului avizat de literatură**, au fost stabilite noile obiective și finalități pentru disciplina dată, care au fost transpuse apoi în primul *Curriculum de limba și literatura română* (1997), în care autorii au și demonstrat posibilitatea de valorificare a modelului comunicativ-funcțional în studierea limbii materne, precum și de implementare a noilor teorii și concepte lingvistice (*educație lingvistică, educație literar-artistică*) și educaționale (*obiective,*

finalități/competențe, standarde de competență), propunând proiectarea, în viziune integrată, a predării-învățării-evaluării celor trei domenii de conținut specifice: limbă, literatură și comunicare.

În această bază, la nivelul didacticii limbii și literaturii română s-a produs o mutație fundamentală: în locul compartimentării artificiale a disciplinei în „limbă” și „literatură”, s-a propus un nou model de structurare a materiilor de limbă și literatură – studiul integrat în baza modelului comunicativ-funcțional, furnizat de practicile cele mai concludente pe plan internațional cu referire la didactica limbilor materne și a literaturilor naționale, care a situat sub aceeași umbrelă a comunicării atât studiul limbii, cât și cel al literaturii și a conturat modalitățile propriu-zise de formare a competenței de comunicare a elevilor, constituită prin fuziunea celor patru deprinderi integratoare: ascultare, vorbire, lectură și scriere.

Curriculumul actual de Limba și literatura română (ediția 2010), în calitatea sa de document reglator de bază în predarea-învățarea-evaluarea disciplinei respective, argumentează, în *Preliminarii*, necesitatea abordării instruirii în bază de competențe, subliniind că „acestea permit identificarea și rezolvarea unor probleme specifice domeniilor de studiu în contexte variate de viață, schimbarea accentului în construcția curriculară școlară de pe obiective pe competențe este pe deplin justificată, pentru că acest tip de proiectare vizează, în principal, achizițiile finale valoroase ale învățării, care, valorificate la modul acțional și racordat la așteptările societății, formează certe trăsături de personalitate”.

Documentul este întemeiat pe principiile pedagogice de bază ale învățământului postmodern și ale educației centrate pe elev, promovează o didactică funcțională, participativă și interdisciplinară, vizează demersul complex predare-învățare-evaluare din perspectiva formării unui sistem pertinent de competențe, menite să asigure interesele și nevoile educaționale ale elevilor, în scopul dezvoltării personalității umane, culturale și a inserției lor active și firești în viața profesională și socială.

Curriculumul la Limba și literatura română solicită o nouă atitudine față de elev, pe de o parte, tratându-l ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice și literar-artistice, și față de materiile predate (sistemele și fenomenele limbii, operele și fenomenele literare), pe de alta, interpretându-le nu numai ca valori imanente, ci și ca valori care sunt produse prin activitatea de învățare, comunicativă și literară.

În curriculum este subliniat că „Modelul funcțional-comunicativ rămâne perspectiva definitorie în organizarea și desfășurarea procesului

educațional la disciplină” [10, p. 5], iar în ceea ce privește proiectarea / structurarea și organizarea pertinentă a activităților de predare-învățare-evaluare documentul precizează necesitatea articulării eficiente a celor două componente specifice ale Concepției Educației Lingvistice și Literar-Artistice (EL/ELA):

- Educația lingvistică (EL) este domeniul de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) în producerea actelor comunicării. Scopul educației lingvistice, așa cum este formulat în curriculum, vizează formarea unor vorbitori culti ai limbii materne – române și a premiselor pentru cunoaștere și comunicare în orice domeniu al vieții umane.
- Educația literar-artistică (ELA) este domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative. Scopul educației literar-artistice: formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru formarea artistic-estetică general [10].

Astfel, prin contribuția noilor concepte și teorii privind educația lingvistică și educația literar-artistică, în conformitate cu dezvoltările curriculumului în baza conceptului modern al educației centrate pe cel ce învață, elevii nu mai sunt limitați la cunoașterea materiilor lingvistice, ci sunt ajutați să se formeze în calitate de vorbitori culti și creatori ai limbii materne; nu li se mai cere să reproducă texte învățate despre operele literare, ci să producă ei înșiși texte (orale, scrise) și să formuleze judecăți de valoare.

Ce nu spune însă nici curriculumul de specialitate, nici ghidurile metodologice este: cum să fie articulate eficient cele două domenii ale studiului integrat al disciplinei Limba și Literatura Română – EL și ELA, dar, mai ales, cum, prin ce mijloace și acțiuni concrete, în contextul specific al Republicii Moldova, să fie asigurată atingerea idealului de formare a vorbitorului cult de limba română.

În ceea ce privește învățarea limbii române în R. Moldova, specificitatea contextului educațional, sociocultural este dată, în primul rând, de mediul lingvistic general în care cresc și se dezvoltă copiii noștri, care învață mai întâi nonformal limba, ascultând și preluând modul de vorbire în familie, pe stradă, în localuri publice etc., unde vorbirea neliterară, în fond, incorectă este la tot pasul, ea parvine chiar și din mass-media. Dacă în contextul

educației formale acest mediu lingvistic este mai puțin contaminat de rusisme sau alte influențe, atunci în context nonformal și informal, studiul individual al vorbirii se produce prin receptarea și interiorizarea influențelor lingvistice din mediul social, adică prin învățare spontană, care, la noi, sunt departe de a fi exemplare.

Această specificitate atrage după sine imediat o altă întrebare: **în aceste condiții, idealul de formare a vorbitorului cult de limba română să țină oare de o utopie pedagogică în R. Moldova?** Un răspuns teoretic îl oferă Claparede, care sugerează că mediul (în special, cel pedagogic – *compl. n.*) trebuie să activeze trebuința corespunzătoare învățării, trebuința și interesul identificându-se cu ceea ce, în limbaj pedagogic modern, se numește *o problemă necesară de rezolvat*. Cât privește un răspuns practic, acesta urmează să fie formulat într-un alt material. De observat, totuși, că atunci când se pune problema formării în R. Moldova a unui vorbitor cult de limba română, avem de a face nu doar cu o *situație-problemă* de ordin didactic sau pedagogic, ci cu o *megaproblemă*, care ține de mai mulți factori (de ordin cultural, social, politic etc.), una de mare complexitate și generalizată la nivelul întregii societăți, care poate fi soluționată numai printr-o puternică voință politică și socială, doar cu eforturile comune ale tuturor membrilor societății, antrenând toate structurile și nivelurile de decizie.

După cum se știe, mediul sociolingvistic este asigurat de o legislație lingvistică demult învechită, întrucât, se știe, a plătit tribut cadrului juridic sovietic în care a fost elaborată, deci nu mai corespunde realităților actuale și trebuie schimbată urgent, fiindcă nu a reușit să asigure ocrotirea, promovarea și generarea limbii române în spațiul R. Moldova, iar atunci când anumiți politicieni nu vor să recunoască adevărul științific despre denumirea corectă a limbii, iar concetățenii alolingvi nu sunt motivați să învețe și să vorbească în limba română, legile respective provoacă numai disensiuni ce nu conduc la unitate națională, nu favorizează consolidarea unui spirit cetățenesc unit în jurul unei valori comune – limba română.

Astfel, trebuie să recunoaștem că, în condițiile R. Moldova, încercarea de a soluționa problema formării unui vorbitor cult de limba română doar prin școală, numai printr-o educație lingvistică, s-a dovedit a fi insuficientă. Prin urmare, problema ar trebui examinată nu doar din perspectivă pedagogică, ci mult mai larg și din mai multe unghiuri de vedere, ea fiind cu adevărat una de importanță strategică. Or, avem o sărbătoare oficială – *Ziua Limbii Române*, dar nu avem o strategie națională

de formare pedagogică a vorbitorului cult în limba română și culturalizare lingvistică a populației din acest spațiu, iar atâta timp cât nu vom face eforturi individuale de cultivare a vorbirii și nu ne vom uni cu toții în jurul ideii că limba română este una dintre valorile naționale care poate să ne unească și că toți cetățenii acestui stat trebuie să cunoască și să utilizeze corect limba română, iar statul să ocrotească prin lege și să promoveze pe toate căile limba oficială, doar prin orele de română în școală nu vom reuși să ajungem la idealul de vorbitor cult.

În acest context, ca soluții posibile se evidențiază următoarele:

- La nivel de stat, ar trebui elaborată în regim de urgență o *strategie națională* sau o *lege privind promovarea și ocrotirea limbii române* (de influența nefastă a limbii ruse, așa cum în Franța, bunăoară, există o lege de ocrotire a limbii franceze), care să fie urmată de un plan de acțiuni concrete privind *formarea vorbitorului cult în limba română* la toate nivelurile și prin toate mijloacele posibile.
- La nivel de curriculum, se impune *abordarea transdisciplinară*, prin toate disciplinele școlare, a formării–dezvoltării competenței-cheie *comunicarea în limba română*, care este una transversală, deci această competență trebuie formată prin toate disciplinele de învățământ, astfel încât toți profesorii, indiferent de materia predată, să fie, în același timp, și „profesori de limbă”, îngrijindu-se și de exprimarea corectă a elevului în cadrul fiecărei discipline în parte.
- La nivel de formare inițială și continuă, se impune o explicitare foarte clară pentru cadrele didactice a ceea ce *înseamnă educație lingvistică*, prin ce diferă această nouă viziune de studiul tradițional al limbii și cum poate fi organizată predarea-învățarea limbii ca instrument de comunicare, în variantele ei orală și scrisă, normată și literară, care să fie susținută prin diverse suporturi metodologice.

III. COMUNICAREA ȘI LIMBAJUL ACȚIONAL AL ELEVILOR ÎN CONTEXTUL FUNCȚIONALITĂȚII

3.1. *Limbajul elevilor în contextul funcționalității*

Condiția principală a unui vorbitor de limbă română este corectitudinea, frumusețea, plasticitatea exprimării orale. Anume acest obiectiv este vizat în suta obiectivelor educaționale la disciplina școlară respectivă ca unul care asigură comunicarea.

Școala nu trebuie să se rezume numai la reușita școlară, ci și la cea umană, or, aceasta și implică educația lingvistică care are ca obiectiv formarea competențelor de comunicare în limba română [15].

Opțiunea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi constituie o tentativă de a trata complexitatea extremă a limbajului uman prin decuparea competenței comunicative, în funcție de părțile ei componente. Această abordare trimite la o serie de probleme majore de ordin psihologic și pedagogic, deoarece comunicarea pune în joc întreaga ființă umană. Dintr-o perspectivă intercurriculară, unul din obiectivele esențiale ale predării limbii și literaturii române este acela de a contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității în contextul noilor cunoștințe lingvistice și valențe culturale noi [1].

E demonstrat faptul că limba se perfecționează continuu. Ea se „modelează” de rând cu dezvoltarea culturii și a civilizației, îmbogățindu-se cu noi și noi termeni care desemnează cuceririle spiritului creator al omului. Prin contribuția oamenilor de cultură și prin inventivitatea vorbitorilor, graiul se mlădiază, se nuanțează, lărgindu-și capacitatea de a exprima cele mai subtile idei și cele mai delicate sentimente.

Dar limba se perfecționează nu numai prin faptul că dobândește, permanent, noțiuni și sensuri neașteptate. O dată cu îmbogățirea lexicală, ea cunoaște o sensibilă îmbunătățire din punctul de vedere al exprimării, adică al raporturilor logice dintre cuvinte, propoziția și fraza devenind mai suple, mai ingenios alcătuite. Putem afirma deci, cu deplin temei, că mijloacele de exprimare ale limbii noastre sunt într-un progres continuu.

Cu toate acestea, în exprimarea curentă pot fi observate unele imperfecțiuni provenite fie din ignorarea regulilor, fie, destul de frecvent, din însăși natura complicată a fenomenelor de limbă.

Specificul învățământului preuniversitar este unul formativ. De aici și acțiunea pedagogică asupra elevului trebuie să fie orientată spre formarea

personalității lui. Dezvoltarea limbajului elevilor este una din problemele cardinale în școală.

Importanța limbajului pentru fiecare persoană este demonstrată de numeroase studii în domeniu. Fenomenul limbajului este un cadru de referință al cercetătorilor: E. Coșeriu, T. Slama-Cazacu, T. Callo, M.C. Călin, A. Cosmovici, C. Păunescu, J. Habermas, Vl. Pâslaru, M. Suruceanu, N. Vicol ș.a.

Dumitru I. Hâncu menționează că limbajul este *vorbire, mijloc de exprimare a ideilor și sentimentelor* [Apud 18, p. 234].

Creația cuvântului este însăși puternicia sa și a limbajului; prin cuvânt se poate orice descrie – *verbis*, acesta fiind *instrumentul esențial al limbajului*. *Limbajul reprezintă permanența necesară a lumii*: lumea este adusă și menținută în ființă prin cuvânt – unificare prin *intensitatea sensurilor*, și prin limbaj – radierea în *expresivitatea sensurilor*; susține cercetătorul N. Vicol [25, p. 36].

Dobândirea limbajului este o activitate intelectuală complexă – anume el ne permite să beneficiem din plin și de experiența altora și acest lucru este foarte relevant pentru practica educațională.

De fapt, rolul central al limbajului este acela de a exterioriza gândurile. M. Devitt conferă limbajului două roluri esențiale, în raport cu existența umană:

- de a explica unele comportamente;
- de a informa despre lume [9, p. 27].

În general, în aspect funcțional, limbajul are următoarele caracteristici: este independent de stimuli, poate abstractiza și arbitraza, are un caracter aplicativ. Un lucru foarte special îl constituie puterea și versalitatea lui. Limbajul poate servi multiplelor obiective ale comunicării, la stabilirea diverselor legături temporale. Deci *limbajul* este un sistem de comunicare inegalabil de puternic, independent de stimuli și mediu, abstract, arbitrar, învățat și productiv.

Limbajul este, după cum am afirmat, un mod de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni, este o activitate, o *unealtă* cu care oamenii acționează nu asupra lucrurilor, ci asupra oamenilor. Dar, ca orice unealtă, ea nu poate fi utilizată fără inteligență, fără cunoașterea specificului său funcțional [7, p. 170].

Prin urmare, limbajul real, este: a) un fenomen legat integral de persoană și de momentul exterior care o determină; b) este un proces sau un ansamblu de procese bazat pe necesitatea de a pune de acord capetele

axei sale bipolare – emiterea și receptarea, printr-o tehnică de organizare a expresiei și a interpretării ei; c) este un fenomen legat de realitate, de viață, de societate (și de pedagogie), adică este un fenomen dinamic [17, p. 125-126].

Referindu-se la *educația lingvistică*, T. Callo menționează că elevul ca vorbitor are potențialități reale pentru a vorbi și profesorul trebuie să-i pună la dispoziție instrumentele necesare vorbirii. În plus, nivelul intelectual al profesorului trebuie să poată oferi elevului și *cunoașterea lucrurilor, a lumii*, care este un factor esențial al vorbirii ca produs. Elevul urmează să fie format ca vorbitor pentru scopuri imediate, vitale, nu ca lingvist sau filosof în domeniul limbii. Lingvistica limbii asigură lingvistica vorbirii, ea nu trebuie să domine procesul de educație lingvistică. Este necesar ca profesorul să fie ghidat de ideea că anume limbajul trebuie pus la dispoziția elevilor vorbitori, deoarece el funcționează *prin și pentru* vorbitor [3, p. 9].

În timp ce utilizarea cognitivă a limbii pretinde clarificarea relației dintre enunț și situația de fapt, utilizarea funcțională a limbajului pune problema felului în care această relația este legată cu intenția vorbitorului, celui care utilizează un anumit tip de limbaj. Este deci important să constatăm reconstrucțiile raționale ale utilizatorilor, în baza unor alegeri libere, în baza unor intuiții formate și a confirmărilor de orientare spre relaționare.

Un aspect important, în opinia noastră, în asigurarea realizării acestui obiectiv îl constituie abordarea analitică a funcțiilor limbajului.

Pentru a stabili care sunt funcțiile limbajului, a fost necesar să precizăm natura funcției, în general. Am constatat că funcția reprezintă un factor de stabilizare a fenomenului ca atare. De aceea, în vederea conferirii unei rezonanțe speciale fenomenului, studierea lui presupune, înainte de toate, descoperirea funcțiilor pe care le realizează în domeniul respectiv. Anume funcțiile reprezintă baza organizării structurale a fenomenului, deci, în cunoaștere și educație, luarea în considerare a funcțiilor are valoare explicativă intrinsecă. Plecând de la această idee, conchidem că funcțiile reprezintă anumite scopuri pe care limbajul poate să le servească în diverse situații. Limbajul este utilizat pentru a influența acțiunile celorlalți, el se concentrează asupra cunoașterii cât și asupra dispoziției receptorului, el servește ca sursă de informare intrinsecă și de plăcere, prin limbaj sunt exprimate sentimentele etc.

Identificarea funcțiilor limbajului s-a sprijinit pe teza lui C. Păunescu, conform căreia funcțiile limbajului se identifică cu cele ale activității cognitive

și ideatice, uneori depășindu-le prin capacitatea lor de sinteză. Aceste funcții, în accepția autorului, sunt *de indicare, de semnalizare, de diferențiere semantică*. Însă cea mai importantă funcție a limbajului este *funcția comunicativă*, care se realizează prin activarea tuturor sistemelor psihice: integrarea cognitivă a informației, integrarea reflexivă prin prelucrarea informației, transformarea sub stări de valori și semnificații [18, p. 207].

Prin urmare, prima constatare care se impune este că limbajul are funcția de a capta mulțimile informaționale de toate categoriile și de a le distribui tuturor structurilor pentru prelucrare după un model specific al limbajului, în compoziția căruia definitoriu este *conceptul* [Ibidem, p. 127]. În felul acesta, verbalizarea devine limbaj doar atunci când prelucrarea informației urmează modelul operațional al comunicării.

În viziunea lui *E. Пассов*, teza conform căreia limbajul, nu limba, are *funcția de comunicare* este argumentată prin două idei de referință: limbajul are ca produs exprimarea și această exprimare presupune dezvăluirea gândurilor personale în rezolvarea anumitor sarcini de limbaj sau de comunicare [26, p. 6-11].

K. Buhler distinge trei funcții de bază ale limbajului: *funcția de reprezentare a unui obiect, de expresie a stării subiectului și o funcție de apel la cei care ascultă* [Apud 7, p. 171].

Conform lui *V. Dospinescu*, modelele de limbaj sunt construite de către persoană prin utilizarea practică, multiformă și dinamică a obiectelor lingvistice impuse de grup, de comunitate, de societate și prin frecventarea interacțiunilor verbale revelatoare ale reprezentărilor fiecăruia în efortul comun de mediere [11, p. 47].

Conform aceluiași autor, *în comunicarea didactică*, ca una dintre formele speciale ale comunicării umane, se realizează câteva tipuri de situații de învățare cu funcții pedagogice distincte:

- situație *deschisă*, în care sunt verbalizate problemele activității școlare, prin explicarea și organizarea multipleror ei aspecte;
- situație *de lucru*, în care profesorul și elevii, folosindu-și competența de limbaj, „experimentează” cunoștințele prin reprezentarea și formularea lor;
- situație *morală*, generată de neîmplinirile din primele două tipuri de situație pedagogică, în care exersarea formează și consolidează competența elevului.

Prin urmare, elevul dobândește modele de inteliecție și de limbaj, care îi permit evidența reprezentării și formulării procesului de cunoaștere

și de manipulare a obiectivelor semiotice, adică a disciplinelor școlare [11, p. 49].

T.Callo, în același context, examinează funcția comunicativă a limbajului prin prisma celor trei ipostaze ale acestui act, în special cu accente pe ipostaza locutorie a limbajului, când enunțarea poate servi atât scopurilor imediate, cât și unor scopuri mai îndepărtate. Natura funcțională a comunicării generează, printr-un mecanism complex, diferite combinații ale limbajului, considerate accesibile în diferite situații, deoarece comunicarea este ca o „dramă” cu trei personaje: lumea sau conținutul obiectiv despre care se vorbește; vorbitorul emițător sau locutorul ca atare, destinatarul receptor sau beneficiarul mesajului transmis [3, p. 73-74].

Unele precizări foarte concludente în ceea ce privește funcția comunicativă a limbajului le face *T. Slama-Cazacu*, cu trimiteri la distincțiile în domeniul funcțiilor limbajului ale mai multor autori, printre care *F. Kainz*, care a luat în considerare funcția dialogică a limbii, astfel menționând *funcția de manifestare, de apel, funcția autocentrică, ca un apel către sine, de încurajare personală* și care are ca model comunicarea ca atare. *R. Titone*, luând ca punct de plecare ideile lui *F. Kainz*, certifică de asemenea trei funcții, însă în altă consecutivitate de semnificație: *funcția de comunicare, de expresie și reflexivă*, toate, de fapt, presupunând comunicarea [Apud 11, p. 100-101]. Cercetătoarea insistă pe ideea că toate aceste funcții implică funcția de comunicare și merge chiar mai departe, susținând că, de fapt, *limbajul are doar o singură funcție, cea de comunicare*, celelalte fiind doar subfuncții [Ibidem, p. 101-192]. În felul acesta, comunicarea poate fi considerată ca o realizare a limbajului, care este un proces cu doi poli. Prin urmare, pentru a fi util comunicării, emițătorul, prin limbaj, trebuie să se supună necesităților implicate de o relație socială, aceea care leagă între ei emițătorul și receptorul limbajului. Ceea ce este foarte important în aceste reflecții ale autoarei este ideea că nu este suficient să se exprime ceva, este necesar ca acest ceva să fie inteligibil și, plus la aceasta, să fie luate în considerare circumstanțele în care se produce receptarea, deoarece sunt singurele care pot preciza sensul conținutului exprimat [Idem, p. 103]. Afirmția însă ni se pare categorică, datorită cuvântului *singurele*, care provoacă întrebarea despre rolul atitudinilor, afecțiunilor, sentimentelor, care de asemenea sunt un indicator al inteligibilității limbajului. În cazul în care un fenomen provoacă vorbitorului o stare psihică globală – de constatare obiectivă, de interes științific, de satisfacție estetică – el va dori să comunice această stare, s-o

transforme în informație pentru partenerul său, va încerca deci s-o exprime recurgând la o anumită tehnică. Ceea ce urmează a fi exprimat prin limbaj este prelucrat analitic, elaborat prin intenția de comunicare care generează un proiect general de elaborare a conținutului mesajului, este precizată forma de emiteră a mesajului codificat. Enunțarea exterioară impune alegerea materialului de semne – cel mai potrivit pentru a reda integral și în forme inteligibile conținutul interior.

Fenomenul de alegere a cuvintelor, subliniază autoarea, deși pare simplu și elementar, este un proces complex de oglindire și de exprimare a relațiilor din realitate. Este vorba despre o activitate intelectuală superioară, care discernă noile raporturi dintre lucruri și care discriminează noile relații dintre însăși cuvintele care au menirea să atribuie semnificație fiecărui caz concret. Operația de alegere a cuvintelor presupune și o selectare între diverse alternative, deci reclamă o anumită diferențiere. În limbaj nu este important de a te exprima, trebuie ca expresia, după cum am mai menționat, să fie inteligibilă. A înțelege, în activitatea de limbaj, nu înseamnă numai a accepta manifestarea cuiva ca *un fapt de limbaj*; se cere sesizată adevărata ei valoare, surprinderea corectă a organizării, a relațiilor explicite și implicite. Un semn este emis de cineva într-un anumit moment. Înțelegerea depășește expresia propriu-zisă, pentru că ea se raportează la întreaga personalitate a emițătorului [*Ibidem*, p. 114].

Se profilează astfel încă un argument cu privire la caracterul categoric al afirmației *T. Slama-Cazacu*, deoarece autoarea însăși menționează „personalitatea în întregime a receptorului”. Prin urmare, nu numai condițiile favorizează înțelegerea mesajului transmis prin limbaj. Limbajul nu înseamnă numai exprimare, el reprezintă o acțiune bipolară, partenerii influențându-se reciproc.

O altă funcție importantă a limbajului, indicată de *T. O'Sullivan*, *T. Harley* și *J. Saunders* este cea legată de folosirea limbajului pentru a explora și a reflecta asupra lui însuși – acest lucru fiind cunoscut sub denumirea de *funcție metalingvistică* [27, p. 149]. *Ad literam*, *metalimbaj* înseamnă *limbaj despre limbaj* sau, mai comun, un mod de a vorbi / a scrie / a gândi despre texte sau acte discursive. La fel cum limbajul pe care-l folosim determină percepțiile și interpretările celorlalți despre noi, tot așa metalimbajul determină percepția și interpretarea noastră referitoare la texte. Metalimbajul, reprezentând un anumit uz al limbajului, aparține vorbirii și nu are structură, nu poate fi structurat la nivelul competenței idiomatice, deoarece este infinit.

Așadar, abordarea dezvoltării limbajului elevilor în contextul funcționalității devine un obiectiv fundamental în vederea formării vorbitorului cult, deoarece funcțiile limbajului asigură elaborarea unei eventuale strategii funcționale adecvate scopului disciplinei școlare respective.

3.2. Comunicarea și limbajul elevilor – componente ale educației lingvistice

„Comunicarea în limba maternă este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber.” (*Competențe-cheie pentru învățământul pe tot parcursul vieții – Cadru European de Referință. Anexa la Recomandarea Parlamentului și a Consiliului European, 2006*).

Să educi cu adevărat înseamnă să trezești în cel educat resursele care-i pot descoperi sinele, care-l pot ridica și împlini, nu impus, ci direcționat de ceea ce descoperă el că i se potrivește, nu oferindu-i adevărul de-a gata, ci indicându-i direcția posibilă pentru a-l găsi. Dăruirea presupusă de educație prevede centrarea pe educat și nu pe educator. Aceasta înseamnă a ajuta pe altul să ajungă mai sus decât ai putut urca tu.

Din punct de vedere valoric între educat și educator nu există superiori sau opuși, există negocierea a ceea ce avem, pentru a da sau a lua ceva unul de la altul. Prin cei ce îi educăm trebuie să ne depășim pe noi înșine, să creăm valori și să dezvoltăm mijloacele de comunicare expresive ale limbii în diferite situații [16, p. 14].

Comunicarea reprezintă o formă specifică de activitate. Derivând din latinescul „*communis*”, care înseamnă „a pune în comun”, „a fi în relație”, comunicarea semnifică un fapt simplu: practicând-o, omul încearcă să stabilească cu alte persoane o comunitate prin care pot fi difuzate informații, idei, atitudini [10, p. 4], iar „competența de a comunica face, dintotdeauna, obiectul preocupărilor celor interesați de problemele educației” [12, p. 102].

În lucrările de specialitate comunicarea este definită din planul lingvisticii, evocându-se componente care vizează competența și performanța. Competența conține abilitatea de a aplica și folosi reguli gramaticale, de a formula expresii corecte gramatical și de a le folosi

corect, fiind percepută atât din punct de vedere pedagogic, cât și lingvistic. Componenta pedagogică stă la baza unei întregi teorii a educației și a învățării *limbajului*, precum și a *comunicării*, asigurându-i un caracter funcțional. Competența de comunicare este definită drept *capacitatea care permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice, asimilate situației de comunicare*.

În Curriculumul la Limba și literatura română, care reprezintă un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic al disciplinei se menționează că scopul acestuia este „construirea unei culturi comunicaționale și literare de bază, elevul devenind capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare, să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om” [15].

Recomandările actuale propun abordarea limbii ca instrument de comunicare și sunt construite prin aplicarea *modelului comunicativ-funcțional*. Acesta se înscrie în *pedagogia comunicării*, care se specifică printr-un caracter funcțional și prin *dezvoltarea integrată* a capacităților de receptare și exprimare orală, respectiv de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă.

Încât comunicarea să devină competență, trebuie cultivate și promovate capacități de conversație, de povestire și de comunicare. În acest scop este oportună folosirea diferitelor strategii de organizare și desfășurare a lecțiilor. Principalul este ca profesorul să cunoască foarte bine conținutul programei și al manualului, particularitățile psihopedagogice ale elevilor, condițiile concrete de desfășurare a procesului educațional.

Orele de comunicare reclamă un alt mod de activitate: elevii vorbesc, se mișcă, se agită, se stimulează reciproc și se „deranjează” permanent. E foarte necesar ca ei să se obișnuiască cu o atmosferă cât mai interesantă de lucru, cu respectul pentru partenerul de dialog.

Ca exercițiu didactic, comunicarea, apropie formarea elevilor în școală de conduita lor socială prin exersarea unor situații pe care însăși viața le solicită. Asigurarea unei comunicări clare, corecte, nuanțate și cursive, constituie una din premisele ce garantează procesul intelectual, integrarea elevilor în viața socială. Principiul fundamental al unei relații de comunicare este realizarea schimbului de roluri între interlocutori.

Comunicarea nu se încheie odată cu preluarea sau receptarea informației. Informația poate exercita o influență afectivă asupra opiniilor, ideilor sau comportamentului. Acest proces poartă numele de *efect al comunicării*. Comunicarea este scop, dar și mijloc educațional.

Aparent, comunicarea se manifestă atunci când educatorul emite mesajul său educațional, dar destinatarul nu-l receptează sau îl receptează fragmentar, confuz, neimplicându-se suficient în actul recepției, în consecință, schimbul de semnificații nu se produce.

Comunicarea autentică se manifestă atunci când educatorul emite mesajul său, fiind preocupat exclusiv de modul în care se realizează recepția, cât de bine e asimilat, cum e prelucrat, care sunt reacțiile de răspuns, în rezultat, se produce schimbul de semnificații deoarece receptorul participă activ la relația de comunicare, acest fapt fiindu-i favorizat de către educator, care își elaborează și își construiește intervenția anume în acest scop.

Capacitățile comunicative ale elevilor se formează și în afara orelor de curs. Elevii au prilejul de a-și forma priceperi de muncă independentă, de a-și cultiva gustul pentru artă și frumos, de a comunica corect, frumos, îmbogățindu-și vocabularul prin lectura textelor artistice și „îmbrăcând” haina personajului.

Societățile școlare prezintă diverse aspecte ale exprimării elevilor, oferă consultații și meditații cu scopul de a-i ajuta pe elevi să asimileze informațiile. Ele contribuie la cultivarea capacităților creatoare, elevii învață să-și controleze argumentarea, se angajează în acțiuni competitive; astfel formulându-și mai limpede ideile, convingerile.

Profesorul de limba și literatura română, atât în cadrul lecțiilor, cât și în cadrul activităților, urmează să pătrundă profund în esența acțiunilor. După cum spune un proverb: *Sparge coaja, ca să pătrunzi la miez*. Să-i permitem elevului să-și expună orice părere, să argumenteze cele expuse. Să-l învățăm pe elev regulile de vorbire.

Pentru realizarea cu succes a unei comunicări în cadrul lecțiilor sunt operaționalizate diverse forme de lucru cu elevii: lucrul în grup; împărțirea clasei pe grupe de creație; comunicarea non-stop; diverse situații didactice etc.

Toți elevii sunt antrenați în discuție, manifestă interes, curiozitate, se inițiază diferite competiții, se autoperfecționează continuu. Fantezia profesorului, imaginația lui cultivă și creează o atmosferă caldă, orientează și îndrumază elevii, îi învață să rostească cuvântul, căci el stă la baza comunicării.

În sensul discutat, ar fi indicat ca elevul, conform conceptului curricular:

- să înțeleagă structura și funcționarea limbii ca sistem unitar în permanentă devenire și ca ansamblu al elementelor de construcție a comunicării;
- să-și activeze cunoștințele de limbă pentru a percepe și a realiza fapte de comunicare orală și scrisă, adaptându-se dinamic și eficient la strategiile și regulile interacțiunii sociale;
- să redea, în mod original, într-o formă accesibilă, clară și armonioasă, propriile idei, judecăți și opinii;
- să înțeleagă semnificația limbii române în conturarea identității naționale și în integrarea acesteia în contextul culturii universale;
- să-și dezvolte disponibilitățile de receptare a mesajelor orale și scrise, sensibilitatea;
- să-și activeze și să-și dezvolte, în mod adecvat, operațiile gândirii creative; să valorifice constant, în vorbirea cotidiană, schimbările semantice marcate și generalizate prin uz;
- să dovedească, prin vorbirea corectă (precisă, concisă, armonioasă) personalitatea și capacitatea intelectuală formată.

Dezvoltarea competențelor de exprimare a elevilor este un obiectiv esențial al școlii, generat de însuși scopul fundamental al acesteia, acela de a pregăti tineri pentru integrarea socială. Căci oricare va fi meseria sau profesia spre care se va îndrepta tânărul, el nu se poate realiza plenar, dacă nu are capacitatea de a comunica cu semenii pentru a-și împărtăși experiența și pentru a primi din experiența altora.

Comunicarea în specificitatea sa se învață. Căci nu este suficient să știi multe cuvinte. E necesar să știi să comunici mesaje, organizând cuvintele în contexte, în funcție de conținutul de comunicat, de interlocutor, de scopul comunicării, mergând spre esențe și evitând poluarea verbală, incongruența exprimării, lipsa de precizie a termenilor, vulgaritatea etc.

În raport cu dezvoltarea unui limbaj adecvat în baza studierii lexicului, de exemplu, este nevoie ca elevul să știe că nu are importanță atât cunoașterea pur și simplu a unor *categorii gramaticale*, ci abordarea funcțională și aplicativă a acestora în calitatea lor de elemente care contribuie la structurarea unei comunicări corecte și eficiente. De asemenea, elevul trebuie să vrea și să poată să *comunique*, să *caute* cuvântul, să-1 utilizeze în scopuri de schimb informativ și afectiv [21].

Educația lingvistică a elevilor, conform documentului de bază, este domeniul de formare a competențelor de comunicare cultă prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării, având drept scop formarea unor vorbitori culti ai limbii materne române și a premiselor pentru cunoaștere și comunicare în orice domeniu al vieții umane [15, p. 5].

T. Callo formulează unele obiective esențiale ale educației lingvistice: a) *punerea în valoare a unității ființei elevului și a inteligenței lui*; b) *elevul trebuie învățat să vorbească și, vorbind, să-și dezvăluie personalitatea în toată suplețea ei* [4, p. 73].

Concepția sintetică integralistă privind însușirea, *formarea și dezvoltarea limbajului* se axează pe patru concepte cumulative: a) cauzal-determinist; b) evoluționist; c) funcțional; d) integrativ. Doar astfel, menționează N. Vicol, *formarea lingvistică a copilului* poate fi înțeleasă ca un tot întreg în care forma, structura și funcția limbii determinate de cauze obiective, constituie *aspecte inseparabile ale unității limbajului*, ca un rezultat al unei îndelungate „dezvoltări psihologice prin individualizare și prin integrare socială, ca un sistem lingvistic deschis, integrând stadii și niveluri de organizare a sistemului lingvistic individual (SLI) și a faptelor lingvistice individuale” (FLI) [25, p. 14].

Limbajul este cunoaștere, anume în el există esența. Și anume munca și limbajul sunt cele două dimensiuni fundamentale ale omului. Limbajul este, pe de o parte, baza culturii, iar pe de altă parte – o formă a culturii. El nu acceptă lumea așa cum i se dă, ca o serie infinită de impresii, ci organizează lumea în semnificații, afirmă E. Coșeriu [8, p. 102-105].

Limbajul este un instrument adecvat de codificare obiectivă, care face posibilă trecerea funcției comunicative de la stadiul receptiv-reactiv la cel activ-debitant. După cum susține U. Șchiopu, „limbajul este expresia condensată a eului în acțiune și instrumentul cel mai rafinat al identității” [23, p. 415].

Prin urmare, limbajul real este: a) un fenomen legat integral de persoană și de momentul exterior care o determină; b) este un proces sau un ansamblu de procese bazat pe necesitatea de a pune de acord capetele axei sale bipolare – emiterea și receptarea, printr-o tehnică de organizare a expresiei și a interpretării ei; c) este un fenomen legat de realitate, de viață, de societate (și de pedagogie), adică este un fenomen dinamic [20, p. 125-126].

În vorbire, afirmă E. Coșeriu, vorbitorul nu știe numai un sistem, ci mai multe. Vorbitorul în opinia lui întotdeauna are dreptate ca vorbitor, nu

ca lingvist, nu când începe să explice. Anume *limbajul vorbit* este expresia unei reflecții și a unei personalități, iar rigoarea lui ține de adecvarea și pertinența celor exprimate de către elevul vorbitor [8, p. 128].

P. Popescu-Neveanu afirmă, că vorbirea este forma de bază, naturală și concretă a *limbajului*. El susține că vorbirea este o activitate comunicativă ce se însușește treptat, se învață și sistematizează prin nenumărate exersări, experiențe ce debutează în copilărie și se extind pe parcursul întregii vieți [19, p. 222].

Conștientizarea *rolului limbajului* în afirmarea personalității elevului se produce în cadrul activităților educaționale, context în care își formulează sarcini, care contribuie la dezvoltarea comunicativ-lingvistică, cum ar fi: cunoașterea lexicului limbii române, sensul cuvintelor, elaborarea diverselor texte etc.

Limbajul este, după cum am afirmat, un mod de utilizare a limbii în raporturile cu ceilalți oameni, este o activitate, o unealtă cu care oamenii acționează nu asupra lucrurilor, ci asupra oamenilor. Dar, ca orice unealtă, ea nu poate fi utilizată fără inteligență, fără cunoașterea specificului său funcțional [7, p. 170].

Investigarea acestei probleme pentru realizarea educației lingvistice a elevilor trebuie tratată ca aspecte de limbaj aplicat.

Posedarea unui limbaj bogat este un factor important de informare și de modelare a comunicării, un model de vorbire la care trebuie să ajungă elevii. Există un decalaj între a ști să vorbești și a ști să vorbești corect, adică să posezi un limbaj corect, bogat, dezvoltat etc., de aceea trebuie să fim convingși în activitățile pe care le prestăm, că elevii au înțeles mesajul transmis. Pentru ca elevii noștri să se poată orienta în diferite situații trebuie să le formăm competențele necesare pentru realizarea unei comunicări eficiente. Misiunea noastră este de a motiva elevul ca acesta să devină un posesor demn al tezaurului limbii române literare. Școala ne oferă șansa de a realiza obiectivele educației lingvistice, deoarece societatea are nevoie de un vorbitor cult.

3.3. Limbajul acțional al elevilor și formarea vorbitorului cult al limbii române

Valoarea culturii verbale a elevilor într-o intenție de fundamentare pedagogică trebuie să pună în lumină, incontestabil, cadrul esențial de formare a lui ca vorbitor cult. Actualmente, antrenarea limbajului elevilor în procesul educațional din perspectiva culturii vorbirii nu este o activitate

prioritară, fapt care marginalizează structurarea imaginii elevului vorbitor. Formarea și dezvoltarea limbajului elevilor este o activitate educațională complexă, iar interpretarea limbajului a fost întotdeauna o acțiune la zi, deoarece anume limbajul constituie actul fundamental de legitimare a ființei umane. În aceste context, T. Vianu afirmă că limbajul comunică, dar prin el omul se și comunică [24, p. 21], iar C. Păunescu menționează că, prin limbaj, ființa umană se realizează ca personalitate și își realizează destinul uman [18, p. 201].

Plecând de la o atitudine specifică în raport cu limbajul, savantul lingvist E. Coșeriu, preocupat și de problemele educației, definește limbajul printr-un șir de atitudini analitice. Limbajul este cunoaștere, anume în el există esența, însă el nu spune nimic despre aceasta, nu declară această esență, ci reprezintă pur și simplu esența. Limbajul este, pe de o parte, baza culturii, iar pe de altă parte, este o *formă a culturii* [8, p. 102].

Trebuie să remarcăm faptul că conceptorii limbajului afirmă că limbajul este o capacitate generală, o structură generativă, care este capabilă să producă semne. Caracteristicile limbajului sunt următoarele: (a) înțelesul, ca rezultat al relațiilor dintre semne; (b) limbajul se gândește pe sine în indivizi; (c) este o capacitate socială. Dacă ne referim la *limbajul acțional*, atunci este necesar să precizăm noțiunea de *acțiune*, evident, în raport cu limbajul.

În varianta modernă a modelului aristotelic al acțiunii, prin acțiune se înțelege orice activitate intenționată, deci și actul de limbaj în general. Astfel, teoria acțiunii este interesată de acea orientare care corespunde diferitelor intenții, convingeri și dorințe ale agentului acțiunii. Acțiunile sunt *fapte reale*, care schimbă anumite stări și acest lucru se întâmplă în anumite perioade temporale. Acțiunile sunt *evenimente specifice*, atribuite persoanelor care le realizează. În măsura în care subiecții sunt orientați spre succes, în funcție de consecințele acțiunii lor, ei încearcă să-și atingă scopurile acțiunii.

Prin urmare, putem defini *limbajul acțional al elevului* acel limbaj prin care acesta transmite experiența sa de viață, ca rezultat al reflecției personale, într-un eveniment specific (povestirea unei întâmplări din viața personală, redarea stării sale, exprimarea sentimentelor și a atitudinilor personale, redarea unor convingeri personale etc.). În felul acesta, limbajul acțional al elevilor, evident, trebuie să corespundă unor reguli de vorbire corectă și pe înțeles, de vorbire ce ține cont de regulile comportamentului civilizat. El trebuie să-și însușească un limbaj adecvat, credibil și autentic.

Funcțional, acest limbaj este dependent de situația de vorbire multiformă și multiplană.

Fenomenul de alegere și de îmbinare a cuvintelor, deși pare simplu și elementar, este un proces complex de gândire și de reflectare a relațiilor din realitatea înconjurătoare. Punerea în mișcare a limbajului acțional este pentru elevi o *activitate intelectuală superioară*, care discern raporturile dintre fenomene, lucruri și discriminează noile relații dintre însăși cuvintele care au rolul să atribuie semnificație fiecărui caz concret. Această operație de alegere a cuvintelor presupune o selectare dintre diverse alternative, reclamând și o anumită diferențiere. În limbaj este important cum te exprimi, dar și mai important este ca expresia să fie inteligibilă. A înțelege, în activitatea de limbaj, nu înseamnă numai a accepta manifestarea ca fapt de limbaj, ci se cere sesizată adevărata ei valoare, surprinderea corectă a organizării, a relațiilor explicite și implicite. Înțelegerea depășește expresia propriu-zisă, pentru că ea se raportează la întreaga personalitate a elevului ca emițător de mesaj [20, p. 114].

O condiție importantă de aplicare a limbajului acțional al elevilor este ca situația de vorbire respectivă să aibă o destinație precisă sau să i se stabilească o astfel de destinație. Sensul acestei destinații este acela de explicitare a experienței trăite deja sau imaginate pentru viitor, ceea ce se conține în întrebarea: Ce s-a întâmplat și ce importanță are acest lucru în general? Desigur, în funcție de condițiile concrete, elevul decide asupra limbajului său acțional, însă, în oricare dintre situații, se impune ca o operație absolut necesară în transmiterea Eu-lui personal publicului-țintă.

Faptul că o anumită acțiune verbală a elevului este ghidată de scopuri formulate nu înseamnă, prin ea însăși, că acțiunea este și corectă. Caracterul cultivat al acțiunii verbale rezidă din relația cu experiența nemijlocită a elevului în cunoașterea regulilor și în valorificarea lor corectă. Acțiunile de cultivare a limbii române presupun *respectarea normelor* exprimării corecte, dar ca să fie respectate, ele trebuie să fie cunoscute. Prin cultivarea limbii nu înțelegem doar respectarea normelor ei literare, dar și o îmbogățire și o revizuire periodică a normelor ei, perfecționarea lor permanentă cu noi cuvinte și unități lexicale printr-o intervenție conștientă și științifică.

Determinarea nevoilor de formare /dezvoltare a vorbitorului cult al limbii române, din perspectiva limbajului acțional al elevilor, este un prim pas în alegerea căii de parcurs, constând în identificarea unor necesități suficient de bine conturate pentru a fi luate în considerare și studiate. Este un pas necesar, dar nu și suficient. Pentru a servi efectiv,

nevoile respective trebuie *analizate în alcătuirea lor internă, radiografiate, evaluate și ierarhizate* până la nivelul la care cunoașterea lor devine operațională.

Nevoile de formare /dezvoltare a vorbitorului cult de limba română sunt, în primul rând, nevoi personale, apoi sociale. Aceste nevoi, prin conținutul lor, pot fi atribuite și sistemului, acționează dinspre elev către sistem, dar și dinspre sistem către elev. În acest context de reflecție, a fost aplicat, la nivel de elevi, un *sondaj preliminar*, prin care s-au constatat unele opinii, percepții ale elevilor în raport cu procesul de formare/ dezvoltare a vorbitorului cult.

Aspectele importante, depistate în baza chestionarului, au vizat:

- *Potențialitatea* care condiționează generarea problemelor (factorii ce influențează vorbirea corectă a limbii române);
- *Cauzalitatea problemelor* (vinovatul de faptul de a vorbi incorect a limbii române);
- *Variația rezolvării problemelor* (metodele de îmbunătățire a vorbirii limbii române);
- *Responsabilizarea* pentru vorbirea cultă (cine trebuie să promoveze vorbirea cultă);
- *Atitudinea personală* (cum procedați când nu cunoașteți varianta corectă a unui cuvânt);
- *Caracteristici ale vorbirii culte*.

CHESTIONAR PENTRU ELEVI

Formarea vorbitorului cult de limba română din perspectiva educației europene pentru limbi

1. Care sunt factorii ce influențează vorbirea corectă a limbii române în Republica Moldova?

- a) excesul de cuvinte împrumutate, utilizate irațional;
- b) rețelele de socializare, presa, multimedia;
- c) altele (*specificați*).

2. Cine este vinovat de vorbirea incorectă a limbii române în Republica Moldova?

- a) tinerii;
- b) multimedia;
- c) conducătorii statului;
- d) cadrele didactice;
- e) altcineva (*specificați*).

3. Cum procedați atunci când nu cunoașteți varianta corectă a unui cuvânt?

- a) apelez la dicționar;
- b) utilizez varianta populară a cuvântului;
- c) folosesc varianta cuvântului în altă limbă;
- d) mă consult cu un specialist;
- e) altfel (*specificați*).

4. Care sunt metodele de îmbunătățire a vorbirii limbii române în Republica Moldova?

- a) politicile educaționale cu pași concreți;
- b) emisiunile TV, Radio cu lecții de corectare a vorbirii;
- c) promovarea vorbirii culte de toate organizațiile;
- d) altele (*specificați*).

5. Cine ar trebui să promoveze vorbirea cultă a limbii române?

- a) conducerea statului;
- b) instituțiile de învățământ;
- c) întreaga societate;
- d) altcineva (*specificați*).

6. Care ar fi în opinia Dvs cele trei caracteristici ce ar defini vorbitorul cult de limbă română?

Dacă e să operăm cu anumite cifre în această arie de analiză, atunci putem menționa următoarele: se poate deduce inițial, în baza analizelor chestionarului, o primă constatare: mai mult de 51% din cei 80 de respondenți, elevi din treapta liceală, la itemul: **Care sunt factorii ce influențează vorbirea corectă a limbii române în Republica Moldova?** au menționat *excesul de cuvinte împrumutate, utilizate irațional, 42% pledează pentru rețelele de socializare, presa, multimedia și 7,5% numesc: societatea, nivelul de educație, instituțiile de învățământ* – printre factorii ce influențează vorbirea corectă, argumentele fiind de natură normativă, ipotetică, de conținut etc.

La itemul: **Cine este vinovat de vorbirea incorectă a limbii române în Republica Moldova?** constatăm un rezultat surprinzător: 51% din respondenți susțin că *tinerii* (ei, elevii) ar fi vinovați de vorbirea incorectă a limbii române, 26,2% – *societatea și generațiile precedente*, 12% – *societatea, conducătorii statului*, 3,7% – *cadrele didactice*, pentru care profesorul nu este un model practic oferit elevului în normalitatea verbală a comunicării în cadrul activităților educaționale.

Trebuie să menționăm, că 56,2% din respondenți apelează la *dictionar*, atunci când sunt întrebați: **Cum procedați atunci când nu cunoașteți varianta corectă a unui cuvânt?** Utilizează *varianta populară* a cuvântului – 22,5%, folosesc *varianta cuvântului în altă limbă* – 12,5%, *se consultă cu un specialist* – 6,2% și doar 2,5% folosesc *sinonime sau internetul*.

Sunt interesante sugestiile referitor la variația rezolvării problemei: **Care sunt metodele de îmbunătățire a vorbirii limbii române în Republica Moldova?** Constatăm un rezultat surprinzător: 43,7% pledează pentru *promovarea vorbirii culte de toate organizațiile*, 35% susțin ideea implementării *politicilor educaționale cu pași concreți* și 18,7% sunt de părerea că *emisiunile TV, Radio cu lecții de corectare a vorbirii* ar fi o metodă de îmbunătățire a vorbirii limbii române.

La capitolul *Responsabilizare*: **Cine ar trebui să promoveze vorbirea cultă a limbii române?** Constatăm un rezultat îmbucurător: *întreaga societate* – 75%, 12,5% menționează că *conducerea statului și instituțiile de învățământ* în egală măsură ar trebui să promoveze vorbirea cultă a limbii române.

Caracteristici ale vorbirii culte. ce ar defini vorbitorul cult de limbă română: circa 40% din respondenți susțin că *inteligenta* este o caracteristică importantă, 38,7% afirmă că un vorbitor cult trebuie să fie *erudit*, să posede un *vocabular bogat* și să fie *informat* constată 21,2%, 17% dau prioritate *corectitudinii și responsabilității*.

Prin urmare, un vorbitor cult, bine format, în viziunea elevilor, este buna afirmare a lor ca personalitate, atitudinea personală în soluționarea problemei, astfel conferindu-i un domeniu de aplicabilitate extins, funcția moderatoare fiind prezentă intrinsec. Un argument suplimentar pentru a întări această poziție este și faptul că elevii recunosc cauzalitatea și variația rezolvării problemei date, fiind prezente chiar în existența lor, care îl aplică practic în mod curent, departe de a fi un accesoriu ornamental, ei relevând prin forța expunerii într-un uz convenabil ca expresie și conținut, deoarece a aplica bine un limbaj înseamnă a observa și a percepe adecvat realitatea înconjurătoare.

Este evident că răspunsurile la problemele de felul celor menționate pot fi diferite, punând în evidență un șir de concordanțe și discrepanțe în egală măsură. Toate cele expuse până aici în legătură cu *limbajul acțional al elevului și formarea vorbitorului cult* ne conduc la ideea că această relație ar putea fi descrisă în termeni mult mai numeroși, noi axându-ne efectiv

pe ipostaza care ne interesează cel mai mult, considerată în totalitatea sa ca indicator al acțiunii de formare /dezvoltare a vorbitorului cult de limba română, de introducere a unor remanieri în viziunea celor care urmează să aibă „grijă” absolut de tot ce desemnează un vorbitor cult de limba română.

Corectitudinea și perfecționarea exprimării corecte trebuie să devină o preocupare continuă, constantă și conștientă a fiecăruia dintre noi, doar o astfel de atitudine poate fi o temelie pentru a deveni un vorbitor cult al limbii române.

IV. ANALIZA DOCUMENTELOR DE POLITICI LINGVISTICE ȘI EDUCAȚIONALE LA NIVEL NAȚIONAL ȘI EUROPEAN DIN PERSPECTIVA FORMĂRII VORBITORULUI DE LIMBĂ ROMÂNĂ CA LIMBĂ NONMATERNĂ

4.1. *Strategia Educației, o nouă perspectivă în formarea vorbitorului de limbă română*

Strategia *Educația 2020*, pentru Republica Moldova, reprezintă documentul numărul unu de politici care orientează societatea moldovenească, pe termen mediu, spre identificarea modalității și mecanismului de organizare a realizării obiectivelor pe problema educației. În perspectiva formării unui vorbitor cult de limba română, prevederile Strategiei constituie obiective de start atât în „dezvoltarea capitalului uman, *formarea conștiinței și identității naționale*”, cât și în contextul „aspirațiilor de integrare europeană”, având un rol primordial în crearea premiselor legislative, didactice. Calitatea cunoașterii limbii române, unul din instrumentele esențiale existențiale, influențează, în mare măsură, „*calitatea vieții și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean.*” [10].

Este incontestabilă, în contextul dat, necesitatea creării condițiilor optime de integrare socio-profesională prin cunoașterea limbii române în calitate de instrument eficient și sigur. Cunoașterea limbii statului de către etniile care locuiesc ca cetățeni cu drepturi depline, deschide calea către locuri de muncă mai variate, chiar și un acces mai bun către piețele internaționale, deoarece limbile italiană, franceză, spaniolă, română etc. fac parte din rețeaua limbilor europene.

Construirea unei republici cu adevărat multilingve necesită nu doar investiții financiare, logistice, dar, în primul rând, *motivaționale* și nu este vorba doar de motivația intrinsecă, dar și de cea extrinsecă (spor la salariu pentru cei care își pot îndeplini și își îndeplinesc obligațiunile funcționale nu doar în limba maternă, dar și în limba română etc.).

Referindu-ne la „oferirea mediului adecvat” pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, constatăm necesitatea îmbunătățirii cadrului legal pentru populația școlară alolingvă: o lege care să stabilească metodologia/ pașii trecerii obligatorii a elevilor alolingvi la învățarea în limba română a unui anumit număr de discipline școlare (minimum 40% la etapa gimnazială și, corespunzător – 60% la etapa liceală).

Luând în considerare schimbările globale, în special declinul demografic accentuat din republică, *învățarea pe tot parcursul vieții* devine o preocupare importantă a sistemului educațional. Sistemul are menirea să *asigure valorificarea potențialului fiecărei persoane și să formeze o forță de muncă competitivă* [10]. Este necesară tendința, grija fiecărui cetățean, dar și a statului desigur pentru obținerea nu doar a unei specialități, nu a unui singur loc de muncă, ci însușirea mai multor profesii în funcție de circumstanțele oferite de viață, adaptarea la noile condiții, dezvoltarea capacităților de perfecționare a limbii române în calitate de limbă de stat, dar și a limbilor străine pe tot parcursul vieții prin multiple programe de formare inițială și continuă. Persoanele care nu stăpânesc limba română sau o stăpânesc la un nivel insuficient pierd din competitivitate în căutarea unui loc de muncă și din cauza lipsei de competență lingvistică, competenței de comunicare în limba română. Evoluând nivelul de stăpânire a limbii române al populației alolingve, în perspectivă ar fi posibilă trecerea de la *un loc de muncă pe viață* (persoana nu-și poate schimba locul de muncă deoarece face față doar unei anume situații: vorbește doar rusa, de exemplu, sau găgăuza) la unul în care acestea pot face față cerințelor actuale ale pieței muncii. Ba mai mult, oamenii trebuie pregătiți pentru locurile de muncă aflate ele însele în schimbare care cer însușirea unor competențe transversale, punându-se accent pe comunicarea avansată în limba română.

Cetățenii republicii pot deveni persoane integre, active, sociale etc. și prin conștientizarea identității de cetățean, cunoscând nu doar limba română, dar apropiindu-și valorile naționale și culturale ale poporului băștinaș în sânul cărora trăiesc/ activează. Reușita formării vorbitorului cult de limba română poate fi obținută și prin *investiții capitale în personalul didactic, prin valorificarea oportunităților oferite de tehnologiile informaționale și comunicaționale*. În scopul formării unui vorbitor alolingv cult de limba română este oportună elaborarea unui program de formare inițială sau/ și formare continuă pentru a pune în aplicare metoda însușirii limbii prin imersiune (însușirea aprofundată / pe mai multe planuri a limbii române): cursuri de familiarizare cu metoda respectivă pentru:

- ✓ profesorii care predau disciplina respectivă;
- ✓ profesorii (care predau în aceste școli discipline nonlingvistice) trebuie să adere, pentru început, cel puțin parțial la proiectul/

- programul respectiv al școlii, în parteneriat cu profesorii care stăpânesc deja metodologia menționată;
- ✓ managerii instituțiilor de învățământ;
 - ✓ personalul auxiliar care are menirea de a susține în limite holistice atmosfera / obiectivul propus etc.

Este necesară de asemenea extinderea ariei de însușire a limbii române prin activități extracurriculare: organizarea școlilor de vară; a călătoriilor, excursiilor didactice, lingvistice; a săptămânilor, decadelor de comunicare a întregii instituții în limba română; a conferințelor, colocviilor etc. Aplicarea reușită a metodei imersiunii lingvistice („scufundare”) necesită respectarea cu strictețe a unor cerințe:

- alegerea liberă, conștientă de către elevi/părinți, instituția de învățământ;
- folosirea programelor aprobate de minister;
- aplicarea metodei doar dacă instituția dispune de cadre bune și foarte bune;
- aplicarea metodelor active de învățare;
- utilizarea elementelor de comunicare în limba-țintă la toate disciplinele școlare (comunicare parțială);
- integrarea disciplinelor (limba română cu o altă disciplină școlară) prin integrarea temelor – aceleași teme se însușesc și la alte discipline: Educația pentru mediu, de exemplu, pentru sănătate etc.;
- susținerea programului din partea cadrelor didactice a instituției de învățământ și a celor auxiliare etc.

Un impediment grav, în procesul de însușire calitativă a limbii române de către elevii alolingvi, îl constituie acțiunile formale de inspectare, consultanță și asistență metodologică oferite cadrelor didactice (profesorilor de limba și literatura română) de către direcțiile raionale/ municipale de învățământ, deoarece majoritatea inspectorilor, care coordonează disciplina menționată, nu dispun de competențele corespunzătoare (având pregătirea profesională la specialitatea limba și literatura română ca limbă *maternă*) și practică școlară în domeniu. Controalele efectuate poartă mai degrabă amprenta unor instrumente de control și sancționare, decât de evaluare și sprijin metodologic eficient. Unii inspectorii nu stăpânesc limba română nici la nivelul unui *utilizator independent* (conform Cadrelui european comun de referință pentru limbi), nu cunosc didactica disciplinei (!!!), sunt depășite și programele

de formare continuă care nu iau în considerare necesitățile cadrelor didactice, inclusiv perfecționarea nivelului de comunicare în limba română, dar și formarea cadrelor didactice în scopul însușirii metodei imersiunii lingvistice pentru oferirea opțiunii de predare a unor discipline școlare în limba română care ar spori substanțial eficiența însușirii limbii române, demonstrând capacitatea de a exprima și a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii atât în formă orală, cât și în formă scrisă, de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o serie de contexte culturale și sociale; abilitatea de apropiere a valorilor naționale, europene.

Este necesar de perfecționat sistemul de evaluare care se cere a fi unul echitabil, axat pe măsurarea competențelor relevante pentru viața individului și pentru piața muncii.

Prevederea privind asigurarea condițiilor favorabile integrării sociolingvistice a reprezentanților minorităților etnice poate fi asigurată prin aprobarea și implementarea *Programului național* și a planului de acțiuni pentru sporirea calității procesului de învățare a limbii române în instituțiile respective, dar și prin modernizarea procesului de predare a limbii și literaturii române prin corelarea cu prevederile Cadrelor Europene Comune de Referință pentru Limbi, prin extinderea numărului de discipline școlare învățate în limba română. Însușirea aprofundată a limbii române poate fi realizată prin mai multe modele:

➤ *imersiune / „scufundare” totală* care poate începe de la vârsta de 5 ani. E situația când copiii au un anumit bagaj de cuvinte în limba maternă sau în prima limbă. Activitățile se desfășoară doar în limba-țintă;

➤ *imersiune / „scufundare” parțială*, de la vârste mai timpurii – 3 ani [1].

Scopul nu constă în substituirea **unei limbi** cu **alta** sau a **unei discipline** școlare cu **limba română**. Intenția /obiectivul este de a le oferi elevilor oportunități/condiții suplimentare eficiente de însușire a unei limbi (de stat, străine etc.). Condițiile suplimentare oferă șansa de:

- ✓ stăpânire a limbii române la un nivel avansat (înțelegerea, lectura, vorbirea, scrierea);
- ✓ cunoaștere a limbii ruse corespunzător vârstei;
- ✓ formare a competențelor la unele discipline școlare nonlingvistice (matematica, geografia etc.);
- ✓ aprecierea, apropierea culturii poporului băștinaș etc.

La absolvirea gimnaziului elevii ar putea:

- să-și continue studiile liceale atât în limba rusă, cât și în limba română (desigur o vor face la alegere);
- să se integreze mai eficient, ușor în societate (conform vârstei);
- să se adapteze, *să participe* la viața societății;
- să cunoască cultura română;
- să-și păstreze și să-și dezvolte propria identitate lingvistică și culturală etc.

Este necesară și elaborarea unui program de însușire a limbii de către profesorii de alte discipline care ar trebui să ia în considerare corectitudinea exprimării în cadrul procesului de evaluare și notare.

Proiectul *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi* cu aspectul individual *Formarea vorbitorului cult de limba română prin învățarea unor discipline în limbă română* (elevi alolingvi) este conform obiectivului formulat în Strategie privind asigurarea cu manuale și materiale didactice. Una din sarcinile acestei investigații o constituie adaptarea manualelor și a materialelor didactice corespunzătoare. Adaptarea trebuie să se realizeze în limitele respectării prevederilor curriculare la disciplina studiată. Complexitatea problemei trebuie să țină de adaptarea mesajului profesorului, a informației științifice etc. La baza adaptării ar fi utile unele criterii: accesibilitate din punct de vedere lexical și gramatical privind terminologia, prezentarea materiei noi, însușirea informației științifice și / sau informative; evaluarea rezultatelor/ produselor școlare etc.

Succesul realizării *Proiectului* va depinde desigur și de capacitatea de depășire a riscurilor expuse în „Strategia Educația 2020”: instabilitate politică; lipsa consensului politic privind politicile și acțiunile legislative propuse; rezistența instituțională, precum și la nivelul factorului uman față de schimbările propuse în Strategie; insuficiența resurselor financiare; capacități reduse de coordonare și monitorizare a implementării acțiunilor stipulate etc.

Concluzii:

- ❖ Calitatea educației, conform *Strategiei Educația 2020* determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează temelia unei realizări din plin a capacităților fiecărui cetățean. Este incontestabilă, în contextul dat, necesitatea creării condițiilor optime de integrare socio-profesională a populației alolingve prin cunoașterea limbii române în calitate de instrument eficient și sigur.

- ❖ Construirea unei republici cu adevărat multilingve necesită nu doar investiții financiare, logistice, dar, în primul rând, *motivationale* și nu este vorba doar de motivația intrinsecă, dar și de cea extrinsecă (spor la salariu pentru cei care își pot îndeplini și își îndeplinesc obligațiunile funcționale nu doar în limba maternă, dar și în limba română etc. Actualii profesori care predau unele discipline în limba română sunt lăsați în voia sorții!)
- ❖ Referindu-ne la „oferirea mediului adecvat” pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, constatăm necesitatea îmbunătățirii cadrului legal pentru populația școlară alolingvă: o lege care să stabilească metodologia/ pașii trecerii obligatorii a elevilor alolingvi la învățarea în limba română a unui anumit procent de discipline școlare (minimum 40% la treapta gimnazială și, corespunzător, 60% la treapta liceală).
- ❖ Persoanele care nu stăpânesc limba română sau o fac la un nivel insuficient pierd din competitivitate în căutarea, în primul rând, a unui loc de studii în obținerea unei profesii, apoi a unui loc de muncă onorabil.
- ❖ În scopul formării unui vorbitor alolingv cult de limba română este oportună elaborarea unui program de pregătire/ formare inițială sau/ și formare continuă pentru a pune în aplicare metoda însușirii limbii prin imersiune.
- ❖ Rezolvarea problemei ce ține de implementarea eficientă a metodologiilor interactive, centrate pe cel ce învață în practica cotidiană.
- ❖ Este absolut necesară coordonarea reală, eficientă, competentă a învățării limbii române de către direcțiile de învățământ locale, care dispun de specialiști în domeniu de maximum 15%. E o cifră catastrofală când e vorba de limba oficială a statului.
- ❖ Revizuirea programelor de formare inițială din perspectiva însușirii didacticii limbilor prin imersiune.
- ❖ Asigurarea cu manuale și materiale didactice la disciplina limba și literatura română e bună, este însă sub orice nivel când ne referim la predarea unor discipline *în română* (lipsă catastrofală de cadre, materiale didactice, suport material pentru cadrele didactice, promovare insuficientă a procesului de învățare de către managerii instituțiilor de învățământ – societate, părinți etc.)

- ❖ Lipsa unor inspectori cu o pregătire corespunzătoare domeniului. Cadrele în funcțiune nu au o pregătire specială în calitate de inspectori, iar în multe cazuri, pregătirea didactică a acestora este mai slabă decât a celor evaluați. Este stringentă și urgentă selectarea prin concurs a candidaturilor la funcția de inspector, metodist. Să fie responsabilizați managerii în selectarea și promovarea specialiștilor în general, în mod special însă când e vorba de limba română, limba oficială a statului, aplicând următoarele criterii: stăpânirea nivelului avansat al limbii române, cunoașterea didacticii disciplinei de studiu, a documentelor legislative și de politici educaționale etc.

4.2. Codul Educației și formarea-dezvoltarea vorbirii elevilor alolingvi

Prin Codul Educației, învățământul din Republica Moldova își propune pentru realizare o sarcină plină de curaj și responsabilitate: *să ridice calitatea studiilor la standardele europene*. Asigurarea îndeplinirii acestui obiectiv important depinde de potențialul intelectual și organizatoric al mai multor factori de decizie: manageri, cadre didactice, elevi, părinți etc. [2].

Examinând capitolul II, articolul 5, *Misiunea educației* al *Codului*, și anume: *dezvoltarea culturii naționale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării* și, referindu-ne la dimensiunea însușirii limbii de stat de către populația școlară alolingvă, constatăm prevederi concrete ale documentului în vederea asigurării condițiilor necesare în scopul realizării obiectivului sus-menționat.

Formarea unui vorbitor cult de limba română, constituentă a *culturii naționale*, presupune, în primul rând, o atitudine responsabilă față de limbajul folosit, pornind de la lexic (folosit corect și adecvat), tipologia enunțurilor, expresivitatea frazelor, intonația corespunzătoare, pozitivă/politicoasă, cât și calitatea pronunției, a vitezei cu care se transmite mesajul, aplicând normele limbii literare. Un alt aspect ține de capacitatea de a demonstra, în timpul discuțiilor, un anumit nivel de cultură generală. Nu în ultimul rând, se cere și abilitatea de a iniția, a menține și a încheia cu eleganță un discurs, dialog etc., de a trata cu respect și înțelegere orice tip de interlocutor. Mai mult decât atât, este necesar să avem un stil al nostru, am îndrăzni să zicem chiar: să fim într-o continuă competiție cu cei din jur, să tindem să vorbim mai frumos decât colegii, prietenii noștri.

Capitolul II. *Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației.*
Articolul 6. Idealul educațional. Articolul respectiv prevede „formarea personalității cu spirit de inițiativă, *capabile de autodezvoltare*, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și *independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural* în contextul valorilor naționale și universale asumate.” Capacitatea elevului de *autodezvoltare* (ca o caracteristică a idealului educațional indicat în Codul Educației) este conformă creșterii capacității de comunicare cultă în limba română prin tendința, intenția, dorința de comunicare în diferite situații cotidiene, prin vizionarea/ audierea diferitor emisiuni radio, tv, prin vizionarea spectacolelor, filmelor în limba română, prin participarea la diverse manifestări culturale, educaționale, turistice cu participanți – vorbitori nativi de limba română.

O variantă eficientă de practicare corectă a limbii române de către alolingvi ar fi extinderea ariei de însușire a limbii române prin studierea mai multor discipline școlare în limba română, dar și excelența perspectivă de realizare/ obținere a studiilor în limba română într-o instituție de învățământ comună alături de vorbitorii/ purtătorii de limbă română, în temeiul programelor unice de instruire, începând cu etapa gimnazială.

Baza lingvistică necesară, alolingvii ar putea să o obțină printr-un regim intensiv de studiere a limbii române la etapa primară, de rând cu învățarea disciplinelor de bază în limba maternă (ucraineană, rusă, găgăuză etc.)

Perspectiva menționată ar contribui, în ultimă instanță, la perceperea limbii române ca instrument de realizare profesională, colaborare și conviețuire, precum și la edificarea, prin axiologia limbii române, a sentimentului de pace socială, condiție vitală pentru Republica Moldova.

Capitolul III. *Condițiile de acces, limba de predare și finalitățile educaționale:* (7) Statul garantează formarea și dezvoltarea competenței de comunicare eficientă în limba română, în limbile minorităților etnice, după caz, și în cel puțin două limbi de circulație internațională. Este necesară însă îmbunătățirea cadrului legal și normativ în scopul sporirii calității procesului de învățare a limbii române în instituțiile cu instruire în limbile minorităților etnice prin crearea unei formule corespunzătoare de însușire a limbii (în instituțiile preșcolare, în clasele primare, gimnaziale și liceale în baza unor modele oferite de către Ministerul

Educației). Modernizarea documentelor de politici educaționale ar asigura eficiența procesului de învățare a limbii române de către alolingvi nu doar îndeplinind prevederile Codului sau ale planului de învățământ, dar ar crea și un confort personal, ar spori încrederea în forțele proprii, excluzând barierele lingvistice care îi nemulțumește, îi întristează pe elevii alolingvi, pe părinții acestora, dar și societatea în întregime.

Articolul 10. Limba de predare. (3) „*Studierea limbii române este obligatorie în toate instituțiile de învățământ de orice nivel și este reglementată de standardele de eficiență.*” (4) Statul asigură condițiile necesare pentru studiarea limbii române în toate instituțiile de învățământ, *inclusiv prin creșterea ponderii disciplinelor studiate în limba română în instituțiile de învățământ general cu altă limbă de predare*”.

Practica internațională demonstrează că limba de stat/ limba oficială a statului se însușește eficient de către minoritățile etnice în cazul în care acestea o folosesc ca limbă de instruire cel puțin de la etapa gimnazială (clasa a V-a), creându-se baza necesară la etapa claselor primare prin studiarea intensivă a limbii de stat/ oficiale (române). Practica României este un exemplu elocvent de stăpânire la un nivel bun și foarte bun a limbii române de către absolut toate minoritățile. Învățarea în instituții de învățământ unice pune bazele unității sociale, populația (și școlară, și adultă) se consolidează prin interese majore comune (diferite manifestări; acțiuni culturale, sociale, politice; sărbători etc.).

La o etapă de tranziție spre un astfel de model, e binevenită intenția Ministerului Educației de a eficientiza însușirea limbii române de către elevii alolingvi prin predarea-învățarea unor discipline școlare în limba română, acțiune care continuă deja al patrulea an.

În cadrul Proiectului de cercetare se proiectează crearea unor strategii, instrumente de realizare a programului elaborat.

Concluzii:

- Referindu-ne la dimensiunea însușirii limbii de stat de către populația școlară alolingvă, constatăm prevederi concrete în Codul Educației în vederea asigurării condițiilor necesare în scopul realizării obiectivului sus-menționat: *dezvoltarea culturii naționale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării etc.*
- Capacitatea elevului de *autodezvoltare* (ca o caracteristică a idealului educațional indicat în Codul Educației) este conformă

creșterii capacității de comunicare cultă în limba română prin tendința, intenția, dorința de comunicare în diferite situații cotidiene, prin vizionarea/ audierea diferitor emisiuni radio, tv, prin vizionarea spectacolelor, filmelor în limba română, prin participarea la diverse manifestări culturale, educaționale, turistice cu participanți – vorbitori nativi de limba română.

- Varianta de succes în practicarea corectă a limbii române de către alolingvi ar fi *extinderea ariei* de însușire a limbii române prin *studierea mai multor discipline școlare în limba română*, dar și excelența din perspectivă de realizare/ *obținere a studiilor în limba română* într-o instituție de învățământ comună cu vorbitorii/ purtătorii de limbă română în instituții de învățământ comune, în temeiul programelor unice de instruire, începând cu etapa gimnazială.
- Alolingvii ar putea să obțină baza lingvistică necesară printr-un regim *intensiv de studiere a limbii române la etapa primară*, de rând cu învățarea disciplinelor de bază în limba maternă (ucraineană, rusă, găgăuză etc.).

4.3. Curriculumul disciplinar din perspectiva Cadrului European Comun de referință pentru limbi

În *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”* se menționează că nivelul vieții este determinat, în mare, de calitatea educației și creează oportunități pentru realizarea în volum deplin a capacităților fiecărui cetățean. Este incontestabilă în contextul dat, necesitatea creării condițiilor optime de integrare socio-profesională a alolingvilor prin cunoașterea limbii române în calitate de instrument eficient și sigur. Cunoașterea limbii statului de către minoritățile naționale, care locuiesc ca cetățeni cu drepturi depline, deschide calea către locuri de muncă mai variate, chiar și un acces mai bun către piețele internaționale, deoarece limbile italiană, franceză, spaniolă, română fac parte din rețeaua limbilor europene. Construirea unei republici care promovează cu adevărat multilingvismul necesită nu doar investiții financiare, logistice, dar, în primul rând, *motivaționale* și nu este vorba doar de motivația intrinsecă, dar și de cea extrinsecă (spor la salariu pentru cei care își pot îndeplini și își îndeplinesc obligațiile funcționale nu doar în limba maternă, dar și în limba română etc.)

Referindu-ne la „oferirea mediului adecvat” pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, constatăm necesitatea

îmbunătățirii cadrului legal pentru populația școlară alolingvă: o lege care să stabilească metodologia trecerii obligatorii a elevilor alolingvi la învățarea în limba română, inițial, a unui anumit procent de discipline școlare (minimum 40% la treapta gimnazială și, corespunzător, 60% la treapta liceală), în temeiul mai multor modele.

În scopul formării unui vorbitor alolingv cult de limba română este oportună elaborarea unui program de formare inițială sau/ și formare continuă pentru a pune în aplicare metoda însușirii limbii prin imersiune (însușirea aprofundată / pe mai multe planuri a limbii române): cursuri de familiarizare cu metoda imersiunii lingvistice pentru:

- ✓ profesorii care predau disciplina respectivă;
- ✓ profesorii, care predau alte discipline decât româna, trebuie să adere cel puțin parțial la programul respectiv al școlii;
- ✓ managerii instituțiilor de învățământ;
- ✓ personalul auxiliar care are menirea de a susține în limite holistice atmosfera / obiectivul propus;
- ✓ profesori prin organizarea școlilor de vară, a călătoriilor, excursiilor didactice/ instructive/ lingvistice; a săptămânii, decadei de comunicare în limba română a întregii instituții etc.

Nu este o normalitate ca, trăind alături, locuitorii republicii să nu poată interacționa liber, fără bariere lingvistice, bariere care duc la disconfort psihologic, la bariere de ordin social, riscând să-și piardă încrederea reciprocă. Eficiența învățării s-ar consolida prin abordarea principiului funcțional al însușirii limbii, prin aplicarea metodologiilor avansate (active, interactive), respectând anumite cerințe față de aplicarea metodei *imersiunea lingvistică* („scufundare”), privind învățarea unor discipline școlare în limba română:

- aplicarea metodei doar dacă instituția dispune de cadre didactice bune și foarte bune;
- alegerea liberă, conștientă de către elevi/părinți, instituția de învățământ;
- învățarea în baza programelor aprobate de Ministerul Educației;
- susținerea programului din partea cadrelor didactice și a celor auxiliare din instituția de învățământ etc.

Codul Educației (cap. IX) evidențiază funcția Curriculumului în învățământul general care „conturează viziunea asupra parcursului educațional, proiectând așteptările societății cu privire la rezultatele

scontate ale învățării pentru fiecare disciplină școlară” [2]. Curriculumul la disciplina limba și literatura română necesită o revizuire în vederea corelării cu prevederile *Cadrului european comun de referință pentru limbi* (CECRL). Autorii documentului menționat atrag atenția utilizatorilor asupra faptului că „Scopul *Cadrului de referință* nu este de a impune și nici măcar de a recomanda o metodă sau alta, dar mai degrabă de a prezenta diverse opinii. În rezultatul analizei să luați anumite decizii”, să vă gândiți ce urmează să faceți. *Cadrul* trebuie să fie, în primul rând, un auxiliar pentru a vă acorda ajutor în luarea deciziilor.” [9]. Analiza cadrului ne-a permis să proiectăm unele îmbunătățiri ale curriculumului în vigoare.

Dezvoltarea curriculumului. Idei de pus în aplicare

CECRL poate ghida conceptorii/ autorii de curriculum din Republica Moldova în activitatea de perfecționare/îmbunătățire a curriculumului la disciplina școlară limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale pe mai multe dimensiuni:

- ✓ concretizarea tipologiei și a limitelor nivelurilor (scala globală);
- ✓ corelarea nivelurilor comune de referință – trepte de învățământ;
- ✓ descrierea nivelurilor de competențe (grile de autoevaluare, aspecte calitative de utilizare a limbii ș.a.);
- ✓ stabilirea scalelor descriptorilor competenței comunicative (globale) axate pe:
 - *utilizator*, adică elev (*ceea ce este capabil elevul să facă* – formulate în termeni pozitivi (!), „simplitatea rămâne principala caracteristică a acestor tipuri de scale” [9, p. 39];
 - *examinator* (ghidarea procesului de notare, evaluarea finală, sumativă a unei performanțe/competențe; accentul se pune pe „calitatea performanțelor elevului”, se formulează în termeni negativi la nivelurile superioare, în special pentru a obține o notă de admitere la examen);
 - *alcătuitor* (*autor* pentru elaborarea testelor – *ceea ce este capabil elevul să facă*).

Alte utilizări ale *Cadrului* se vor lua în considerare mai puțin, deoarece curricula elaborate anterior (edițiile 2006, 2010) au realizat deja:

- corelarea curricula – competențe transversale;
- corelarea curricula unei anumite etape cu cele precedente și ulterioare;

- formularea obiectivelor, a competențelor;
- stabilirea conținuturilor;
- recomandări privind evaluarea;
- modalități tehnologice (o diversitate de activități de învățare) pe trepte de învățământ, elaborarea criteriilor de evaluare (*Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate ale elevilor*) etc.;
- stabilirea nivelurilor de competență comunicativă pe trepte de învățământ (gimnaziu N1-N3), dar și formarea cadrelor didactice în vederea aplicării documentelor respective (câteva sesiuni).

Referitor la **nivelurile de competențe comunicative, ținem să menționăm** că acestea au stat la baza curricula precedente la disciplina școlară limba și literatura română (alolingvi). Tabelul de mai jos prezintă nivelurile în vigoare în paralel cu cele ale Cadrului european de referință pentru limbi care urmează să fie folosite / adaptate la condițiile sistemului de învățământ din Republica Moldova.

Este importantă și următoarea remarcă: nivelurile de competență comunicativă ale Cadrului de Referință sunt proiectate/ elaborate pentru diferite limbi cu statut de *limbă străină*, pe când nivelurile de competență folosite în curricula la limba română (pentru toate etapele de învățământ) se referă la *limba oficială* a statului (limba română), statutul căreia îi impune mai multe funcții, fiind (ar trebui să fie!), în primul rând, **un instrument esențial** pentru toate disciplinele de învățământ, acțiunile/ activitățile social-educative etc.

O altă distincție importantă o constituie elevii cu **vârste eterogene**, dar dispunând de competențe omogene (Cadrul european de referință) și elevii cu **vârste omogene**, dar cu competențe eterogene în prevederile Curriculumului școlar din R. Moldova.

Niveluri de competență

CURRICULUM LIMBA ROMÂNĂ (<i>niveluri didactice</i>)		CECRL (<i>niveluri de competență comunicativă</i>)		
<p>N.B. ÎNTRU ÎNTELEGEREA NIVELURILOR EXAMINATE NU PUTEM SĂ PUNEM UN SEMN DE EGALITATE</p>				
<p>Baza psihologică a acestor niveluri o constituie concepția lui L. Vâgotski despre zona actuală și proximală de dezvoltare. Esența fiecărui nivel constă în modalitatea, capacitatea de utilizare/ aplicare a informației inițiale în realizarea actului verbal. Materia de limbă se propune prin intermediul deprinderilor integratoare. Criteriile care stau la baza realizării diferențiate a procesului educațional (<i>Apud</i> B. Bloom, N. Aliev, I. Radu, V. Bepaliko etc.) sunt: motivația învățării, capacitățile intelectuale personale, dinamica dezvoltării elevilor, ritmul individual de muncă. Esențial: Pentru elevii de <i>vârstă omogenă</i> (la aceeași vârstă, în aceeași clasă „acționează” toate trei niveluri).</p>		<p>În temeiul unor descriptori intuitivi, cantitativi, calitativi care se referă la realizarea diferitelor tipuri de sarcini; prin îmbinarea sistematică a metodelor intuitive, cantitative, calitative. Se consideră că „un cadru de referință în șase niveluri poate să cuprindă integral spațiul de învățare pertinent pentru europenii care învață limbile” [9, p. 26]. Esențial: nivelurile „se repartizează” consecutiv (elevi cu vârstă omogenă/ eterogenă), elevi cu <i>competențe omogene</i>.</p>		
N1	RECEPTIV- REPRODUCTIV (<i>AD LITERAM/</i> <i>LITERAL</i>)	<p>„Atribuirea” (<i>Apud</i> И. Зимняя) modelului de vorbire în limba nonmaternă, operații reproductivă în baza reperelor semantice.</p>	<p>UTILIZATOR ELEMENTAR (1) Nivelul introductiv / de descriere. (2) Nivelul intermediar / de supra-viețuire.</p>	<p>„Competență la nivel de frază tip” (D.A. Wilkins”) sau „competență introductivă” (J.L.M. Trim).</p>

N2	REPRODUC- TIV-TRANS- FORMATIV	Operații de vorbire din memorie (însușite), realizându-se nu doar „atribuirea” modelului de vorbire, dar și realizarea anumitor modificări/ adaptări/ transformări la transmiterea mesajului.	UTILIZATOR INDEPENDENT (3) Nivelul-prag. (4) Nivelul avansat sau utilizator independent.	„Competență operațională limitată” (D.A. Wilkins) sau „răspuns adecvat în situații curente” (J.L.M. Trim) [9, p. 27].
N3	PRODUCTIV- CREATIV	În procesul activității de vorbire se creează un nou produs/ mesaj/ informație (activitate independentă).	UTILIZATOR EXPERIMENTAT (5) Nivelul autonom. (6) Nivelul măiestrie.	

Româna pentru alolingvi ar putea avea următoarea structură (niveluri comune de competență, scala globală):

Niveluri CECRL	Curriculum la limba română Clasele / etapele
A1	Clasele I – a II-a
A2	Clasele a III-a – a IV-a
B1 (nivel prag)	Gimnaziu, clasele a V-a – a IX-a
B2 (nivel avansat)	Liceu

* **Note:**

1. În cazurile în care învățarea limbii are loc într-un mediu în care este vorbită, este justificată elaborarea unei „ramificații” [1, p. 35].
2. Nivelul **A2+** ar fi adecvat primei faze de gimnaziu, clasele a V-a – a VI-a. Unele aspecte de la **A2+** ar putea fi utilizate în clasa a IV-a (parțial – în clasa a III-a).
3. Unele aspecte urmează să fie concretizate în activitatea nemijlocită de elaborare/stabilire a nivelurilor și a ramificațiilor acestora pentru aplicare în procesul de însușire a limbii române în R. Moldova.

Revizuirea și completarea curriculumului din perspectiva CECRL

Cadrul de referință indică aspecte ale contextului de care trebuie să ținem cont la revizuirea curriculumului la disciplină și anume: *domeniile* în funcție de interesele elevilor, corespunzătoare vârstei, *situațiile, temele* de comunicare, *activitățile* de comunicare lingvistică, strategiile ș.a.

Foarte utile sunt scalele de apreciere a: **înțelegerii globale; producerii orale; de lectură; producerii în scris; activităților de mediere, comunicărilor nonverbale etc.** În opinia noastră, scalele sus-menționate ar trebui incluse în anexe la curriculum sau într-un ghid metodologic de aplicare a curriculumului.

Scalele de apreciere a competențelor

Scalele de apreciere a **volumului vocabularului** propuse de CECRL le considerăm prea generale, cu descriptori nemăsurabili (ex.: *repertoriu vast, o gamă bogată de vocabular, un vocabular suficient...*) sau **stăpânirea vocabularului** (*repertoriu restrâns, vocabular elementar, exactitatea vocabularului la nivel înalt, ocazional mici gafe...*). De asemenea și scalele de evaluare, care se referă la **corectitudinea gramaticală**, conțin descriptori „prea lungi”, puțin utili, în viziunea noastră, deoarece constituie niște formule generale, nemăsurabile, vagi. (Ex.: *menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și forme gramaticale simple...; suficientă corectitudine; se pot produce erori – câte? ce fel? (n.n.) – menține un control gramatical destul de bun etc.*).

Considerăm mai eficient criteriul respectiv (**corectitudinea gramaticală, tabelul A**) și altele propuse de *Referențialul de evaluare la limba și literatura română*, elaborat în cadrul IȘE, criterii care pot fi preluate în actele ulterioare pentru evaluarea rezultatelor școlare.

Formulată în calitate de competență separată, **competența sociolingvistică** conține numeroși indicatori specifici în funcție de statutul social al persoanei (interlocutorului), de tipul relațiilor cu anumite persoane (de prietenie, oficiale etc.), de registrul discursului (diferențele sistematice dintre varietățile de limbi utilizate în diferite contexte) etc. [9, p. 98]. Materia inclusă la acest aspect (în CECRL) este parte componentă a actualului curriculum la disciplina limba și literatura română și anume la *vocabular* (competența lexicală), acoperind desigur elementele incluse în CECRL: formule de salut, de prezentare, de luat rămas bun, de adresare (oficială cu diferite stiluri; neoficială; familiară; autoritară; agresivă), exclamații etc. Urmează să dezbatem acest subiect (locul includerii în documentul de programă) în startul activităților de

perfecționare a curriculumului în vigoare, stabilind avantajele unei sau altei variante.

Scala indicată de CECRL la „corectitudine sociolingvistică” se axează, în opinia noastră, pe „*ce pot face elevii*” la acest capitol, dar nu pe **corectitudinea** executării (ex.: „*Poate să se descurce în schimburile sociale foarte scurte, utilizând formele zilnice politicoase de salut și de contact. Poate face invitații, cere scuze și răspunde la ele*”). Urmează să medităm asupra **capacității** sau a **descriptorilor de corectitudine**.

Merită examinată cu atenție și **competența pragmatică** [9, p. 101]. În general conținutul acestei competențe se regăsește în curriculumul în vigoare, doar că într-un volum mai mic (ca elemente). Ar putea fi utilizat modelul scalelor propuse la această competență, cu condiția ca descriptorii să fie formulați mai cu grijă, concreți, care pot fi aplicați cu ușurință de către profesor (evaluare) și de către elevi (autoevaluare) sau de alți evaluatori interni sau externi pentru criteriile:

- „suplete” (*poate un alt termen*);
- „turnuri de fraze” (*poate un alt termen*);
- dezvoltare tematică;
- coerență și **coeziune**;
- fluența și precizia (factori calitativi).

Competența funcțională [9, p. 103] s-ar putea regăsi, în detalii, în *Ghidul metodologic* al profesorului, în Standardele de cultură a comunicării etc.

Concluzii:

Ținem să menționăm că R. Moldova dispune de o anumită experiență în vederea învățării unor discipline școlare într-o anumită limbă: în unele limbi străine (franceza, engleza) și în limba română în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Cu toate acestea venim cu unele recomandări/ propuneri:

1. Constituirea, împreună cu Ministerul Educației, a unui grup de lucru, privind elaborarea strategiei de revizuire și completare a curriculumului pe două planuri:
 - a. învățarea limbii române ca disciplină școlară;
 - b. prin predarea unor discipline școlare nonlingvistice în limba română.
2. Analiza riguroasă a cerințelor față de procesul de învățare a unei limbi nematerne (CECRL) raportate la funcțiile limbii române

cu statut de *limbă oficială*, dar nu de *limbă străină*, fără mediu lingvistic corespunzător.

3. Definitivarea curriculumului (conform CECRL) într-o formulă clară, funcțională, accesibilă profesorilor, părinților, elevilor din punct de vedere al conținutului, formei, volumului.
4. Elaborarea a două Ghiduri metodologice pentru: disciplina Limba și literatura română; predarea unor discipline școlare nonlingvistice în limba română.

V. ANALIZA NEVOILOR DE CONSULTANȚĂ ȘI ASISTENȚĂ METODOLOGICĂ A CADRELOR DIDACTICE PRIVIND FVCLR

5.1. Analiza nevoilor de consultanță și asistență metodologică privind FVCLR

Introducere. Pedagogia, ca știință fundamentală a educației, dialoghează permanent cu realitatea educațională, o chestionează și o analizează, utilizând în acest scop metode proprii și un instrumentar investigativ specific (observația, experimentul, ancheta, chestionarul, testul pedagogic, studiul de caz etc.), prin intermediul cărora poate ajunge la cunoașterea **stării de fapt într-un anume domeniu**, dar și la identificarea unor probleme cu care se confruntă acest domeniu, ca, de altfel, și la stabilirea cauzelor care au provocat aceste probleme, în scopul reglării-autoreglării domeniului pe care îl cercetează. Or, după cum subliniază C. Cucoș, pedagogia mai este și interogație permanentă asupra fenomenului educativ de care se preocupă (*De ce este așa? Cum ar trebui să fie? Ce trebuie de făcut?*), dar și reflecție asupra stării de fapt, ambele caracteristici provenind dinspre paradigma educațional-umanistă postmodernă, care este astăzi „mai mult ca oricând preocupată de problemele valorii, mai ales, de procesualitatea valorii și de accesul subiectului la valoare” [p. 24].

În ceea ce privește educația în era postmodernității, Em. Păun este de părerea că educația (din România, precum și cea din R. Moldova – *adăugirea n.*) nu se află într-o postmodernitate autentică, argumentând că „dacă în planul discursului teoretic există un avans, în cel al practicilor educaționale, ne aflăm departe de postmodernitate și că mai degrabă asistăm la un sincronism cu postmodernitatea” [p. 5]. Această opinie este susținută de mai mulți autori (Em. Stan, L. Vlăsceanu, L. Ciolan ș.a.) care consideră că reforma curriculară, abordarea interdisciplinară, paradigma interculturală, manualele alternative, curriculumul centrat pe competențe pot fi considerate ca tendințe de sincronizare a educației cu postmodernismul, iar C. Cucoș opinează că și deschiderea conținuturilor învățământului spre valorile specifice tinereții ar reprezenta o soluție pentru „postmodernizarea” școlii, autorul fiind convins că ideologia și filosofia explicită a curriculumului național se înscriu pe o linie postmodernă, cuvintele de ordine fiind adecvare și personalizare, relativizare la indivizi, circumstanțe și posibilități reale”.

În contextul pedagogiei postmoderne ca interogație și reflecție asupra fenomenului educativ, în scopul identificării unor probleme cu care se confruntă practica pedagogică în activitatea de formare a vorbitorului cult de limba română și de dezvoltare a competenței de comunicare prin disciplina Limba și literatura română, precum și a determinării nevoilor de consultanță și asistență metodologică a profesorilor în acest sens etc., în conformitate cu obiectivele proiectului de cercetare, a fost realizat un sondaj de opinie, care a cuprins cadre didactice de limba și literatura română și elevi din clasele superioare. Or, întrebarea care se impune acum, la distanța de mai bine 15 de ani, de când se aplică în practica școlară *Curriculumul de limba și literatura română*, al cărui scop educațional vizează *formarea vorbitorului cult de limba română*, este: **în ce măsură a fost atins acest scop și cât de eficient s-a dovedit a fi curriculumul aplicat în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română?**

Întrebarea este una foarte complexă, iar pentru a obține un răspuns exhaustiv la această întrebare, ar trebui făcute evaluări serioase la mai multe niveluri (de curriculum, de proces, de rezultate ale procesului, de formare inițială și continuă ș.a.), eficiența curriculumului și a procesului realizat în baza acestuia trebuind a fi măsurată cu instrumente de evaluare și demonstrată prin date statistice etc. Cu toate acestea, considerăm că și rezultatele unui sondaj de opinie, structurat pe mai multe întrebări de esență privind analiza resurselor, a condițiilor, a factorilor educaționali care ar putea maximaliza rezultatele instructiv-educative ale procesului de învățământ și organizat pe mai multe paliere ale acestuia, este în măsură să ofere informații suficiente despre starea reală de lucruri și să contureze demersurile necesare pentru cristalizarea unei autentice strategii educaționale în vederea asigurării condițiilor didactico-materiale *normale* de realizare a instruirii în domeniul supus cercetării.

Pe de altă parte, suntem conștienți de faptul că realizarea eficientă, calitativă a unui curriculum (în special, atingerea scopurilor educaționale și a finalităților proiectate la nivel de curriculum) depinde în mare măsură de profesionalismul cadrelor didactice, iar aceasta impune trimiterea la conceptul *profesorului de calitate*, dezvoltat de S. Cristea [6] care, în contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului, se concentrează în: dimensiunea teoretică, dimensiunea metodologică și dimensiunea practică a *culturii pedagogice*, și care, în opinia autorului, se formează prin: receptarea și interiorizarea deplină a conceptelor pedagogice fundamentale din teoria generală a educației, teoria generală a instruirii și teoria generală

a curriculumului; proiectarea și realizarea eficientă a conceptelor însușite în activitatea didactică; valorificarea cu mult discernământ a acestora în acțiunile practice de predare–învățare–evaluare.

Subscriem la această opinie, adăugând doar că, în condițiile învățământului din Republica Moldova, profesorul de calitate, de la toate disciplinele școlare și din toate treptele de învățământ, este acela care stăpânește el însuși competența de comunicare corectă și eficientă, știe să valorifice progresele de ordin teoretic, metodologic și practic în chiar condițiile existente, dezvoltă o cultură comunicativă în spațiul socio-cultural autohton și este model de cultură pentru discipolii săi, specificitatea contextului educațional, sociocultural din R. Moldova fiind dată, în primul rând, de mediul lingvistic general în care crește și se dezvoltă tânăra generație, ascultând și vorbind limba română în familie, la școală, pe stradă, în localuri publice etc., unde vorbirea neliterară, în fond, incorectă este la tot pasul, ea parvine chiar și din mass-media.

Această specificitate atrage după sine imediat o altă întrebare: **idealul de formare a vorbitorului cult de limba română să țină oare de o utopie pedagogică în R. Moldova?** Până a afla un răspuns conturat din sondajul de opinie realizat, subliniem că, teoretic, acesta ne este furnizat de Claparede, care sugerează că mediul educațional ar trebui amenajat astfel, încât să fie activată mereu *trebuieința* corespunzătoare învățării de efectuat, aceasta identificându-se cu ceea ce, în limbaj pedagogic, se numește *o problemă de rezolvat*. De menționat, însă că atunci când se pune problema formării în R. Moldova a unui vorbitor cult de limba română, avem de a face nu doar cu o *situație-problemă* de ordin didactic sau pedagogic, ci cu o *megaproblemă*, care ține de mai mulți factori: cultural, social, politic etc., una de mare complexitate și generalizată la nivelul întregii societăți moldave, care poate fi soluționată numai prin voință politică și doar cu eforturi comune, antrenând toate structurile și nivelurile de decizie.

Scopul și metodologia cercetării. Plecând de la aceste reflecții, în cadrul proiectului de cercetare *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi* derulat în cadrul Institutului de Științe ale Educației, în perioada octombrie-noiembrie 2015, a fost realizat un sondaj de opinie, care a vizat două scopuri: a) evaluarea percepției cadrelor didactice și elevilor privind nivelul de formare a competenței de comunicare și b) determinarea nevoilor de consultanță și asistență metodologică în formarea vorbitorului cult de limbă română.

Drept punct de pornire în realizarea anchetei a servit un sistem de **ipoteze de lucru**:

- Actualmente în R. Moldova, pe lângă multe alte crize (economică, politică, financiară, identitară etc.), există și o *criză de cultură a comunicării*, existentă atât la nivel de societate, cât și la nivel de pedagogie școlară, în particular.
- Criza de cultură a comunicării în limba română are la bază mai multe cauze (politică, socială, culturală, pedagogică), iar rezolvarea acestora depinde de toți acești factori.
- Performanțele elevilor în ceea ce privește formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limba română nu se ridică la nivelul așteptărilor cadrelor didactice, părinților, societății, în general.
- Se impune elaborarea unor strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limba română, care să vizeze dezvoltarea competenței de comunicare pe două direcții de acțiune pedagogică: transdisciplinară (prin toate disciplinele școlare) și monodisciplinară (prin limba și literatura română).

Metode și tehnici utilizate

În cadrul evaluării percepției cadrelor didactice și elevilor privind nivelul de formare a competenței de comunicare și a nevoilor de consultanță și asistență metodologică în formarea vorbitorului cult de limba română a fost utilizată o strategie complexă de cercetare, care a îmbinat atât metode cantitative de cercetare, cât și metode calitative. Setul de metode și tehnici utilizate în vederea colectării informațiilor sunt prezentate în continuare.

- *Analiză documentară*. Prin această metodă au fost studiate documente de politică educațională: curriculumul elaborat la disciplina Limba și literatura română; programa de formare profesională continuă la Limba și literatura română (școala națională), în baza cărora a fost analizată problema FVCLR transpusă în documentele respective.
- *Ancheta prin chestionar*. Această metodă a fost utilizată pentru chestionarea cadrelor didactice de limba și literatura română și a elevilor de clasele a IX-a – XII-a privind necesitățile de asigurare didactică în formarea vorbitorului cult de limba română.
- *Discuțiile în grup și individuale*, care au avut ca țintă cadre didactice, inspecți școlari, metodiști, prin intermediul cărora au fost colectate informații referitoare la nevoile de formare a vorbitorului cult ca produs al educației lingvistice și literare.

Eșantionul supus chestionării a fost constituit din **105 cadre didactice** de limba și literatura română din învățământul preuniversitar, între care: profesori de limba și literatura română aflați la cursurile de formare continuă desfășurate în cadrul ISE; profesori de limba și literatura română din municipiul Chișinău întruniți în cadrul unui seminar organizat de Direcția municipală de învățământ la liceul „*Vasile Alecsandri*”; profesori de limba și literatura română din raioanele Cahul și Călărași, pe de o parte, și **265 de elevi** din clasele a IX-a – a XII-a din Chișinău, Cahul și Călărași, pe de altă parte.

Metoda de bază utilizată în realizarea sondajului de opinie a fost **chestionarea**, iar ca instrumente de lucru au fost utilizate două chestionare: unul pentru cadrele didactice, aplicat în direct și on-line; altul – pentru elevi; precum și un set de întrebări proiectate pentru discuții individuale și colective.

Sistematizarea, analiza și interpretarea datelor obținute din sondajul de opinie realizat pe cele două eșantioane de respondenți s-a făcut prin metode analitice și statistice. Vom prezenta aceste rezultate în două blocuri: **A. Rezultatele chestionării cadrelor didactice; B. Rezultatele chestionării elevilor.**

Rezultatele obținute în urma chestionării cadrelor didactice. Chestionarul pentru cadrele didactice a cuprins **10 întrebări**: unele cu caracter deschis, care solicitau formularea de răspunsuri, altele – cu variante de răspuns, din care respondenții trebuiau să aleagă varianta, care, în opinia lor, ar corespunde realului pedagogic.

♦ **Prima întrebare a chestionarului** a fost formulată astfel: *Care credeți că este / trebuie să fie scopul studierii Limbii și literaturii române în școală?* La această întrebare deschisă au fost obținute diverse răspunsuri, care au putut fi sistematizate în două categorii: marea majoritate a cadrelor didactice (83%) a formulat următorul răspuns: *formarea vorbitorului cult de limba română* (în diverse exprimări a aceluiași sens), ceilalți respondenți (15%) au formulat răspunsuri mai largi, cum ar fi: *formarea competenței de comunicare, formarea competenței culturale, formarea culturii comunicării, formarea conștiinței naționale etc.*, iar 3% nu au răspuns la această întrebare.

Dacă generalizăm și raportăm răspunsul oferit de majoritatea cadrelor didactice de limba și literatura română la scopul formulat în Curriculumul de specialitate, ne dăm seama că acesta reflectă doar scopul stabilit pentru componenta Educație lingvistică, ceea ce înseamnă doar o jumătate de răspuns corect, de unde se poate deduce ideea că practicienii nu fac

dovada unei percepții clare privind caracterul integrat al disciplinei, care înglobează două domenii distincte – EL și ELA, fiecare având câte un scop educațional propriu: EL vizează formarea vorbitorului cult; ELA vizează formarea cititorului elevat de literatură; prin urmare, în activitatea de predare–învățare–evaluare a LLR ei trebuie să conștientizeze și să urmărească ambele scopuri formulate în curriculum.

Pe de altă parte, s-ar putea ca această percepție unilaterală a scopului studierii limbii și literaturii române în școală să solicite o reformulare a acestuia în curriculum, or, dacă ne raportăm la conținutul scopului educațional formulat în Programele școlare respective de la București, ajungem la concluzia că astfel formulat el este mai unitar, mai larg și mai adecvat la cerințele vieții: „Scopul studierii limbii române în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma un tânăr cu o cultură comunicațională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea, să comunice și să interacționeze cu semenii, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete din viața cotidiană...” [Apud A. Pamfil].

♦ **Cea de a doua întrebare a chestionarului**, care a avut, de asemenea, un caracter deschis, a solicitat: *Numiți 3 competențe de bază care credeți că trebuie să fie formate prin Limba și literatura română ca disciplină școlară.* Răspunsurile obținute la această întrebare au fost structurate astfel:

- a) *competența de comunicare* a fost indicată de către 95 de respondenți, deci această competență se situează pe prima poziție;
- b) *competența de lectură* a fost indicată de către 82 de respondenți, deci ea se situează pe poziția a doua;
- c) *competența de scriere* a fost identificată în 79 de răspunsuri și s-a situat pe poziția a treia.

Alte răspunsuri au vizat: *competența axiologică, competența culturală, de autocunoaștere, de învățare, socială, antreprenorială ș.a.*

Analiza răspunsurilor evidențiază modul cum percep cadrele didactice finalitățile de bază ale disciplinei și demonstrează că, în fond, profesorii cunosc și înțeleg corect ținutele necesare de atins prin studiul LLR, totuși, foarte mulți profesori nu percep competența de scriere ca făcând parte din competența de comunicare, iar unii confundă competențele disciplinare cu cele adisciplinare / transversale.

♦ **La cea de a treia întrebare:** *Cum apreciați nivelul general de dezvoltare a competenței de comunicare în limba română a elevilor Dumneavoastră?* au fost obținute următoarele răspunsuri:

- a) nivelul *foarte bun* – 0%;
- b) nivelul *bun* – 60% din respondenți;
- c) nivelul *satisfăcător* – 40% din respondenți.

Analiza răspunsurilor obținute la cea de-a treia întrebare arată că nici un profesor din cei chestionați nu apreciază ca fiind **foarte bun** nivelul dezvoltare a competenței de comunicare în limba română a elevilor săi. Majoritatea consideră că nivelul dezvoltare a competenței de comunicare în limba română a elevilor săi este **bun**, iar o treime dintre aceștia apreciază drept **satisfăcător** acest nivel, de unde se poate desprinde ideea că profesorii au o percepție realistă asupra rezultatului principal al muncii pedagogice, dar și ei au o insatisfacție profesională în acest sens.

♦ **Cea de-a patra întrebare** a avut de asemenea un caracter deschis: Ce înțelegeți Dumneavoastră prin sintagma *a fi vorbitor cult de limba română*?

Analiza răspunsurilor la această întrebare a demonstrat că profesorii înțeleg destul de diferit, dar nu în contradictoriu această sintagmă. Astfel, din punctul lor de vedere, *un vorbitor cult de limba română* înseamnă:

- *un vorbitor inteligent, cultivat și multilateral dezvoltat;*
- *care se exprimă corect în orice situație de comunicare;*
- *cunoaște și promovează valorile limbii și literaturii naționale;*
- *respectă normele limbii literare;*
- *vorbește oricând și oriunde limba literară;*
- *nu utilizează rusisme și alte cuvinte străine în vorbire etc.*

♦ **Întrebarea 5** a fost formulată astfel: *Numiți 2-3 strategii eficiente de instruire, care, din punctul Dvs. de vedere, pot conduce la formarea vorbitorului cult de limba română.*

În formularea acestei întrebări s-a pornit de la ideea că *strategia* se înscrie în demersul de optimizare a instruirii, fiind, după cum se știe, un mod funcțional de gestionare a resurselor instrucționale în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate a procesului. În răspunsurile lor, profesorii s-au referit la: *jocul de rol, dialogul improvizat, interviul în trei trepte, lucrul cu dicționarul, lectura, discursul improvizat, argumentarea punctului de vedere, asaltul de idei, conversația orală, jocurile de cuvinte etc.*, ceea ce demonstrează că profesorii nu înțeleg exact sensul acestei noțiuni, ei confundă această categorie cu metodele și tehnicile de instruire, pe care le stăpânesc mai bine și pe care le aplică, sperăm, *printr-o combinare optimă*, în diverse situații de instruire organizate în cadrul procesului de predare-învățare a limbii și literaturii române.

♦ **Întrebarea 6** a vizat: *Evidențiați 2-3 probleme ale predării-învățării limbii române, care, în opinia Dvs., stagnează astăzi formarea în școală a vorbitorului cult de limba română.*

Răspunsurile obținute de la profesori s-au referit la: curriculumul supraîncărcat de LLR, dar și de alte discipline; manuale scrise într-un limbaj greoi; lipsa de exigență a profesorilor de limba română, dar și a celor de alte discipline față de corectitudinea vorbirii; lipsa unui regim unic literar de vorbire în școală; dedublarea personalității în exprimare (încearcă să vorbească literar doar la orele de română, în rest, se exprimă „cum pot”), lipsa unui mediu cult de vorbire, în general; lipsa unor strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult, la nivel de stat etc.

♦ **Întrebarea 7** a vizat: *La nivel de curriculum de Limba și literatura română, ce măsuri credeți că ar trebui luate în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limba română?*

Și această întrebare a avut caracter deschis, respectiv, a vizat opinia individuală a fiecărui cadru didactic, respectiv, au parvenit răspunsuri dintre cele mai diferite, care au putut fi totuși grupate, în baza unor numitor criterii comune, de aceea vom prezenta măsurile sugerate de cadrele didactice în ordinea descrescândă a opțiunilor:

- a) *Revizuirea curriculumului:* de simplificat / redus conținuturile, temele de studiu; precizarea strictă a conceptelor-cheie obligatorii pentru studiere; raportarea temelor de studiu la necesitățile de formare ale elevilor și la realitatea vieții; să nu se mai schimbe atât de des curriculumul;
- b) *Amplificarea laturii comunicative a conținuturilor curriculare:* includerea unor teme privind cultura comunicării: discuția argumentată; discursul în fața unui public; diversificarea temelor de comunicare; ortoepia / exerciții pentru dicție; deplasarea de accent de pe comunicarea scrisă pe comunicarea orală și de pe evaluarea scrisă pe evaluarea orală;
- c) *Descrierea unor strategii eficiente de formare a vorbitorului cult;* extinderea experiențelor de învățare situațională (atelier de lectură, atelier de discuție, proiecte de grup ș.a. pentru a forma abilități de comunicare orală, utilizarea TIC etc.;
- d) *Să se stabilească o listă a scriitorilor canonici și să se indice operele obligatorii pentru studiu în școală, pe clase (selectarea conținuturilor să nu fie lăsată la voia autorilor de manuale);*

- e) Să se aloce mai mult timp învățării limbii și literaturii / mai multe ore la studierea unor teme dificile;
- f) Includerea în curriculum a întâlnirilor cu oameni de creație, lingviști de seamă, personalități marcante ale culturii române;
- g) Cursuri opționale: Cultura comunicării, Arta vorbirii, Magia cuvântului, Retorica;
- h) Implicarea elevilor în extracurriculare: întâlniri cu scriitorii, actori, oameni de știință – modele pentru elevi; în activități extrașcolare; cercuri de creație a tinerilor talente etc.;
- i) Examen oral la LLR în clasele absolvente.

♦ **Întrebarea 8** a vizat: *La nivel de formare continuă, ce cursuri concrete credeți că ar trebui să se predea în vederea creșterii nivelului de dezvoltare a competenței de comunicare cultă a elevilor în limba română? În răspunsurile oferite de profesori se regăsesc următoarele sugestii:*

- ✓ Cultura vorbiri / Cultura comunicării. Barierele comunicării eficiente;
- ✓ Formarea transdisciplinară a vorbitorului cult de limba română;
- ✓ Strategii, metode și tehnici de dezvoltare a culturii comunicării;
- ✓ Metodica predării limbii și literaturii română bazată pe strategii interactive;
- ✓ Analiza și interpretarea textului literar (liric, epic, dramatic);
- ✓ Metode semiotice și hermeneutice de predare-învățare a literaturii în școală;
- ✓ Strategii eficiente de formare a vorbitorului cult de limba română;
- ✓ Proiectarea și organizarea atelierelor de lectură / scriere / discuție;
- ✓ Discursul argumentativ. Tehnici de argumentare ș.a.

De asemenea, majoritatea cadrelor didactice au menționat organizarea **vizitelor în școli** în scopul **schimburilor de experiență** ca fiind o activitate foarte eficientă pentru diseminarea practicilor de succes, de aceea solicită organizarea asistențelor la orele profesorilor cu performanțe în ceea ce privește formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în cadrul orelor de limba română (și nu numai), propunând și teme concrete de lecții la cultura comunicării: „Formarea deprinderilor de vorbire corectă”; „Stilistica și cultivarea vorbirii”; „Analiza greșelilor de stil”; precum și frecventarea unor activități extrașcolare (pe cercuri).

♦ **Întrebarea 9** a vizat: *La nivel de asigurare didactică, ce materiale / elaborări metodice credeți că v-ar ajuta în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare cultă a elevilor în limba română?*

- Ghiduri metodologice în special la predarea-învățarea temelor de literatură, care să conțină și comentarii de texte pentru operele literare din manuale – cu accent pe decodificarea imaginii artistice;
- Ghiduri de conversație cultă / Ghidul vorbitorului cult (pentru elevi);
- Resurse electronice; Softuri educaționale; Suporturi audio-video privind pronunțarea corectă;
- Tablă interactivă, Proiector;
- Culegeri de exerciții pentru dezvoltarea competenței de comunicare / Texte cu conținut educativ și exerciții de comunicare în baza lor;
- Exerciții practice la cultura comunicării;
- Ghiduri metodologice pentru proiectare și realizarea orelor de cultura comunicării;
- Teste formative la cultura comunicării;
- Asigurarea bibliotecilor cu literatură artistică și didactică, cu dicționare de toate tipurile și în număr suficient, pentru a fi utilizate la ore ca instrumente de lucru;
- Antologii de texte literare și nonliterare/ culegeri de texte selectate riguros pe clase sau cicluri;
- Manuale mai atractive;
- Recomandări metodice privind cultivarea vorbirii;
- Toate tipurile de dicționare și în număr suficient pentru a putea fi utilizate la ore;
- CD-uri cu înregistrări video și audio;
- Evaluări pe unități de învățare;
- Cărți la tema „Cultivarea vorbirii”; „Exprimarea corectă în limba română”;
- Ghidul oratorului;
- Ghiduri practice pentru elevi;
- Site-uri de inventariere și explicitare a greșelilor de exprimare în limba română;
- Emisiuni radio și TV pentru observarea greșelilor, analiza lor în diverse situații de comunicare;
- Modele de ateliere de lectură însoțite de antologii de texte;
- Imagini / Filmulețe de la care să inițiezi o discuție;
- Culegeri de exerciții practice la temele dificile de gramatică (declinare, conjugare etc.).

♦ **Întrebarea 10** a fost formulată astfel: *Ce alte condiții credeți că ar fi necesare, pentru ca toți elevii, la terminarea școlii, să devină vorbitori culti de limba română?* Răspunsurile cadrelor didactice la această întrebare deschisă au fost sintetizate astfel încât s-au conturat următoarele condiții care ar favoriza formarea vorbitorului cult în limba română:

- Asigurarea unui mediu lingvistic (familiar, educațional, social) cult de limba română / Toată societatea să vorbească corect în limba română / Responsabilizarea fiecărui cetățean pentru corectitudinea vorbirii.
- Respectarea regimului unic literar de vorbire în școală / Toți profesorii, indiferent de materia predată, să vorbească corect în limba română și să fie exigenți față de vorbirea elevilor.
- Atragerea părinților în activități de formare a vorbitorului cult de limba română / Conlucrarea cu părinții în FVCLR / Pedagogizarea părinților în FVCLR / Schimbarea mentalității lor: „acasă vorbesc cum vreau” / Traininguri pentru părinți la tema „Formarea vorbitorului cult în familie” / „Lectura în familie” ș.a.
- Parteneriat cu Mass-media pentru respectarea și promovarea corectitudinii vorbirii / Emisiuni radio și TV în care să se explice greșelile de limbă / Site-uri de cultivare a vorbirii / Promovarea lecturii ca mijloc de dezvoltare a vorbirii literare.
- Politica lingvistică a statului cu privire la vorbirea în limba română să fie consecventă, legea – mai aspră / O legislație lingvistică perfectă care să-i oblige pe toți să vorbească în limba română și care să se respecte.
- Educarea dragostei față de limba română și a mândriei de a fi român încă de la grădiniță / Cultivarea atitudinii de respect pentru vorbirea literară în limba română / Atitudine adecvată a fiecărui vorbitor față de limba română.
- Motivarea elevilor pentru a deveni vorbitori culti.
- Examen oral la limba și literatura română atât în învățământul preuniversitar, precum și în cel universitar.
- Concursuri / Recitaluri de poezii.
- Vizite organizate la teatru, muzee, expoziții etc.

Din răspunsurile oferite la această ultimă întrebare se pot desprinde mai multe idei: înțelegerea de către profesori a complexității problemei privind FVCLR; necesitatea unei abordări globale a problematicii;

interferența dezvoltării vorbirii în școală, familie, societate; parteneriatul școală–familie etc. Prin urmare, nivelul scăzut de cunoaștere a ei de către populație...

Condițiile enumerate subliniază percepția cadrelor didactice asupra dimensiunii culturale a limbii române în familie, școală și societate. Se are în vedere rolul limbii române ca entitate culturală în școală și societate și este sugerată ideea că doar un mediu cult poate să producă un vorbitor cult (în acest context, amintim de T. Vianu, care considera familia și școala mijloace de transmitere a culturii și se întreba: „Care sunt valorile cultivate în familie? Cu ce bunuri de cultură iese individul după ce a încetat să mai aparțină în mod exclusiv familiei?” și situa în prim-plan deprinderea limbajului: „menită să ușureze relațiile dintre indivizi; el este instrumentul însuși al gândirii și condiția ei”). Altfel spus, limba produce cultură.

Concluzii:

Analiza răspunsurilor cadrelor didactice la întrebările din chestionarele aplicate pentru evaluarea percepției cadrelor didactice și elevilor privind nivelul de formare a competenței de comunicare și determinarea condițiilor și a nevoilor de consultanță și asistență metodologică în ceea ce privește formarea vorbitorului cult de limbă română ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. În condițiile R. Moldova, problema formării vorbitorului cult în limba română trebuie examinată nu doar din perspectivă pedagogică și apreciată nu doar ca un rezultat al activității didactice, ci într-un context mult mai larg, general, incluzând aici toți factorii educaționali (de la nivelul familiei până la cel al politicii statului) și abordată holistic, atât prin educația formală, realizată în cadrul școlii, precum și prin cea nonformală și informală, dat fiind că vorbitorul cult este un produs general al culturii comunicării din familie, comunitate și societate.
2. La nivel de curriculum disciplinar se impun intervenții serioase în ceea ce privește revizuirea curriculumului de limba și literatura română, care este perceput în continuare ca unul supraaglomerat. Percepția cadrelor didactice cu privire la aglomerarea *patologică* a curriculumului și manualelor școlare este generalizată la nivelul întregii societăți și recunoscută explicit sau indirect de către toți factorii implicați în conceperea și realizarea curriculumului școlar,

astfel încât ar trebui să ne întrebăm: Cum se întâmplă totuși că eforturile repetate, la diferite perioade de timp, adesea costisitoare, consumatoare de resurse pedagogice (umane, temporale, financiare) întreprinse special pentru „descongestionarea curriculumului” și „aerisirea conținuturilor” au efecte atât de minore?

3. La nivel de formare inițială și continuă, se impune reconsiderarea demersului didactic monodisciplinar de formare a competenței de comunicare și deschiderea spre perspective integrate dezvoltate în interiorul ariei curriculare Limbă și comunicare: or, analizând cerințele curriculumului disciplinar de: limba și literatura română (școala națională), limba română (școala alolingvă), limbile minorităților (ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară etc.), limba străină (engleză, franceză, italiană, germană etc.) și descriptivul competențelor cheie: *comunicarea în limba română / comunicarea în limba de stat / comunicarea în limbi străine*, ne dăm seama că cele două documente oficiale pun învățarea școlară într-o abordare transversală, prin urmare, este momentul ca și didacticele particulare să refacă acest parcurs și să se deschidă spre transfer metodologic.
4. Totodată, analiza răspunsurilor la întrebările din chestionar a scos la iveală o altă problemă – un număr impunător de cadre didactice nu-și dau seama sau nu realizează care este miza, scopul educațional al disciplinei – formarea vorbitorului cult de limba română, prin urmare, în activitatea lor de predare nici nu se concentrează asupra acestei mize. La fel, mulți dintre profesori nu stăpânesc bine terminologia pedagogică de bază, adică ei confundă noțiunea de competență cu cea de obiectiv operațional, strategia educațională cu metoda didactică ș.a., ceea ce demonstrează o *insuficiență culturală pedagogică* a acestora și creează dificultăți la nivel de înțelegere și utilizare a limbajului pedagogic. Ea se datorează, în mare parte, codificării informațiilor teoretice, pe de altă parte, confuziilor sau ambiguităților de interpretare a unor concepte și noțiuni cu care operează teoreticienii, dar și utilizării în exces a unor clișee verbale, fapt ce întreține o barieră nejustificată între pedagogii teoreticieni și pedagogii practicieni.

Prin urmare, se impune și o reconstrucție a curriculumului universitar și postuniversitar reieșind din cele trei niveluri de referință recomandate de S. Cristea: a) la nivel de teoria educației – clarificarea conceptelor de

bază în vederea asigurării culturii pedagogice fundamentale; b) la nivel de teorie și metodologia instruirii în vederea asigurării culturii metodologice; c) la nivel de cultură pedagogică aplicată. În contextul cerințelor impuse de paradigma curriculumului, aceasta ar permite deplasarea accentului pe *formarea profesorului de calitate* (= corectitudinea epistemică, teoretică și metodologică a pedagogilor), or, pe lângă cerințele planificării școlare, ale curriculumului școlar, mai există și niște exigențe ale domeniului științific pe care îl deservește profesorul, care, dacă ar stăpâni bine și limbajul de specialitate, ar fi capabil să desfășoare și un proces educațional de calitate, deci eficient [6].

5.2. Perspective metodologice de formare a vorbitorului cult de limba română prin valorificarea didactică a textului

Sporirea eficienței sociale a învățământului și a eficacității lui generale reprezintă unul dintre dezideratele școlii postmoderne, oferindu-ne un larg câmp de cercetare științifică și metodologică, în vederea stabilirii unor căi, mijloace și soluții pedagogice viabile pentru educația lingvistică și literar-artistică a elevilor.

În acest sens, conținutul unei „comenzi” socioculturale actuale, adresată școlii, pune cu seriozitate și profund motivat problema calității produselor școlii, printre care se înscrie, esențialmente, și *cultivarea limbii vorbite de către elevi, formarea deprinderilor și a atitudinilor pozitive în raport cu propria vorbire și cu propria responsabilitate de gestionare a limbajului în spațiul învățării formale și nonformale*.

Aceste calități ale rezultatelor formative ale școlii pot fi atestate prin modul în care elevii, deja de pe băncile școlii, sunt învățați să abordeze vorbirea personală, modul în care aplică în practica lor comportamentală dimensiunile lingvistică, comunicativă și discursivă și cum își angajează competențele verbale, intelectuale, etico-afective în gama solicitării unui vorbitor cult de limba română.

Acesta este sensul major al integrării școlii cu cerințele vieții social-culturale contemporane, fiind o revizuire de principiu, menită a promova caracterul formativ al educației lingvistice și valențele capacităților verbal-comunicative și afective ale elevilor.

Constatăm, urmare a studiilor de fezabilitate la temă, în practica educațională, un decalaj deranjant între nivelul de vorbire instructivă (în relația predare-învățare-evaluare) și nivelul vorbirii colocviale (în afara actului instructiv, la pauze, după lecții, în spațiul vieții cotidiene).

Punând între paranteze condiția socioculturală a oricărui vorbitor de limba română, consemnăm faptul că gestul raportării la calitatea vorbirii poartă, așadar, însemnele unui veritabil act de cultură, constituind dovada unei operații educaționale mature a sistemului, a procesului și a personalității.

Stabilim, prin urmare, că activitatea de cultivare a limbii este mărturia unui neobișnuit efort creator, didactic și științific, de autentică contribuție culturală.

După cum afirmă academicianul Alexandru Graur, limba nu depinde de toanele fiecăruia dintre noi, iar dacă nu s-ar adapta, schimbându-se în permanență la nevoile mereu înnoite ale societății, nu și-ar putea îndeplini cu succes funcția de mijloc de comunicare. Poate trebuie să renunțăm de a face observații asupra felului cum se vorbește și se scrie sau cel puțin că trebuie să lăsăm această îndeletnicire pe seama câtorva erudiți? Cred că această concluzie ar fi greșită și dăunătoare. Limba le servește tuturor și este modificată prin activitatea de zi cu zi a fiecăruia dintre noi [7, p. 153-155].

Prin urmare, pe măsură ce se dezvoltă cultura și se perfecționează existența socială, limba se îmbogățește pentru a corespunde în transmiterea de idei cât mai înalte, în exprimarea precisă și clară a noului. Pentru a-și păstra această misiune, limba trebuie îngrijită și cultivată, în sensul de a i se respecta:

- structura;
- mlădierea;
- expresivitatea;
- varietatea;
- precizia;
- claritatea;
- stilistica;
- corectitudinea;
- nuanțarea;
- normativitatea.

Este indiscutabil faptul că gradul de dezvoltare a limbii reflectă cu fidelitate nivelul la care a ajuns cultura poporului care o vorbește, tot așa cum gradul de cultură a fiecărui individ se reflectă cu precizie în modul său de exprimare. Din această perspectivă, stabilim că formarea vorbitorului cult al limbii române este o datorie de prim rang, la care trebuie să participe nu numai instituțiile educaționale, ci și toți vorbitorii acestei limbi.

Procesul de formare a vorbitorului cult de limba română orientează spre o permanentă monitorizare a atitudinii active față de toți cei care „strică” limba, nerespectându-i normele sau, și mai grav, o urătesc, întrebuițând cuvinte vulgare, obscene, adică fiind iresponsabili pentru aplicarea propriului limbaj în comunicare de zi cu zi.

Cultura vorbirii, afirmă lingvistul Anatol Ciobanu, nu e altceva decât „subțierea limbii” (D. Cantemir), exprimare mereu autocontrolată, permanent văzută de *homo loquens* cu ochi critici, neîncetat perfecționată și adaptată la împrejurări. Ca să vorbim corect și nuanțat, trebuie, în primul rând, să dorim acest lucru, să fim mândri de el și în același timp modești [4, p. 127].

Sarcina pe care o are acum școala este de a se mișca în direcția acțiunilor practice, deoarece vorbirea nu e „pregătită de-a gata”, ci îi dăm viață noi, spiritul nostru creativ, al vorbitorilor.

În această ordine de idei, relația didactică text – vorbirea cultă a elevului este una esențială, deoarece o caracteristică a textului postmodern este aceea că poate fi rescris, redat verbal cu fiecare lectură, spre deosebire de textul modern, care nu face decât să comunice un conținut relativ stabil unui cititor pasiv. În opinie postmodernă, reiese că prin intermediul lecturii, de fapt elevul vorbitor și cititor „scrie” textul, interpretarea sa conferind textului un înțeles specific. Dacă în varianta clasică rolul cititorului se reducea la strădania de a desprinde prin lectură înțelesurile autorului, în variantă postmodernă textul este chiar rezultatul acelei lecturi.

În aparență, demersul postmodernilor nu pare a avea altă consecință decât aceea de a muta accentul de pe autor pe cititor și de a sublinia preeminența acestuia din urmă în raport cu autorul. Diferența este însă mult mai importantă, deoarece nu se produce un *transfer de autoritate*, dar nici o ierarhie care să fie impusă de cititor; în fapt există o pluralitate de cititori, elevii, fiecare dintre aceștia fiind la fel de îndreptățit să-și afirme propria lectură. În timp ce autorul modern pretindea privilegiul și drepturi speciale, toți cititorii postmoderni sunt egali. Cititorul postmodern nu are pretenții de adevăr pentru lectura sa, ci mai degrabă este dispus să accepte că toate lecturile sunt la fel de interesante. Este de așteptat ca lectorii diferiți să ofere interpretări diferite aceluiași text, deoarece există realități multiple într-o lume postmodernă. A citi este o construcție textuală, nu una a cunoașterii [11, p. 93].

Numeroasele definiții ce s-au dat textului sunt parțial dependente de contextul în care au apărut sau de punctul de vedere adoptat de cercetător, atunci când a ales forma de text de care s-a ocupat.

O privire critică asupra lucrărilor mai vechi din știința literaturii conduc spre concluzia că noțiunea „text” este folosită frecvent, dar în mod cu totul nesistematic și nereflectat. Originea lingvistică a termenului text trimite la sensul de **șesătură (textus)**, îmbinarea – sau, mai modern spus, „structură” a unui lucru. În acest sens, găsim definiții care identifică textul „cu forma lingvistică a operei” sau cu *un produs linear al vorbirii*. Lucrări mai recente arată, în afară de aceasta, că substratul „textualizării” (*Vertextung*), *al punerii în text*, nu trebuie să fie cu orice preț limba. Nu există doar texte literare, indiferent ce am înțelege prin aceasta, ci și din cele juridice, de medicină, de astrologie, economice, jurnalistice etc. Există texte vorbite, cântate, scrise, tipărite, filmate, stenografiate. Unități lingvistice evident incorecte sau fragmentare pot forma, în anumite condiții, texte, în altele, nu. Textele mai pot fi foarte lungi, fie extrem de scurte; există și texte care nu se termină niciodată, cerând continuu reînnoiri prin întoarcerea la punctul de plecare. *Textul este limbă* – aceasta spune mult și totodată puțin. Vrea să spună că textele sunt ceva tipic uman, că folosesc într-un fel oarecare comunicării umane și că se referă la niște obiecte [8, p. 9, p. 35].

Textul mai poate fi definit, la modul cel mai general, ca *ansamblu finit și structurat de semne care propune un sens*. Orice text deci propune un sistem de semne unanim acceptat, un limbaj, față de care el ne apare ca posibilitate fundamentală de actualizare într-o formă manifestă. Textul este un raport cu lumea, dar acest raport nu este determinist, articularea textului pe lume fiind de natură *citațională* – textul se brânșează pe alte texte, pe alte coduri, dovedindu-și natura procesuală, relațională, fragmentară. Textul este un semn între alte semne ce alcătuiesc împreună marele semn al culturii. Textul este o unitate superioară cuvântului, fiind un mesaj. *Mesajul și enunțul*, ca forme ce vehiculează propoziția, pot fi definite ca o stare de dezordine în raport cu *ordinea ulterioară care este textul* [12, p. 202].

Textul este perceput ca *un anume mod de funcționare a limbii și a vorbirii*, opus oricărei folosiri comunicative și reprezentative, deci reproductivă a limbajului. Textul este înțeles ca productivitate, funcționând ca un câmp „transgresiv” în raport cu sistemul după care sunt organizate percepțiile de față: „sistem după care un subiect, aflat în centrul unei lumi care îi apare ca un orizont, învață să-i descifreze sensul presupus prealabil și chiar originar în raport cu experiența pe care o face” [2, p. 20].

Prin urmare, textul este un *semn lingvistic, care se bazează pe convenția socială*, iar arbitrarul său se manifestă, de exemplu, prin aceea că societatea i-a atribuit de-a lungul timpului semnificații, semnificații și referenți diferiți. Partea materială a semnului text este limba într-una din formele ei mediale. Semnificația textului este sensul, care este corelat cu semnalul sonor sau scris. Ca referenți ai semnului „text” pot apărea situații cu manifestări concrete diferite: obiecte ale percepției senzoriale directe, lucruri abstracte, evenimente cotidiene și istorice, fapte. Așadar, textul se constituie ca semn conform triunghiului semiotic, ceea ce înseamnă că are:

- un semnificant: scrierea;
- un semnificat: sensul și
- un referent: realitatea spre care ne orientează semnul.

Semnul „text” este un supersemn, care conține o anumită mulțime de subsemne. În funcție de repartizarea acestora în diferite realizări textuale – distribuție, există mai multe clase sau categorii de semne [8, p. 39-40].

Ca semn lingvistic, textul există pe trei planuri de referință:

- Relațiile de referință semn-semn – sintactica textului;
- Semn-interpret – pragmatica textului;
- Semn-obiect – semantica textului.

Fiecare din aceste dimensiuni semiotice constituie/dezvăluie un alt obiect de studiu „text”: sintactica textului îl reprezintă ca obiect formal-structural; pragmatica textului ca obiect comunicativ, iar semantica textului ca obiect purtător de sens. Fiecare dintre aceste dimensionări explică numai un aspect, e drept, relevant, al acestuia. În același timp, o izolare totală a uneia din dimensiunile textului se dovedește imposibilă. Sintactica, pragmatica și semantica textului sunt dimensiuni ale unei semiotici a textului sau ale unei științe integratoare a textului, integratoare pentru că valorifică toate posibilitățile dimensionării textului. Obiectul ei primordial este *textualitatea, adică condițiile constituirii textului* [Ibidem, p. 50].

Textul, în opinia lui R. Barthes [13, p. 413], este un câmp al operațiilor metodologice, în contextul dat *realitatea* fiind arătată, ilustrată, iar *realul* descoperit, dovedit. Astfel creația este vizibilă, iar textul se exprimă, se dovedește. Textul nu poate să stea „osificat” pe raftul de carte, el, după natura sa, trebuie să se miște *prin ceva*, în același rând și printr-o creație. Textul este ceea ce *stă la hotarul corectitudinii verbale* și se cunoaște prin intermediul atitudinii față de semn, pe când creația este închisă, raportându-se la un anumit semnificat. Textul „lucrează” în sfera semnificării, ca un product secund al semnificatului.

Evidențierea unităților textului și a ierarhiei lor în structura generală a textului ajută la dezvăluirea caracteristicilor esențiale ale textului – de conținut, funcționale, comunicative. Textul are microsemantica și macrosemantica sa, de asemenea și o macrostructură. Structura textului se determină prin specificul structurii interne a unităților textului și a *legităților de legătură reciprocă* a acestor unități în limitele comunicării integrale a textului [14]. La nivelul structural-semantic se disting *enunțurile* (propoziții realizate); *unitățile interfrazice* (un șir de enunțuri unite semantic și sintactic într-un singur fragment); *fragmentele-blocuri*, care asigură textului totalitate datorită realizării legăturilor de sens și gramaticale distante și de contact. Anume abordarea funcțională în studierea unităților sintactice a oferit posibilitatea de a „ieși” din cadrul *propoziției-exprimare* și a atrage atenția la locul ei în sistemul altor exprimări, a stabili legătura dintre ele, atât de contact, cât și distante. Iar acest lucru este o cale directă spre cercetarea *unirii propozițiilor-exprimări*, adică a componentelor sau fragmentelor de text. Orice text, cu funcționalitate diversă și cu diversă modalitate, *este, în primul rând, o unitate a propozițiilor-exprimări, care se grupează, în baza legăturilor de sens și structurale, în unități superfrastice, fragmente de text sau o operă verbală întreagă.*

Exprimarea este o propoziție realizată și fiecare exprimare este o propoziție, dar nu fiecare propoziție este și o exprimare, deoarece o propoziție poate include câteva exprimări. În text avem nu propoziții, ci exprimări, adică niște unități verbale, care se pot referi la un obiect sau la mai multe, în funcție de faptul câte evenimente sunt reflectate în conținutul ei [*Ibidem*, p. 16].

Textul constituie forma structurală a unui comportament uman, oferită spre comunicare. Pentru a înțelege mai bine natura textului, trebuie să introducem aici o doctrină oarecum heterodoxă față de credințele cele mai populare azi. Astfel, textul, în forma sa *extra animam*, constituie un amestec de elemente de natură diversă: lucruri, semne, reprezentări și acte.

În contextul noilor orientări în educație, consecințele abordării textului în achiziția cunoștințelor prin învățarea școlară nu mai este considerată un scop în sine, fiind legată, mai degrabă, de formarea și dezvoltarea competențelor și atitudinilor dezirabile în plan social. Cunoștințele nu devin nicidecum lipsite de importanță, dar învățarea școlară presupune mai mult decât simpla însușire a conceptelor și a datelor factuale oferite de diverse științe. Învățarea școlară reprezintă un proces de natură

formativ-informativă, în sensul că scopul urmărit nu este acela de a obține o cultură generală de tip enciclopedic, ci de a ajunge la dobândirea unei „culturi funcționale”, adaptată interesului momentului sau de perspectivă. Numeroase analize întreprinse în cadrul științelor educației asupra raportului dintre informativ și formativ în educarea elevilor au dat câștig de cauză celui de-al doilea aspect; în consecință, teoreticienii nu au ezitat să propună o regândire a finalităților instruirii: „Dacă, în mod tradițional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoștințelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii care să vizeze, în primul rând, *formarea unor atitudini și capacități spirituale*, apoi dobândirea de priceperi și deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoștințe” [1, p. 17].

Învățământul modern se conduce după o filozofie a educației care promovează o nouă concepție despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea școlară vine în întâmpinarea trebuințelor *dezvoltării individuale și sociale*. În spiritul acestei filozofii, se promovează gândirea creatoare, inițiativa și cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile și talentul, personalitatea elevului, așadar, un învățământ care cultivă dinamismul și disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenții și inovație.

La ora actuală, modificările care se produc în sfera personalității elevului nu țin doar de dimensiunea raționalului. Dacă modificările s-ar produce numai pe cale rațională, atunci orice intervenție educativă nu ar fi decât un șir uniform de deducții, argumentări, definiții sau explicații. Modificarea dispozițiilor interioare ale elevului care receptează prin intermediul textului realitatea ține și de elementele de ordin psihologic, adică de o serie de condiții afective, atitudinale, caracteriale care scapă cadrelor logicii. Elevul poate fi influențat pe cale rațională, prin procedee de ordin logic, dar și pe cale afectiv-emoțională, prin procedee de ordin retoric, care acționează asupra fondului lui afectiv. În timp ce inferențele prezente într-o argumentare se adresează rațiunii, procedeele retorice se adresează în primul rând emoțiilor sau sentimentelor [3, p. 165]. Departe de a fi un simplu procedeu de exprimare și un „ornament” informativ, textul este o formă de gândire, un instrument de cunoaștere, mijloc explicativ, model de vorbire. Cele două aspecte, cognitivul și expresivul, coexistă, numai că, în realitate, textul este preponderent cognitiv, iar în artă, precumpănitiv expresiv. Sub aspect cognitiv, textul este un transfer de semnificații realizat printr-o substituție analogică, este un act de

limbaj indirect bazat pe o implicație comună între termenul propriu și termenul metaforic, ce accesibilizează, informează, explică, facilitând comprehensiunea. Dacă elevul citește cu plăcere o frază, o povestire sau un cuvânt, e pentru că au fost scrise în plăcere. Faptul de a scrie în plăcere nu mă asigură pe mine, scriitorul, în privința plăcerii cititorului meu. Pe acest cititor eu trebuie să-l caut (să-l „agăț”), fără să știu unde este. Un spațiu al desfătării se creează atunci. Nu „persoana” celuilalt îmi este necesară, ci spațiul: posibilitatea unei dialectici a dorinței, a unei impreviziuni, a desfătării: jocurile să nu fie făcute, ci să existe în realitate [3, p. 8].

Textul adevărat este acela care mulțumește, umple, dă euforie; acela care vine din cultură, nu rupe cu ea, care este legat de o practică confortabilă a lecturii. Textul de desfătare: acela care te pune în stare de pierdere, acela care descurajează, care face să se clatine temeiurile istorice, culturale, psihologice ale elevului receptor, consistența gusturilor sale, a valorilor și a amintirilor sale, pune în criză raportul său cu limbajul [*Apud* 10, p. 15].

Este de reținut că brioul textului, în context educațional, presupune faptul ca elevul să afirme: iubesc textul pentru că el este pentru mine acea specie rară de limbaj din care e absentă orice „scenă”, în sensul casnic al termenului. Textul nu e niciodată un risc de înșelăciune, de agresiune, de șantaj, nici o rivalitate de ziceri; el instituie în sânul relației omenеști curente un fel de insuliță, manifestă natura asocială a plăcerii, lasă să se întrevadă adevărul desfătării.

Pornind de la aceste aspecte, trebuie să menționăm că, dacă un text referențial posedă un caracter narativ puternic și dacă nu-l implică personal pe cititor, lectura ficțională și cea non-ficțională devin relativ nediferențiate. Simpla forță narativă, exploatată de un povestitor talentat, care face ca narațiunea să fie plină de surprize și de suspans, este cea care dă lecturii unui text febrilitate, amplificându-ne curiozitatea, atenția și implicarea emoțională. Cu alte cuvinte, o narațiune non-ficțională, o știre din ziar sau o biografie poate deveni punctul de pornire pentru un joc de reprezentare sau pentru o reconstituire imaginată, la fel de legitim ca și o narațiune direct ficțională. De fapt, nu o dată ficționalul și non-ficționalul coincid în înțelegerea imaginativă, care poate pretinde, în varii proporții și combinații, ficționalizarea non-ficționalului și realizarea (mentală) a ficționalului, adică tratarea lui drept realitate. Prin urmare, trebuie să ținem seama de contextul întotdeauna social-comunicațional al textualității și cântărind întreaga problemă din perspectiva elevului cititor, gata să accepte provocarea textului și să devină (re)cititor.

Textul „se pune la dispoziția” numai a celui elev care întrunește anumite condiții, net sau mai puțin net definite. Acest lucru este strâns legat de modurile în care un text își ficționalizează cititorul, mai precis, de cererile implicite pe care i le adresează cititorului. Astfel, se poate spune că un text blochează informația, chiar și informația esențială, față de un cititor imatur sau față de unul cărui îi lipsește o experiență sau formație specifică, pe care însă, dacă i se dă timp și posibilitate, le poate dobândi. Se înțelege că astfel de înțelesuri devin transparente atunci când elevul câștigă puterea de pătrundere necesară sau, pur și simplu, când recitește textul în mod repetat și cu multă luare aminte.

Așadar, este necesar ca în practica pedagogică actuală să fie implicate facultățile cognitive și creative ale elevilor, *autorizându-i pe aceștia* să discute de pe pozițiile unor agenți cu libertate de alegere și nu de pe cele ale unei înțelegeri pasive. Elevul cititor trebuie încurajat să adapteze textul nevoilor sale subconștiente, transferând analogii/fantezii personale asupra lui, însă acestea fiind organizate, chiar dacă într-o formă incipientă. În activitatea educațională elevul trebuie să practice narațiunile interpretative într-o manieră problematică, conformându-se ideii unui elev-cititor care produce înțeles. Construirea înțelesului nu numai că implică crearea unei totalități ce emerge din perspectivele textuale interacționale, dar, prin articularea acestei totalități, ea ne autorizează, de asemenea, să ne articulăm pe noi înșine și astfel să descoperim o lume interioară de care nu am fost până acum conștienți. Citind reflexiv, elevul cititor actualizează textul, conferindu-i o semnificație și, în același rând, se constituie pe sine ca subiect cititor [5, p. 29]. La a doua lectură, afirmă cercetătorul M. Corniș-Pop elevul deține considerabil mai multe cunoștințe despre text. Aceste informații adiționale afectează și condiționează proiectarea înțelesului, astfel încât fisurile dintre diferitele segmente precum și spectrul posibilelor lor conexiuni pot fi acum aplicate într-un mod diferit sau poate chiar mai percutant. *Prima lectură constituie faza noetică; a doua – noematică sau interpretativă* [Ibidem, p. 29], textul se citește astfel de parcă ar mai fi fost citit. Lectura a doua reflexivă, comparativă, retroactivă îl face pe elevul cititor să descopere că textul trebuie conceput mai degrabă **ca o rețea sau ca un sistem care își convertește structurile componente în variante ale unei unice reprezentări**. În timp ce prima lectură se întemeiază în principal pe așteptarea plăcerii, relectura se axează pe conștiința (de sine) critică. Relectura rafinează și pluralizează interpretarea. O lectură

retrospectivă, conștientă de sine este în mod necesar o *supra-lectură*, creatoare de înțelesuri noi, neintenționate în text [*Idem*, p. 35].

Așadar, luând act de multidimensionalitatea comunicării umane contemporane, de schimbările care se produc în practicarea lecturii, considerăm oportună o abordare didactică a fenomenului, prin reasezarea definiției acesteia. Astfel, într-o lucrare deosebit de documentată, reputatul profesor Paul Cornea prezintă cele două accepțiuni uzuale ale lecturii: una restrânsă la comunicarea scriptică, alta, mai largă, extinsă la orice tip de comunicare. Autorul o preferă pe cea dintâi, care limitează lectura la textul scris, deși, după doar câteva pagini, adoptă definiția textului în favoarea bidimensionalității acestuia: scris și vorbit .

Astfel, vizualizarea largă a lecturii textului poate lichida neconcordanța dintre complexitatea problemelor actuale și nivelul actual de gândire. *Orientarea integralistă* asupra studierii textului devine o necesitate obiectivă pentru *textologii* actuali. Bază pentru formarea unui aspect nou în studierea textului devine *factorul uman și actualizarea problemei subiectului*. Deoarece integralitatea structurală este exprimarea unității semantice și comunicative a textului, descriind diferite aspecte ale integralității, noi, de fapt, avem de a face cu același fenomen: el se „întoarce” spre noi prin diferite limite ale sale. Integralitatea, ca o unitate interioară a sensului, din punct de vedere al *textoelaborării* și a procesului *textoreceptării* se prezintă ca o categorie de conținut și presupune mișcarea ideii comunicatorului. La textoreceptare „mișcarea” ideii urmează calea de la forma lingvistică la înțelegerea și interpretarea sensului adânc al textului, a ansamblului de teme și idei, care, în opinia interpretatorului, l-a inclus autorul în text. Textul nu se mărginește la consecutivitatea microstructurilor locale, el obligatoriu include și sensul global. Astfel, integralitatea textului, ca o totalitate de conținut, se materializează în coeziune, dar nu în mod mecanic, nu se determină prin simpla adunare a părților componente, a trăsăturilor și legăturilor unor elemente separate ale textului. Însă indiferent de direcția de mișcare a gândirii subiectului cognitiv, de la sens la formă sau de la formă către sens, integralitatea textului se determină întotdeauna prin integralitatea conștiinței care stă „în spatele” textului [12, p. 75].

În felul acesta, orice interpretare a textului iese din limitele acestuia, reieșind din categoria „deschiderii”. Receptând textul noi nu îl vedem și nu îl citim de pe „foaie albă”, deoarece în formă materială a textului este „întrețesută” conștiința autorului. Orientându-se spre cititor, autorul marchează textul cu trăsăturile integralității. Receptând textul, cititorul

reiese din *prezumția integralității lui* și, urmând strategiile și tacticile incluse de autor în text, „culege” înțelesul lui. Integralitatea textului, astfel, este determinată întotdeauna e activitatea comună a conștiinței comunicatorilor.

În ceea ce privește relația didactică *text – vorbirea cultă* a elevului, cu toții recunoaștem influența puternică a textului asupra vorbitorului în general și asupra vorbitorului cult în special. Am demonstrat, în produsele scrise, că textul poate fi considerat drept *referent* pentru actele verbale ale elevilor. Este corect să afirmăm că atunci când vorbim, producem texte, susține Eugeniu Coșeriu. Oamenii dispun de o capacitate deosebită, de o adevărată competență de a produce texte orale și scrise. Prin urmare, susține Eugeniu Coșeriu, profesorul nu predă doar o anumită limbă, ci, prin lecțiile sale, contribuie la *dezvoltarea capacității de a produce texte* și de a forma cu didactica pașilor mărunți vorbitorul, cititorul și scriptorul. În planul vorbirii, văzută ca o activitate general-umană, textul oral, mai ales, funcționează ca un referent.

Printre *premisele* de bază ale influenței textului în formarea vorbitorului cult de limbă română este specificitatea tipologică a textului și nivelul de acceptare a lui de către elev, dar înainte de aceasta – de către profesor.

Adică ce tipuri de text recomandă curriculumul. Pe care dintre ele le valorifică adecvat manualele. Și care dintre acestea sunt potrivite cu formarea vorbitorului cult și le ia în studiu profesorul. Astfel, ținând seama de aspectul polifonic al textului literar și al celui nonliterar în contextul actual al *științei textuale* (M.-J. Adam, R. Carnap, E. Coșeriu, P. Cornea, S.-M. Ardeleanu, A. Măgureanu etc.), constatăm că o influență directă, bazată pe valoarea referentului, poate fi doar rezultatul unei analize multiaspectuale a textului, printre care se include și analiza referențială a acestuia.

A defini relația text – **vorbire cultă a elevului** în termeni analitici este, în convingerea noastră, o acțiune epistemică vastă. Concluzia la care ajungem este că, sub aspectul corectitudinii vorbirii, se prefigurează absența unui comportament de bază al școlii actuale. Această absență palpabilă la nivelul educației lingvistice este cauzată de supremația scrisului ca tradiție nefastă. Perceperea vorbirii doar ca joc al activităților de comunicare orală rămâne încă o dominantă de rutină în spațiul didacticii actuale. Mentalitatea anacronică a vorbitorilor nativi generează silogisme de neacceptat în raport cu ideea formării unei atitudini responsabile pentru vorbire, de tipul: ce înseamnă să înveț a comunica oral? Cunosc limba română și asta înseamnă că pot comunica deja.

Deși există tentative de integrare transversală a competenței de comunicare în limba română, aceasta, în școala preuniversitară, rămâne cutuma filologilor încă. Abaterile în vorbirea elevilor au luat amploare și gravitatea lor reflectă procesul continuu de degradare a limbii vorbite de către elevi, cauzată de ignoranță, neglijență, dar și de lipsa normativității metodologice în domeniu. Ne îngrijorează nu atât ignorarea competenței de vorbire. Ne alarmează, profesional, vorbirea sub aspect infect a limbii române în școală chiar de către cadrele didactice. De aceea, se impune un **Program de culturalizare lingvistică și comunicativă** la nivelul tuturor cadrelor didactice din sistem, care au nevoie de consultanță și care trebuie asistați metodologic. Până a le cere să vorbească de o manieră cultă, e nevoie să-i învățăm care este arhitectura limbajului și cum funcționează limba română astăzi. Până a le cere să exerseze cu elevii exprimarea orală corectă în limba română, e nevoie ca ei înșiși să intre la clasă convinși că exprimarea orală corectă, inclusiv limbajul adulților care educă, se cizează, se îngrijește prin practicare.

Concluzia este că toată populația școlară trebuie formată în spiritul vorbirii **corecte, coerente și convingătoare** a limbii române. Iată **trei** posibile componente ideatice ale unei definiții de **vorbitor cult al limbii române** spre care ne apropiem, inclusiv și prin text:

A vorbi **corect** însemna cunoașterea și aplicarea responsabilă a normelor limbii române literare în practicarea comunicării orale;

Coerența vorbirii implică sintaxa gândului finit și orientează către sintaxa personalității vorbitorului, care alcătuiește și lansează mesaje orale pentru a se face înțelese de ceilalți, dar și a personalității ascultătorului, care ascultă mesajele orale pentru a le înțelege;

A vorbi **convingător** limba română înseamnă a urma un traseu gradual de la stilistica personalității, individualității creative a vorbitorului, la stilistica discursului propriu. Înseamnă înțelegerea aspectelor lingvistice, textuale și discursive ale comunicării. Înseamnă **a avea, finalmente, o atitudine comunicativă în actul vorbirii**. Aceasta este încă o concluzie relevantă în aria problematicii abordate.

Toate aceste componente, care pot dezvolta un profil al vorbitorului cult de limbă română, bineînțeles, se învață. Cum să armonizezi didactic aspectele verbal, nonverbal și paraverbal. Cum să pornești dinspre conversația cotidiană spre interviu, dezbateri și polemică. Sau cum să treci, în manieră pedagogică autentică, de la textul oral narativ spre cel descriptiv, ca să ajungi la textul oral argumentativ. Un vorbitor persuasiv

știe tehnica de înlănțuire dintre argument și argumentare și le are pe ambele întotdeauna pe limbă, iar un profesor trebuie să le permanentizeze în actul didactic, avându-le la îndemână ca principii, criterii și instrumente didactice credibile pentru demersul educațional de tip lingvo-literar, scos din tiparele formalismului și al evaluărilor arbitrare.

Și pentru a conchide, provizoriu, asupra situației vorbitorului cult în raport cu textul, așa cum orientează premisele teoretice și praxiologice pe care le-am ales, rămâne să găsim totuși coordonatele unei relații didactice, și anume pe cea a interconexiunilor text – vorbire cultă a elevilor în limba română. Maniera cognitivă și atitudinală în care elevul traversează **nivelul pragmatic al textului înspre vorbirea** sa responsabilă contează. Aici practica școlii furnizează premise suficiente pentru a recurge la fundamentarea științifico-metodologică a componentelor unei rețele didactice de eficientizare a raportului pedagogic text – vorbirea cultă a elevilor.

Înțelegem că este un domeniu pe cât de nou în didactica oralului limbii române, pe atât și de necesar. Iar cele două premise fundamentale de la care pornim în abordarea temei – **lingvistica textului și lingvistica vorbirii** – conțin efecte sesizabile pentru procesul de formare a vorbitorului cult. Și concluzia finală: pentru a obține rezultatele dorite, profesorul trebuie să înțeleagă faptul că nu lucrează cu un vorbitor abstract. Dar are în față un elev viu, un vorbitor cu identitate, care este **autorul și locuiește** în spațiul propriei vorbiri.

5.3. Nevoile de consultanță și asistență metodologică a cadrului didactic în formarea vorbitorului cult de limbă română. Analiză de opinii ale profesorilor

Notă informativă

La chestionări au participat elevi (196), părinți (149), profesori (22) din 7 instituții de învățământ din republică (din cele 35 în care se implementează Proiectul elaborat și coordonat de Ministerul Educației). În total: 367 de respondenți. În instituțiile menționate se învață în limba română 1-3 discipline.

În scopul realizării obiectivului stabilit au fost elaborate și aplicate chestionare pentru elevi, profesori și părinți în liceele *I. Neciu-Levițki*, *P. Movilă*, *A. Russo*, *A. Pușkin* (Chișinău); *A. Pușkin* (Ungheni); *G. Gaidarji* (Comrat); *C. Popovici* (Râșcani).

Chestionarele adresate profesorilor au solicitat informații de ordin general (percepția holistică cu privire la dinamica nivelului de însușire a

limbii române; condițiile create de instituțiile respective pentru o însușire mai eficientă a limbii de stat; avantajele însușirii limbii prin învățarea unor discipline școlare în limba română), dar și necesitățile de formare a profesorilor, subiecte concrete; asigurarea cu materiale didactice pentru profesor și elev, dar și perspective de îmbunătățire a cunoașterii limbii române de către elevii alolingvi.

La prima întrebare, ***Dacă elevii învață o disciplină școlară în limba română, ei însușesc limba română, profesorii*** – respondenții au oferit următoarele răspunsuri: **a. mult mai bine** – 12 persoane – 55%; **b. bine** – 10 – 45%; **c. slab** – zero; **d. foarte slab** – zero. Profesorii consideră (100%), că elevii obțin rezultate bune în condițiile create. Comparând răspunsurile elevilor (*mult mai bine* – 68 de persoane – 40%; *bine* – 87 de persoane – 48%; *slab* – 9 persoane – 5%; *foarte slab* – 3 persoane – 7%) cu cele ale profesorilor, constatăm că ambii subiecți ai educației consideră drept o reușită experiența de a învăța unele discipline în limba română. Nu există o opinie catastrofală nici în răspunsurile oferite de părinți (*mai bine* – 83 de persoane, ceea ce constituie **în mediu 59%**; *fără schimbări/ progrese* – 57 de persoane – 41%). Rezultatul de circa 60% demonstrează, din partea părinților, posibil o oarecare neîncredere, scepticism. Sau aceștia sunt mai obiectivi, mai realiști decât elevii sau profesorii?! Considerăm că tabloul general (profesorii – 100%; elevii – 88%; părinții – circa 60%) este unul încurajator și că Proiectele realizate de Ministerul Educației și Institutul de Științe ale Educației constituie un start promițător care trebuie dezvoltat în continuare.

La întrebarea ***Pentru a învăța eficient limba română, școala, în care lucrez, oferă elevilor posibilități reale***, profesorii au acordat următorul răspuns: **a. foarte mari** – 3 – 14%; **b. mari** – 17 – 77%; **c. puține** 2 – 9%; **d. nu oferă** – zero. Profesorii nu doar afirmă că școlile, în care activează, creează condiții bune și foarte bune de învățare eficientă a limbii, dar aduc și argumente în susținerea opiniilor:

- ore suficiente – 6%;
- profesori calificați – 13%;
- predarea disciplinelor în română – 13%;
- școala dispune de materiale didactice necesare – 13%;
- efectuarea numeroaselor activități extracurriculare **în** limba română – 13%;
- aplicarea tehnologiilor informaționale – 13%;

- crearea unui anumit suport metodic pentru predarea în română a materiei de studiu – 6%.

De asemenea profesorii susțin (întrebarea a treia) că, **învățând o disciplină școlară în română, elevii:**

- a. își îmbogățesc vocabularul – 21 – 95%;
- b. pot să vorbească mai liber / bine în limba română – 19 – 61%;
- c. sunt mai activi, competenți la lecțiile de română – 16 – 72%;
- d. susțin mai ușor examenul la limba română – 13 – 59%;
- e. altă variantă (ar comunica fără bariere dacă ar fi motivați) – 2 – 9%.

Totodată ei **ar vorbi mai bine în limba română** (întrebarea a treia) **dacă:**

- a. ar avea ocazia să comunice în societate în română – 15 – 68%;
- b. ar viziona emisiuni tv, filme în limba română – 15 – 68%;
- c. ar învăța în română 2-3 discipline școlare – 20 – 90%;
- d. ar avea profesori competenți – 3 – 14%;
- e. altă variantă (dacă ar fi motivați) – 9%.

În opinia profesorilor, avantajele învățării unei discipline școlare în limba română sunt evidente, deoarece s-au pronunțat toți pentru opțiunea respectivă. Cu toate acestea au fost indicate unele cerințe care, în opinia acestora, trebuie respectate:

- de rând cu disciplina educația fizică (predată în limba română) mai este necesară încă cel puțin o disciplină bazată pe comunicare – 6%;
- ar fi bine ca orele opționale să se efectueze în limba română – 6%;
- e foarte importantă predarea în limba română a câtorva discipline – 19%;
- motivarea financiară, morală a cadrelor didactice ar spori rezultatele bune ale elevilor – 6%;
- repartizarea în subgrupe **doar** în funcție de **nivelul verbal al elevilor** – 6%;
- traininguri metodologice cu profesorii care nu cunosc metoda imersiunii lingvistice, profesorii au încă puțină experiență în acest domeniu – 6%;
- proiectul ME și chiar completarea acestor chestionare a sporit profesionalismul profesorilor – 6%;
- descongestionarea curricula la unele discipline (științe, geografie etc.), deoarece este prea mare volumul temelor / competențelor în raport cu numărul de ore prevăzut de planul-cadru etc.

Întrebările 6, 8, 9, 10 și 11 au sintetizat gradul de pregătire a profesorilor pentru realizarea unei misiuni atât de importante – predarea unor discipline în limba română, având în vedere că aceștia nu au avut o formare inițială corespunzătoare. Formarea continuă a fost desfășurată sporadic cu un număr insuficient de ore. Doar în 2014 Ministerul Educației a organizat câteva sesiuni cu un program bine structurat, aplicativ, elaborând (în parteneriat cu sectorul *Educație Lingvistică, Literară și Artistică* al Institutului de Științe ale Educației) și repartizând un pachet solid de materiale didactice. La aceste formări au participat toți profesorii care sunt parte a acestui proiect pedagogic.

✓ Răspunsurile profesorilor au demonstrat un anumit nivel de stăpânire a unor competențe profesionale în domeniu și au evidențiat subiectele la care au nevoie de consultanță metodologică: motivarea elevilor în scopul învățării eficiente și cu interes a unor discipline în limba română; aplicarea metodelor eficiente, active de predare-învățare; respectarea *pașilor* de însușire a vocabularului / terminologiei și a algoritmului de lucru cu textul/ informația; implementarea metodologiei de adaptare a informațiilor și a aprecierii răspunsurilor / produselor elevilor; evaluarea, aprecierea și notarea răspunsurilor; tehnici de lectură; tehnici de predare a educației fizice în gimnaziu, în limba română; formarea competenței de comunicare în limba română, predând o disciplină în română etc.

De exemplu:

- ✓ **Prezintă la lecție informațiile noi:** conform manualului (*parțial corect*) – 6 – 27%;
adaptate personal (*corect*) – 17 – 77%;
- ✓ **Apreciez răspunsurile elevilor la:** disciplina predată (*corect*) – 9 – 41%;
disciplina predată + română (*parțial corect*) – 13 – 59%.
- ✓ **Folosesc următorii pași de adaptare a unei informații.** Au identificat: *corect* – 19 – 72%; *parțial corect* – 4 – 18%; *incorect* – 5 – 10%.

O anumită doză de tristețe și dezamăgire au adus opiniile profesorilor cu privire la **căile de însușire eficiente a limbii române**, atribuind variantelor propuse posibilități neînsemnate de realizare. Pentru opțiunile tradiționale, esențiale, temeinice de însușire a limbii de stat de către etniile conlocuitoare, care îi transformă, în toate statele, în cetățeni activi și patrioți ai țării în care locuiesc, profesorii chestionați le-au acordat prea puține șanse, înțelegere:

- a. *toți elevii din republică ar învăța în limba română* – 8 – 36%;

- b. limba de comunicare la grădiniță ar fi româna – 10 – 45%;
- c. am realiza studiile profesionale în limba română – 8 – 36%;
- d. altă variantă (ar discuta în română; s-ar respecta legea; să conștientizeze necesitatea cunoașterii limbii române) – 5 – 31%;
- e. învățarea disciplinelor în română – 2 – 9%.

Ar fi însă nedrept să nu recunoaștem că, în urmă cu 10-15 ani, ar fi fost o minune ca 36% dintre profesorii, care îi învață pe alolingvi, să fi optat pentru ca toți elevii să învețe în română sau/și să-și realizeze studiile în română pentru obținerea unei specialități sau 45% să o accepte ca limbă de comunicare în instituțiile preșcolare.

La îndemnul de a indica ce materiale didactice ar trebui elaborate și editate pentru profesori și elevi (întrebarea a 12-a) s-au înregistrat după cum urmează:

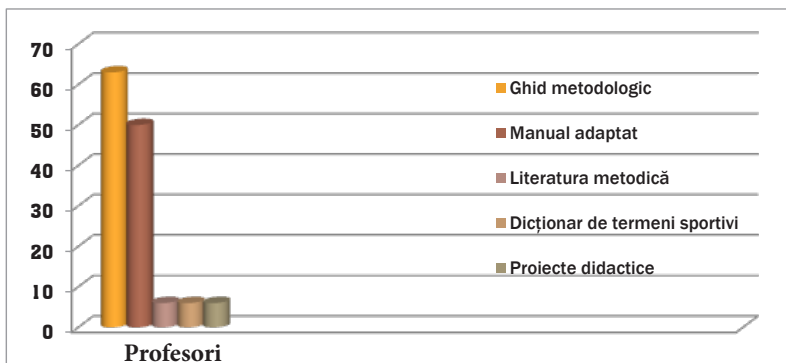


Figura 1. Materiale necesare pentru a fi asigurați profesorii

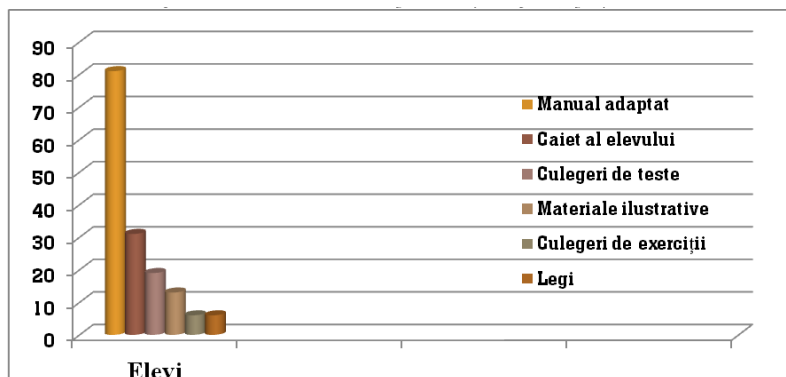
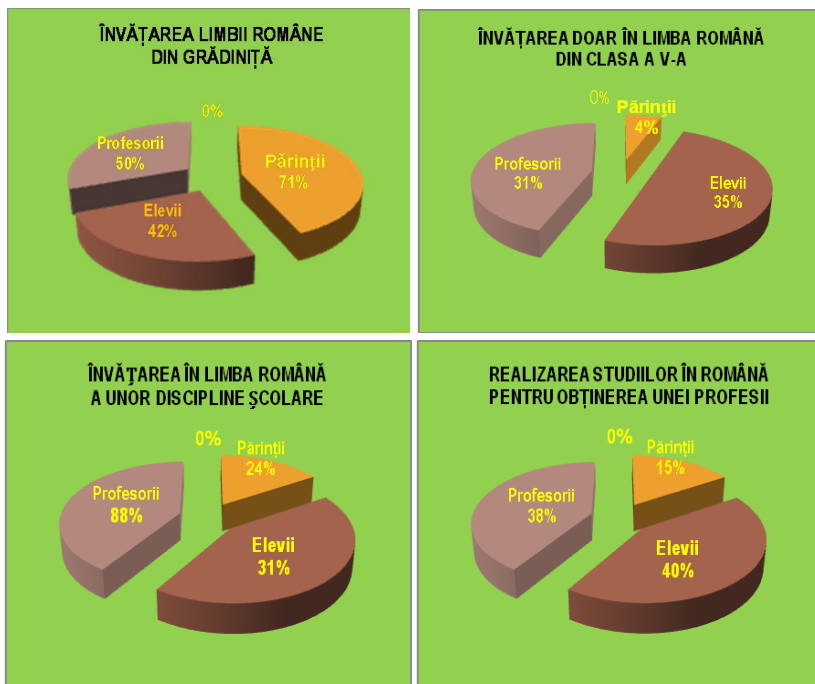


Figura 2. Materiale necesare pentru a fi asigurați elevii

Concluzii privind opiniile exprimate de către profesori:

- Învățând o disciplină școlară în limba română, **elevii însușesc** limba română: **a. mult mai bine** – 11 persoane – **69%**; **b. bine** – 5 persoane – 31%. (**Compară** cu opiniile elevilor: pentru *mult mai bine* au optat doar **40%** din cei chestionați, percepția părinților – **59%**).
N.B. Nemulțumirea și-au exprimat-o profesorii de geografie, considerând că la **o temă** ar trebui proiectate cel puțin 2 ore (terminologie/lexic).
- Profesorii au sintetizat numeroase avantaje ale învățării a 1-3 discipline în română (*pot să vorbească mai liber în limba română* – 81%; *sunt mai activi, competenți la lecțiile de română* – 75%; *susțin mai ușor examenul la limba română* 8-50%) etc.
- Elevii ar vorbi mai bine în limba română dacă *ar fi motivați, ar comunica în societate în română, ar citi, ar viziona emisiuni tv, filme în limba română, ar avea profesori competenți* etc.

RAPORTUL PĂRINȚI – ELEVI – PROFESORI LA ASPECTELE:



- *Nevoile de consultanță și asistență metodologică a cadrului didactic în formarea vorbitorului cult de limbă română arată în felul următor:*

COMPETENȚE	CORECT	PARȚIAL CORECT	INCORECT
Prezentarea informației	12 – 75%	4 – 25%	–
Adaptarea informației	12 – 75%	2 – 13%	2 – 13%
Etapele importante	12 – 75%	4 – 25%	–
Aprecierea răspunsurilor	8 – 50%	8 – 50%	–

- Asigurarea cu materiale didactice pentru profesori și elevi este stringentă deoarece ei dispun doar de manuale în limba română (neadaptate). Dar mai au nevoie și de: ghid metodologic – 63%, manual adaptat (sau fișe didactice) – 50%, caiet al elevului – 31%, culegeri de teste – 19% ș.a.
- Subiectele indicate pentru sesiuni de formare continuă corespund în mare specificului de predare a unor discipline într-o limbă nonmaternă.

5.4. Asigurarea didactică a cadrului didactic și a elevului în formarea vorbitorului de limbă română. Analiză de opinie

Chestionarul adresat elevilor conține nouă itemi în care elevii alolingvi, care învață unele discipline școlare în limba română, cu diferite experiențe (de la 1 la 3 ani), își exprimă opiniile cu privire la:

- măsurile de organizare eficientă a procesului de învățare în limba română a disciplinelor selectate;
- eficiența metodelor aplicate de profesori în procesul de învățare a limbii;
- necesitatea elaborării și editării celor mai stringente materiale didactice originale și adaptate etc.

La întrebarea *Dacă eu învăț „Educația civică”, de exemplu, în limba română, eu însușesc limba română: a. mult mai bine; b. bine; c. slab; d. foarte slab.*, elevii au oferit următoarele răspunsuri: varianta *mult mai bine* – 68 de persoane – 40%; *bine* – 87 de persoane – 48%; *slab* – 9 persoane – 5%; *foarte slab* – 3 persoane – 7%. În susținerea opiniilor exprimate, elevii au argumentat succint opțiunile **a** și **b**:

- avem profesori foarte buni (10 persoane – 36%);
- vizionăm filme, spectacole în limba română (2 persoane – 7%);

- folosim calculatorul la îndeplinirea unor sarcini (4 persoane – 14%);
- este o comunicare suplimentară (10 persoane – 38%) etc.

Răspunsurile la întrebarea a doua (*Pentru a învăța eficient limba română, școala în care înveți îmi oferă posibilități: foarte mari; b. mari; c. puține; d. nu îmi oferă.*) se prezintă în felul următor: **a. foarte mari** – 104 – 59%; **b. mari** – 91 – 51%; **c. puține** – 23 – 20%; **d. nu îmi oferă** – 10 – 1%. Explicațiile, argumentele pentru variantele *a* și *b* au fost formulate de către elevi în felul următor:

- manuale bune – 3 – 9%;
- profesori buni – 6 – 17%;
- număr de ore corespunzător – 2 – 8%.

Variantele de răspuns pentru întrebarea a treia (*Învățând (o disciplină școlară) în română: a. îmi îmbogățesc vocabularul; b. pot să vorbesc mai liber / bine în limba română, c. îmi este mai ușor la lecțiile de română; d. susțin mai bine examenul la limba română; e. mă simt mai bine într-un mediu în care oamenii comunică în română; f. altă variantă*) sunt diferite, fiecare elev alegând mai multe opțiuni adecvate pentru situația proprie și anume:

- îmi îmbogățesc vocabularul* – 131 – 75%;
- pot să vorbesc mai liber / bine în limba română* – 125 – 74%;
- îmi este mai ușor la lecțiile de română* – 68 – 32%;
- susțin mai bine examenul la limba română*, 28 – 12%;
- mă simt mai bine într-un mediu în care oamenii comunică în română* 65 – 39%;
- altă variantă* – 3 – 1%.

La întrebarea a patra (*Aș vorbi mai bine în limba română dacă: aș avea ocazia să comunic în societate în română (în transport, în stradă etc.), aș viziona emisiuni tv, filme în limba română, aș învăța în română 2-3 discipline școlare, aș citi în română, altă variantă*) au fost obținute următoarele variante de răspuns:

- aș avea ocazia să comunic în societate în română* – 125 – 68%;
- aș viziona emisiuni tv, filme în limba română* – 109 – 52%;
- aș învăța în română 2-3 discipline școlare* – 52 – 31%;
- aș citi în română* – 65 – 38%;
- altă variantă* – 4 – 2%.

La întrebarea a cincea (*Cunoașterea limbii române m-ar ajuta să nu am în viață probleme de comunicare în română dacă: toți elevii din*

republică ar învăța în limba română, limba de comunicare la grădiniță ar fi româna, am realiza studiile profesionale în limba română, altă variantă) răspunsurile au fost într-o oarecare măsură neașteptate. Este cunoscută în societate lipsa de deschidere, intoleranța chiar față de cunoașterea calitativă a limbii române, față de utilizarea limbii de stat în toate sferele sociale. De aceea răspunsurile oferite de elevi, deși nu sunt la cote maxime, însuflă o anumită speranță că generațiile actuale conștientizează avantajele stăpânirii limbii române și a limbilor străine în scopul unei competitivități reale pe piața realizării studiilor în limba română și a găsirii unor locuri de muncă mai avantajoase. Chestionarul a formulat trei întrebări rar adresate alolingvilor, la care s-au obținut următoarele răspunsuri:

- a. *toți elevii din republică ar învăța în limba română* – 128 – **35%**;
- b. *limba de comunicare la grădiniță ar fi româna* – 75 – **42%**;
- c. *am realiza studiile profesionale în limba română* – 74 – **40%**;
- d. *altă variantă* – 39 – **25%**.

Examinând datele din tabel constatăm că, în mediu, cca 40% de respondenți acordă mari șanse limbii române de a deveni în mod real limba oficială în toate domeniile de activitate ale statului. Concluzia se impune de la sine: proiectul inițiat de Ministerul Educației și susținut prin acțiuni reale de cercetări și rezultatele concrete obținute de Institutul de Științe ale Educației este unul vital pentru crearea păcii sociale. Deși există numeroase neajunsuri în derularea Proiectului (materiale didactice cu tirajul necesar, treninguri de formare a cadrelor didactice, suport la salariu, promovarea în mass-media a imersiunii lingvistice în învățarea limbilor și a rezultatelor obținute etc.), datele statistice confirmă o dinamică pozitivă.

Examinând răspunsurile elevilor la întrebarea a șasea (*Când mă aflu la magazin, în stradă etc. și oamenii vorbesc cu mine în română, eu: răspund în limba rusă* – 43 – **31%**; *spun în limba rusă că nu înțeleg* – 17 – **10%**; *răspund cu plăcere / comunic în limba română* – 84 – **56%**; *mă enervez și vorbesc rusește* – 8 – **6%**; *altă variantă* – 5 – **3%**), ne atrage atenția cifra **56%**; care confirmă concluziile anterioare: nu doar conștientizarea necesității cunoașterii limbii române, dar și dorința, plăcerea de a comunica în limba română, identificarea avantajelor stăpânirii limbii române (la întrebarea a șaptea – *Indică unele avantaje și dezavantaje ale învățării unei discipline școlare în limba română*, elevii au ajuns la *concluzia sinceră* că învățarea unor discipline școlare în limba română are: avantaje – 161 – **88%** și dezavantaje – 13 – **8%**, nu au răspuns – 4%).

Răspunsurile la întrebarea a opta demonstrează că elevii identifică corect *metodele/ activitățile aplicate, efectuate de profesor la lecțiile de română, care contribuie la învățarea/însușirea eficientă a limbii*. Rezultatele, opiniile elevilor se prezintă în ordine descrescătoare. Analizând primele două opțiuni, observăm că elevii (în formule diferite) identifică aceleași activități: comunicarea în română pe diferite subiecte.

- comunicare pe diferite teme – 22 de persoane – **63%**;
- discuții pe diferite subiecte – 38 de persoane – **56%**;
- jocul de rol – 46 de persoane – 38%;
- vizionarea filmelor în limba română – 10 persoane – 36%;
- folosirea dicționarilor – 10 persoane – 36%;
- activități în grup / în perechi – 32 de persoane – 33%;
- dialogul – 32 de persoane – 30%;
- comunicarea la lecții doar în română – 5 persoane – 25%;
- folosirea ghicitorilor – 7 persoane – 25%;
- exerciții de însușire a vocabularului – 16 persoane – 18%;
- prezentări pe diferite teme de interes – 4 persoane – 11%;
- exprimarea și argumentarea opiniei personale privind diferite comportamente, întâmplări, situații etc. – 2 persoane – 10%;
- organizarea excursiilor – 5 persoane – 9%.

Constatăm, în mod indirect, că profesorii cunosc și aplică cu succes metode eficiente care contribuie la realizarea obiectivului major înaintat de societate privind învățarea limbii de stat.

Răspunsurile elevilor au fost foarte utile și la realizarea obiectivului cercetării cu privire la identificarea materialelor didactice necesare cadrului didactic și elevului în formarea vorbitorului de limbă română, stabilind un set întreg de materiale ce ar contribui în mod eficient la formarea vorbitorului independent de limba română. Le menționăm pe cele mai frecvent solicitate:

- ✓ manuale pentru elevii alolingvi (în baza celor folosite în școlile cu limba română de instruire) adaptate din punct de vedere lexical, gramatical, al volumului de informație, al accesibilității de exprimare, prin folosirea intensă a schemelor, tabelor, imaginilor etc. – 87 de persoane – **46%**;
- ✓ caietul elevului (pentru exersarea vocabularului, materiei gramaticale, materiei disciplinei școlare studiate – 29 de persoane – 30%;
- ✓ filme, emisiuni radio, tv în limba română – 40 de persoane – 35%;

- ✓ jocuri instructive, distractive în limba română – 61%;
- ✓ teste pentru exersare, autoevaluare, evaluare – 25 de persoane – 31%;
- ✓ hărți în limba română – 7 de persoane – 25%; literatură artistică – 3 de persoane – 11%; computere – 4 de persoane – 17% etc.

Concluzii (elevi):

- Predarea unor discipline în limba română **este apreciată pozitiv** și de către elevi, care indică la varianta *mult mai bine* – 68 de persoane – **40%**; pentru *bine* – 87 de persoane – **48%**; pentru *slab* – 9 persoane – 5%; pentru *foarte slab* – 3 persoane – 7%, adică pozitiv cca **88% (Compară: percepția părinților constituie 59%)**. *Elevii ori sunt mai obiectivi sau nu sunt prea sinceri*.

***N.B.** Datele statistice de mai sus scot în evidență o mai mare încredere în forțele proprii ale elevilor și o mai mare frică sau îngrijorare din partea părinților.

- Nimerind **în situații concrete de comunicare în limba română**, elevii nu mai sunt însă atât de încrezători, ba chiar pe unii îi supără faptul că li se adresează în română, reacțiile / comportamentul fiind diferit: răspund în limba rusă – 43 – **31%**, spun în limba rusă că nu înțeleg – 17 – **10%**, mă enervez și vorbesc rusește – 8 – **6%**. Cu toate acestea 84 de respondenți – **56%**, *răspund cu plăcere / comunic în limba română*.

- Elevii au ajuns la concluzia sinceră că învățarea unor discipline școlare în limba română are avantaje – 161 – **88%** și dezavantaje – 13 – **8%** nu au răspuns – 4%.

- Elevii înțeleg care metode / activități, aplicate de către profesor, contribuie în mai mare măsură la însușirea limbii române. Unele exemple: comunicare, discuții pe diferite teme – 60 de persoane – **40%**; jocul de rol – 46 de persoane – **38%**; improvizarea dialogurilor – 32 de persoane – 30%; vizionarea filmelor în limba română – 10 persoane – 36%; activități în grup / în perechi – 32 de persoane – 33%; comunicarea la lecții doar în română – 5 persoane – 25%; exerciții de însușire a vocabularului – 16 persoane – 18% ș.a.

- Elaborarea și editarea urgentă a **materialelor didactice** ce ar contribui în mod eficient la formarea vorbitorului cult de limba română (**indicate de elevi**). Cele mai des solicitate:

- ✓ *cărți* (culegeri) cu jocuri tematice instructive, distractive – **61%**;

- ✓ manual adaptat (în baza celor folosite în școlile cu limba română de instruire) din punct de vedere lexical, gramatical, al volumului de informație, al accesibilității de exprimare, prin folosirea intensă a schemelor, tabelelor, imaginilor etc. – 87 de persoane – 46%;
- ✓ filme, emisiuni radio, tv în limba română – 40 de persoane – 35%;
- ✓ teste pentru exersare, autoevaluare, evaluare – 25 de persoane – 31%;
- ✓ caietul elevului (pentru exersarea vocabularului, materiei gramaticale, materiei disciplinei școlare studiate) – 29 de persoane – 30%;
- ✓ hărți în limba română – 7 de persoane – 25% ș.a.

5.5. Acțiuni organizaționale și metodologice în viziunea părinților. Analiză de opinii

Chestionarul pentru părinți conține 5 întrebări care vizează opinia, percepția părinților cu privire la rezultatele, schimbările intervenite în nivelul de cunoaștere a limbii române a propriilor copii în urma învățării unei discipline școlare în limba română. Elevii alolingvi chestionați au o experiență de la 1 la 3 ani.

La afirmația:

С тех пор как мой сын/ моя дочь изучает предмет на румынском языке, он/ она усваивает румынский язык А. Лучшее sai В. как и раньше, без изменений, părinții au oferit următoarele răspunsuri: varianta A – **mai bine** – 83 de persoane, ceea ce constituie **în mediu 59%**; varianta B – **fără schimbări/ progrese** – 57 de persoane, ceea ce constituie **în mediu 41%**.

Dintre explicațiile, argumentele succinte prezentate putem menționa pentru varianta *mai bine*:

- alcătuiește mai ușor propoziții (6%, Liceul G. Gaidarji, Comrat);
- a început să vizioneze emisiuni televizate în limba română (3%, Liceul G. Gaidarji, Comrat),
- a îndrăgit limba română (9%);
- își face singur temele (6% Liceul G. Gaidarji, Comrat);
- comunică mai bine în limba română (23%, Liceul I. Levițki; 40%, Liceul P. Movilă, Chișinău; 26%, Liceul A. Pușkin Chișinău);
- însușește limba română mai bine (7%, Liceul A. Pușkin, Ungheni);
- avem profesori foarte buni (25%, Liceul P. Movilă, Chișinău);
- management corect (administrația liceului) (10%, Liceul P. Movilă, Chișinău);

- și-a îmbogățit vocabularul (10%, Liceul *P. Movilă*, Chișinău; 5%, Liceul *A. Russo*, Chișinău);
- poate să-și exprime gândurile mai liber (45%, Liceul *A. Pușkin*, Chișinău);
- a sporit nivelul de stăpânire a limbii române (16%, Liceul *A. Pușkin*, Chișinău) etc.

La întrebarea a doua (*Чтобы мой сын/моя дочь эффективно, качественно усвоил/а румынский язык, школа, в которой он/она учится, создает условия: а. хорошие, в. средние, с. не создает*) răspunsurile au fost următoarele: pentru varianta **condiții bune** au optat 65 de persoane – 46%, pentru **condiții medii** – 42 de persoane – 30%, pentru **nu creează condiții** – 12 persoane – 9%; nu au răspuns – 21 de persoane – 15%.

La comentariile pentru punctul **a**, instituția creează condiții bune de însușire a limbii române, părinții au specificat:

- cabinet bun de limba română (7 persoane – 23%, Liceul *G. Gaidarji*, Comrat);
- folosirea la lecții a computerului, emisiunilor televizate sau materialelor video (10%, Liceul *G. Gaidarji*, Comrat);
- programă școlară eficientă (15%, Liceul *P. Movilă*, Chișinău);
- există tot ce trebuie pentru învățarea limbii (10%, Liceul *G. Gaidarji*, Comrat);
- profesori buni (3%, Liceul *G. Gaidarji*, Comrat; 20%, Liceul *I. Levițki*, Chișinău; 11%, Liceul *A. Pușkin*, Ungheni);
- predarea unor discipline în română (10%, Liceul *P. Movilă*, Chișinău; 5%, Liceul *A. Russo*, Chișinău);
- organizarea unor activități extracurriculare în limba română (35%, Liceul *A. Russo*, Chișinău) etc.

Părinții au indicat de asemenea și unele dificultăți în procesul de însușire a unor discipline școlare în limba română:

- e dificil să înveți în română educația civică, geografia (4%, Liceul *A. Pușkin*, Ungheni, deoarece nu avem manuale adecvate, adaptate etc.);
- trebuie să învețe româna în subgrupe (25%, Liceul *A. Pușkin*, Chișinău);
- elevii nu au materiale didactice (manuale adaptate ș.a., 5%, Liceul *A. Pușkin*, Chișinău)

- nu este suficient să se predea în română doar o singură disciplină, educația civică (7%, Liceul A. Pușkin, Chișinău);
- se acordă puțină atenție învățării limbii române (3%, Liceul G. Gaidarji, Comrat);
- trebuie pregătiți profesori competenți (8%, Liceul G. Gaidarji, Comrat);
- lipsesc manuale adaptate la disciplina predată în limba română (4%, Liceul A. Pușkin, Ungheni);
- trebuie mai multe ore de română (5%, Liceul P. Movilă, Chișinău) etc.

Faptul că **întrebarea a treia** (*Ученики смогут усвоить румынский язык так, чтобы свободно общаться на нем и выполнять свои профессиональные обязанности, если будут: А. изучать язык и в детском саду; В. обучаться только на румынском языке с 5-го класса; С. изучать 50% предметов на румынском языке с 5-го класса; Д. обучаться в вузах, колледжах, училищах на румынском языке; Е. другой вариант.*) a solicitat identificarea variantelor de răspuns din cele cinci oferite, adecvate percepției personale, părinții au selectat mai multe variante de răspuns, după cum urmează:

- A. dacă vor învăța limba română **la grădiniță** (99 de persoane, 71%);
- B. dacă limba de instruire ar fi **româna**, începând cu clasa a 5-a (1 persoană – 4%);
- C. dacă ar învăța în limba română 50% de discipline școlare, **începând cu clasa a 5-a** (36 de persoane – 24%: în unele licee – 60%, în altele – 10%);
- D. dacă ar fi **formați profesional în limba română** la universități, colegii, școli vocaționale etc. (21 de persoane – 15%);
- E. altă variantă, neindicând nimic (34 de persoane – 23%).

Comentariile sunt grăitoare în contextul opțiunii de a învăța limba română de la **grădiniță**. **71% de părinți** își dau bine seama că activitățile de la grădinițe sunt un beneficiu, nu-i solicită pe copii, căci este strict dozat, forma de învățare fiind jocul, sporește eficacitatea învățării. Această abordare nu le creează părinților probleme și griji suplimentare în privința nivelului de însușire, notelor, de aceea le convine opțiunea dată. În acest scop ar fi necesar de creat diferite modele aplicabile pentru această etapă, care ar putea fi propuse pentru selectare de către părinți, educatori, manageri ai instituțiilor preșcolare în funcție de potențialul didactic,

preferințele părinților ș.a. Dar cel mai important aspect este *selectarea/pregătirea cadrelor didactice* competente, capabile să realizeze adecvat procesul de însușire a limbii române. În acest scop sunt necesare programe de pregătire inițială sau recalificare privind pregătirea specialiștilor care să întrunească, cel puțin 3 cerințe obligatorii:

- stăpânirea limbii române la nivelul B2 sau C;
- cunoașterea particularităților psihologice ale preșcolarilor;
- stăpânirea metodei CLIL sau imersiunii lingvistice cu aplicare la etapa respectivă (toate constituentele) etc.

Răspunsurile la întrebarea a patra (*Дети должны знать государственный язык, потому что: А. они живут в этой стране; В. им приятно чувствовать себя, если нет затруднений в общении на румынском языке; С. они не должны сталкиваться с проблемами интеграции, в отличие от некоторых из их родителей, бабушек, дедушек и т.д.; Д. у каждого из нас есть одна жизнь и хочется ее прожить в мире и согласии; Е. другой вариант*) au fost mai echilibrate în liceele chestionate, obținându-se următoarele rezultate:

- A. fiindcă **trăiesc în această țară** – 100 de persoane – **71%**;
- B. se simt bine dacă nu au dificultăți de comunicare în limba română – 49 de persoane – **37%**;
- C. nu trebuie să se confrunte cu probleme de integrare eficientă ca unii dintre părinții, bunicii lor – 49 de persoane – **34%**;
- D. fiecare dintre noi are o singură viață și dorește să și-o petreacă în liniște și pace – 27 de persoane – **21%**;
- E. altă variantă – 2 persoane – **1%**.

Conștientizarea, a *71% din cei chestionați, creează o stare de bine prin intenția* de a-și susține, motiva și influența odraslele în procesul de însușire a limbii române. În cazul în care guvernul, parlamentul ar aproba o lege, prevederile căreia ar permite realizarea studiilor în limba română, pentru obținerea unei profesii, s-ar crea o motivare explozivă de învățare a limbii române. Argumentul ar fi simplu și în corespundere cu toate normele internaționale de protejare a intereselor minorităților naționale, dar și a locuitorilor băștinași desigur, în primul rând însă prin satisfacerea interesului major al republicii – pregătirea specialiștilor pentru a-și putea exercita funcționalul în limba de stat.

Ultima întrebare, a cincea (*Какие действия, меры руководства страны, по вашему мнению, могли бы способствовать более эффективному изучению государственного языка?*), le solicita să

indice mai multe măsuri pe care ar trebui să le ia conducerea republicii în scopul învățării eficiente a limbii române. Mai relevante ar fi:

- ✓ *editarea materialelor didactice, adecvate, adaptate;*
- ✓ *pedagogi competenți;*
- ✓ majorarea numărului de ore;
- ✓ învățarea limbii în subgrupe;
- ✓ mai multe emisiuni radio, tv în limba română pentru elevi;
- ✓ învățarea limbii de la grădiniță;
- ✓ lege pentru a vorbi doar în română în toate instituțiile de stat, sociale, culturale etc.;
- ✓ *manuale adaptate;*
- ✓ predarea disciplinelor în română;
- ✓ cursuri gratuite de învățare a limbii române ș.a.

Concluzii (părinți):

- ✓ Predarea unor discipline în limba română **este apreciată în mare pozitiv** de către părinți (*mai bine* – 83 de persoane, ceea ce constituie **în mediu 59%**; *fără schimbări/ progrese* – 57 de persoane, ceea ce constituie în mediu 41%).
- ✓ Unele instituții de învățământ **crează condiții bune** de învățare a limbii române, pentru această variantă au optat 65 de persoane – 46%, pentru **condiții medii** – 42 de persoane – 30%, ceilalți au indicat că școala nu creează condiții sau nu au răspuns.
- ✓ Elevii au posibilitatea să învețe limba română și să-și îndeplinească obligațiunile profesionale **în** limba română dacă vor învăța limba română **la grădiniță** (99 de persoane, 71%); dacă ar învăța **în** limba română **50% de discipline școlare, începând cu clasa a 5-a** (36 de persoane – 24%: în unele licee – 60%, în altele – 10%); **DAR!** dacă ar fi **formați profesional în limba română** la universități, colegii, școli vocaționale etc. (21 de persoane – 15%); dacă limba de instruire ar fi **româna**, începând cu clasa a 5-a (1 persoană – 4%) și alte variante.
- ✓ Conștientizarea, a **71% din cei chestionați, creează o stare de bine prin intenția** de a-și susține, motiva și influența odraslele în procesul de însușire a limbii române. Opțiunile selectate prevăd: fiindcă **trăiesc în această țară** – 100 de persoane – 71%; se simt bine dacă nu au dificultăți de comunicare în limba română – 49 de persoane – 37%; nu trebuie să se confrunte cu probleme

de integrare eficientă ca unii dintre părinții, bunicii lor – 49 de persoane – 34%; fiecare dintre noi are o singură viață și dorește să și-o petreacă în liniște și pace – 27 de persoane – 21% și alte variante.

- ✓ La solicitarea de a indica mai multe măsuri pe care ar trebui să le ia conducerea republicii în scopul învățării eficiente a limbii române, mai relevante sunt următoarele: *editarea materialelor didactice, adecvate, adaptate; pedagogi competenți*, majorarea numărului de ore; învățarea limbii în subgrupe; mai multe emisiuni radio, tv în limba română pentru elevi; învățarea limbii de la grădiniță; lege pentru a vorbi doar în română în toate instituțiile de stat, sociale, culturale etc.; *manuale adaptate*; predarea disciplinelor în română; cursuri gratuite de învățare a limbii române ș.a.

VI. MODERNIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE-EVALUARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ NEMATERNĂ

Limba română, în calitatea sa de limbă de stat, este disciplină obligatorie. Conform Legii nr. 3465 din 01.09.89 cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul RSS Moldovenești, *Limba de stat are menirea să contribuie la realizarea suveranității depline a republicii și la crearea garanțiilor necesare pentru folosirea ei plenară în toate sferele vieții politice, economice, sociale și culturale.* Legislația Republicii Moldova prevede *crearea condițiilor de învățare a limbii de stat pentru toate categoriile populației la nivelul necesar pentru îndeplinirea obligațiilor de serviciu, pentru comunicarea cotidiană, pentru continuarea studiilor în limba de stat etc.*

Programul Național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale (2016-2020) vine să **modernizeze procesul de predare-învățare-evaluare a disciplinei Limba și literatura română ca limbă nematernă** și reprezintă un document de planificare strategică a studiului instituționalizat al limbii de stat, care stabilește obiective pe termen mediu, acestea urmând a fi atinse prin promovarea politicii statului pentru integrarea socio-lingvistică a elevilor alolingvi și crearea de șanse egale pentru inserție socială, realizare personală și profesională.

Modernizarea este în consens cu prevederile Codului Educației al Republicii Moldova, Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale, Consiliul Europei 1995, documentelor europene din domeniu (*Cadrul european comun de referință pentru limbi*, Consiliul Europei, Strasbourg, 2001) și documentelor de politici curriculare în vigoare. Modernizarea procesului de predare-învățare-evaluare a disciplinei a presupus atât studiul documentelor de politici educaționale, cât și studiul experimental bazat pe identificarea problemelor și analiza situației existente.

1. Probleme vizând învățarea limbii române în instituțiile de educație timpurie

La etapa actuală, în republică activează 214 grădinițe cu un contingent de circa 26150 de copii alolingvi. Doar 30% beneficiază de activități în limba română, ceilalți copii studiază limba ulterior, la școală, începând cu

clasa I. Situația existentă îi dezavantajează pe copiii, or, această etapă, în opinia specialiștilor în domeniu, este una favorabilă pentru studierea unei limbi nonmaterne.

Necesitatea studierii limbii române de la vârsta preșcolară devine tot mai importantă, deoarece o bună cunoaștere a limbii oficiale de către copiii alolingvi le-ar oferi posibilitatea să-și continue studiile în limba de stat și, ulterior, să se integreze profesional în mod eficient. Introducerea unui studiu oral obligatoriu în grupele medie, mare și pregătitoare din instituțiile de educație timpurie ar facilita mult însușirea limbii române. În acest scop poate fi aplicată experiența de succes a multor țări: modelele organizaționale, metodologiile, dar și sistemul de salarizare al cadrelor didactice.

Prin Codul Educației, cadrul legal prevede asigurarea de către stat a condițiilor necesare pentru studierea limbii române în toate instituțiile de învățământ. Se impune ajustarea cadrului normativ pentru a facilita învățarea limbii române începând cu grupele medii, mari și cele pregătitoare din instituțiile de educație timpurie și completarea acestuia cu prevederile de rigoare care ar permite desfășurarea adecvată a procesului de promovare a modelelor eficiente de învățare a limbii române în grădinițe.

Instituțiile preșcolare care oferă copiilor alolingvi posibilitatea de învățare a limbii române utilizează diverse abordări de învățare și diverse materiale didactice. Este necesar să se efectueze un studiu al experienței acestora, pentru încorporarea într-o abordare conceptuală și metodologică unică. Pentru asigurarea unui proces calitativ de învățare a limbii române în grădinițe, este necesară asigurarea pregătirii cadrelor didactice în vederea stăpânirii didacticii unei limbi nonmaterne la etapa studiului oral în grupele medii, mari și cele pregătitoare, precum și elaborarea materialelor didactice și metodologice necesare (fișe didactice, materiale audio și video, ghiduri metodologice etc.).

6.1. Probleme privind calitatea procesului de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române ca disciplină școlară

Procesul de învățare a limbii și a literaturii române se realizează actualmente în 259 de instituții cu instruire în limbile minorităților naționale, în temeiul documentelor reglatoare în vigoare:

- 1) *Standardele de eficiență a învățării la limba și literatura română* (aprobate prin ordinul Ministrului Educației nr. 1001 din 23 decembrie 2011);

- 2) *Planurile-cadru* aprobate actualmente pentru fiecare an de studii de către Ministerul Educației;
- 3) Curriculumul modernizat la limba și literatura română pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, ediția 2010 (aprobat prin ordinul Ministerului Educației nr. 331 din 12 mai 2010).

Deși asigurarea didactică a disciplinei este bună, nivelul de stăpânire a limbii române a elevilor alolingvi este insuficient, iar în procesul de învățare a limbii române se atestă diverse probleme:

- insuficiența abordării funcționale în ceea ce privește selectarea competențelor urmărite și a conținuturilor învățării;
- axare prea mare pe studiul literaturii în detrimentul comunicării;
- profesori cu pregătire insuficientă (cunoașterea slabă a limbii române; formare inițială și continuă insuficiente);
- lipsa motivației elevilor;
- angajarea în câmpul muncii indiferent de nivelul de cunoaștere al limbii române etc.

În scopul îmbunătățirii calității procesului de învățare a limbii române, este necesară ajustarea cadrului normativ la rigorile procesului de angajare a persoanelor în câmpul muncii, având dovada nivelului necesar de cunoaștere al limbii române, precum și pentru sporirea calității formării inițiale a profesorilor.

Proiectele implementate de diverse organizații neguvernamentale cu sprijinul financiar oferit de Fundația SOROS Moldova, USAID, ÎCNM al OSCE, Consiliul Europei, Fundația Olandeză CORDAID ș.a., în scopul ameliorării procesului de predare a limbii de stat, au facilitat cercetarea problemei, precum și formarea continuă a profesorilor și elaborarea auxiliarelor didactice, crearea unor centre metodice zonale, dotarea bibliotecilor școlare din instituțiile respective cu dicționare, materiale didactice și echipamente. Aceste acțiuni au revoluționat din punct de vedere didactic procesul de învățare a limbii române de către elevii alolingvi, stimulând motivația populației școlare și facilitând activitatea cadrelor didactice.

Cu toate acestea, imperfecțiunea politicilor educaționale în domeniu, precum și cadrul normativ depășit, nu asigură plener condițiile necesare de studiere a limbii și literaturii române. Este necesară, în acest context, corelarea documentelor de politici educaționale existente cu prevederile Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL).

Elaborarea unei noi Concepții didactice a disciplinei *Limba și literatura română pentru instituțiile cu instruire în limbile minorităților naționale*, corelată cu *Cadrul european comun de referință pentru limbi* va permite modernizarea documentelor de politici educaționale, lucru care va spori calitatea procesului de învățare a limbii române.

În perioada 2011-2012 au fost elaborate *Standardele de eficiență a învățării*, document care reglementează finalitățile studierii limbii și literaturii române pentru elevii alolingvi. Documentul reprezintă un punct de referință în organizarea și proiectarea activităților educaționale. Deși în ultimii 20 de ani s-au întreprins pași concreți pentru ameliorarea cunoașterii limbii de stat de către toți cetățenii țării, situația rămâne a fi complexă. După 9 sau 12 ani de școlaritate și studiere a limbii române, susținând probele de evaluare, o bună parte dintre elevi nu au competențe reale de comunicare curentă și nu sunt pregătiți din punct de vedere lingvistic pentru inserția socială.

Conform Raportului Agenției de Asigurare a Calității, subordonată Ministerului Educației, rata de promovare a examenului la disciplina Limba și literatura română (alolingvi) pentru anul 2015 este distribuită în felul următor:

Treapta de școlaritate	Total candidați	Nota medie	Nu au promovat
Testare finală, cl. a IV-a	6286	7,99	62
Examenul de absolvire a gimnaziului	7156	7,21	57
Examenul de bacalaureat	3302	6,60	324

În calitate de document normativ, Standardele sunt cel mai aproape de conceptul modern promovat prin CECRL. Este necesară o actualizare a lor și aplicarea lor adecvată în procesul de predare-învățare-evaluare.

Analiza *Curriculumului* în vigoare în vederea sincronizării /corelării cu valorile fundamentale, naționale și europene a demonstrat că sistemul de valori identificat în curriculumul gimnazial și liceal (ediția 2010) la disciplina *limba și literatura română* (componentele esențiale) asigură crearea reală a premiselor pentru formarea/dezvoltarea competențelor comunicativ-lingvistice. Conținuturile contribuie parțial la formarea elevilor ca cetățeni activi ai societății, Europei, ca indivizi independenți, conștienți, productivi, creativi etc. în acțiunile lor, pentru a deveni responsabili și cooperanți în relațiile cu alte persoane, acceptând diferențele

fiecăruia, dar, în primul rând, dezvoltarea competenței de comunicare în limba română prin valori și pentru valori.

Odată formată, **competența** devine ea însăși o valoare individuală, colectivă, națională și europeană, deoarece cunoașterea unei limbi nonmaterne (în cazul dat, limba oficială a statutului) constituie și una din competențele-cheie europene. Un loc aparte revine conceptelor despre *identitate* și *interculturalitate*, incluse în aria tematică a conținuturilor educaționale încă la etapa claselor primare.

Cu toate acestea, inventarierea curriculumului a stabilit un anumit deficit la nivel de **conținuturi** cu referire la valorile europene: *asigurarea păcii, democrația, multilingvismul, libertatea de exprimare, libertatea de circulație, pluralismul de opinii, apărarea drepturilor omului, spiritul civic, cooperarea, transparența, echitatea, toleranța* etc. care sunt doar parțial reflectate în curriculum. Urmează ca concepătorii de curriculum să ia în considerare neajunsurile identificate și să completeze componenta *Conținuturi educaționale* cu unități de conținut care să acopere și aspectul *valori europene*.

La etapa următoare de perfecționare a documentelor curriculare, este necesară racordarea la CECRL, document care stă la baza însușirii limbilor nonmaterne / străine în țările Uniunii Europene. Alinierea la documentul european presupune și redimensionarea curriculumului în sensul structurării competențelor în corespundere cu nivelurile descrise în CECRL. Curriculumul actualizat trebuie să se axeze pe asigurarea formării competențelor necesare pentru comunicare eficientă și integrare sociolingvistică și profesională a cetățenilor aolingvi. Se impune revederea modalităților de structurare a studiului disciplinei *Limba și literatura română*. Studiul literaturii poate fi abordat eficient doar în clasele liceale, atunci când elevii au competențe de comunicare care să le permită acest lucru.

Se impune necesitatea modernizării conținuturilor la disciplina Limba și literatura română, în vederea asigurării relevanței pentru interesele copiilor și adolescenților de astăzi, pentru perspectivele lor de dezvoltare personală, socială și profesională în calitate de cetățeni activi ai Republicii Moldova.

Tendința spre o apreciere obiectivă și echitabilă a introdus testul unic (în scris) care constituie o etapă importantă în evaluarea finală, dar care se dovedește a fi insuficient pentru evaluarea reală a competențelor elevilor. ***Diversificarea instrumentelor de evaluare***, inclusiv a celor de evaluare

orală, în contexte autentice de comunicare, racordarea lor la nivelurile de competențe stabilite în CECRL va permite creșterea performanțelor elevilor la limba și literatura română.

În perioada de după 1989, interesul societății pentru studierea limbii române a sporit considerabil. Predarea limbii române în învățământul preuniversitar, cu toate schimbările de atitudine, a reclamat atenția mai multor proiecte internaționale, contribuind la redactarea unei noi generații de manuale, fiind elaborat și editat întreg setul de manuale și materiale didactice (ghiduri, fișe didactice, caiete etc.) de către autori și edituri cu experiență în domeniu.

Manualele în vigoare de limba și literatura română (cl. I-XII) sunt conforme prevederilor curriculare și oferă situații de învățare reale, adecvate pentru formarea competenței de comunicare. Odată însă cu modernizarea curriculară, se va impune și **elaborarea unei noi generații de manuale**. Sporirea calității însușirii limbii române se poate obține prin asigurarea disciplinei la nivel de elaborări alternative (lucrări didactice în format electronic; fișe didactice de evaluare conforme CECRL; materiale practice pentru evaluarea curentă, în special cea orală; înregistrări audio/video și alte auxiliare didactice).

Una dintre verigile slabe ale procesului educațional sunt bibliotecile școlare care nu dispun sau dispun parțial de literatură conform curriculumului (literatură artistică, texte literare și nonliterare), dicționare explicative, de sinonime și antonime, bilingve, tehnică necesară (proiector, computer) etc.

O componentă esențială în procesul de formare a competenței de comunicare a elevilor alolingvi este **asigurarea cu cadre didactice calificate**. Potențialul uman antrenat în predarea limbii române este divers. Nu toți profesorii au o pregătire adecvată, studii filologice sau specialitatea *profesor de limba și literatura română (nonmaternă)*. 16% din profesori sunt profesori de limba rusă (nonmaternă), spaniolă, engleză, franceză etc., adică *parțial* sunt pregătiți pentru a preda, cunoscând didactica învățării unei limbi nonmaterne, dar nu au pregătirea necesară la capitolul limba română ca limbă nematernă. În mediul rural, în calitate de profesori activează persoane (1%) care cunosc româna ca vorbitori nativi, dar nu au studiile pedagogice și filologice necesare.

O statistică relevantă în acest sens se poate extrage din baza de date a Ministerului Educației, actualizată anual. Figurile 1-3 prezintă datele pentru anul de studii 2014-2015 în instituțiile de învățământ preuniversitar

activează 962 de profesori, dintre care 53 – tineri specialiști, 164 – pensionari. Posturi vacante – 5. Cca 745 de profesori au în medie peste 17 ani de activitate în calitate de profesor de limba și literatura română.

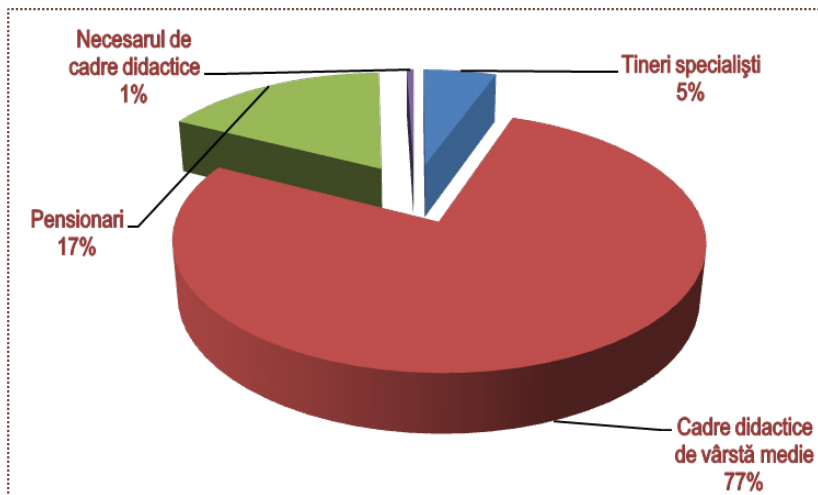


Figura 1. Vârsta cadrelor didactice

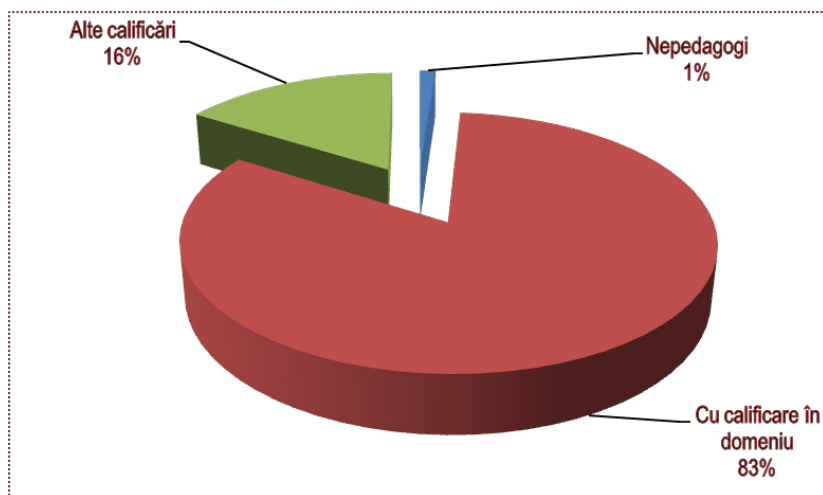


Figura 2. Calificarea profesorilor conform diplomei

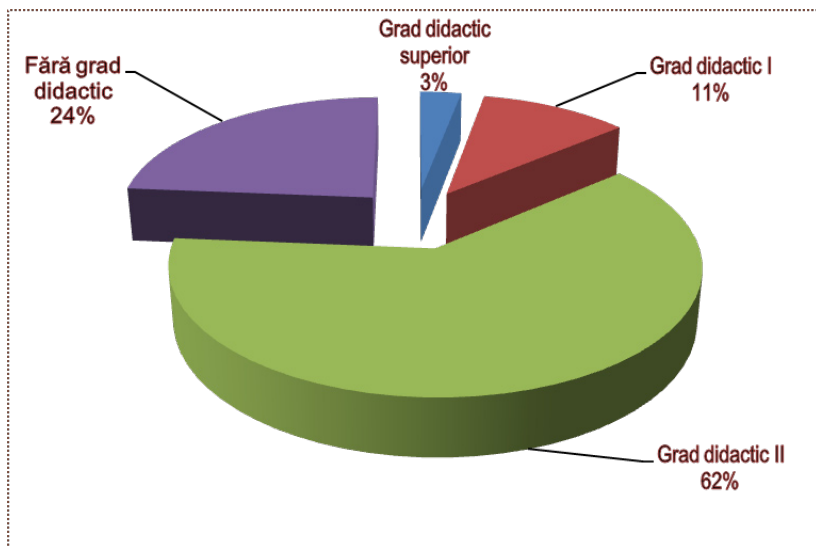


Figura 3. Gradul didactic deținut de profesori

Conform statisticilor, doar 29 de profesori (3%) au gradul didactic superior; 105 profesori (11%) – gradul didactic I, 600 profesori (62%) – gradul didactic II, iar 228 profesori (24%) sunt fără grad didactic.

Formarea inițială a cadrelor didactice se realizează la șase instituții de învățământ superior: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat din Cahul, Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat din Taraclia. În cinci instituții formarea inițială se realizează doar la o singură specialitate (USM, USB – *Limba și literatura rusă și limba română*; Universitatea de Stat din Comrat, Universitatea de Stat din Tiraspol – *Limba și literatura română și limba engleză* (alolingvi), iar la UPS „Ion Creangă” – la 3 specialități: *Limba și literatura română și engleză* (alolingvi); *Limba și literatura română și rusă* (alolingvi); *Limba și literatura română și bulgară* (alolingvi), iar numărul de studenți în aceste grupe este nesemnificativ.

Se constată faptul că nu există un cadru referențial comun de instruire lingvistică și de specialitate pentru toate instituțiile implicate în procesul de pregătire inițială a profesorilor, nu există o metodologie unică de pregătire a profesorilor. Instituțiile nu dispun de programe de formare

inițială specializate pentru etapele preșcolară, primară și pentru predarea disciplinelor nonlingvistice în limba română. Este necesară crearea unui Cadru de referință comun pentru toate instituțiile de învățământ superior.

Problemele stringente ce urmează a fi soluționate vizează perfecționarea specialiștilor universitari în domeniul metodicii predării limbii române ca limbă nematernă; diversificarea oportunităților de formare pentru profesorii universitari; recalificarea acestora prin stagii de formare cu participarea experților internaționali; actualizarea cursurilor ce țin de didactica limbii și literaturii române în învățământul superior.

Un capitol aparte în eficientizarea procesului de predare a limbii române este formarea **continuă a cadrelor didactice**. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți și Institutul de Științe ale Educației oferă programe complexe de formare continuă în domeniul limbii române ca limbă nonmaternă. Alte centre de formare profesională precum Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat din Comrat, Centrul Educațional Pro Didactica, ANTEM ș.a. pun la dispoziția profesorilor programe conexe, pe diferite dimensiuni, în funcție de nevoile de formare ale cadrelor didactice. S-a constatat că 78% de profesori și-au perfecționat măiestria didactică la instituțiile menționate, iar 14% de profesori au beneficiat de cursuri peste hotare (România), 8% dintre pedagogi nu au participat la stagii de formare continuă.

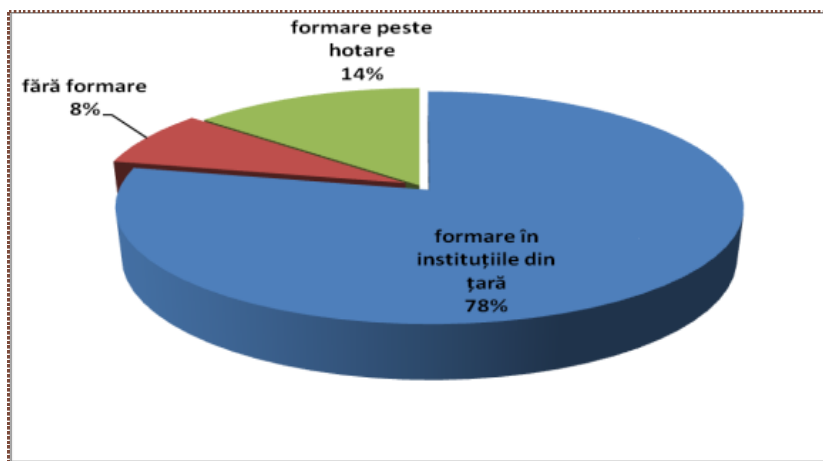


Figura 4. Formarea continuă a cadrelor didactice

Analiza situației demonstrează că potențialul formatorilor nu întotdeauna poate face față nevoilor de instruire continuă a cadrelor didactice. Programele de formare continuă uneori le repetă întocmai pe cele de formare inițială, nu se explică esența documentelor reglatorii, nu se folosesc instrumente eficiente de aplicare a acestora, nu se ia în considerare specificul activităților în clasă. Cu anumite excepții, nu se aplică forme eficiente, utile și moderne de evaluare a competențelor profesionale ale profesorilor la finele stagiilor de formare; există programe de formare care se axează pe recalificarea / formarea continuă a cadrelor didactice la disciplina limba și literatura română, dar nu și pe formarea cadrelor didactice la disciplinele nonlingvistice; nu există programe de formare inițială și continuă specializate pentru profesorii care predau la etapele preșcolară și primară; nu există oferte calitative de instruire la distanță. Soluționarea nevoilor de formare solicită implementarea unui nou concept pentru programele de formare continuă a cadrelor didactice.

6.2. Dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline studiate în limba română

Numeroase țări promovează forme de educație multilingvă. De obicei, acest lucru presupune că o parte a curriculumului este predată într-o altă limbă decât limba maternă, sau o disciplină de studiu este predată într-o altă limbă decât limba maternă ș.a. În ultimii ani, această abordare, numită și *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*, cf. Marsh & Marsland 1999/*Învățarea integrată a conținutului și limbii*), care se aplică pe larg în diferite țări.

Termenii *educație multilingvă* și *CLIL* vor fi folosiți pentru a desemna forma de educație vizând însușirea unei discipline de studiu în limba română pentru elevii alolingvi.

Datorită eficienței și capacității de a-i motiva pe elevi (dar și pe părinți), învățarea unei limbi nematerne bazată pe conținuturile unei discipline de studiu reprezintă pentru Uniunea Europeană o zonă prioritară a planului de acțiune pentru promovarea învățării limbilor străine (limbilor-țintă) și a diversității lingvistice. În țările europene precum Marea Britanie, Italia, Franța, Spania, Slovenia, România ș.a. se folosește pe larg metoda CLIL. În țările menționate ea se practică pe larg la diferite discipline precum: matematica, chimia, geografia, istoria etc. Metoda CLIL funcționează cu succes în liceele bilingve din majoritatea țărilor europene, dar este încă foarte puțin aplicată în Republica Moldova.

Începând cu anul 1998, au existat inițiative de implementare a unor proiecte răzlețe ce țin de studierea aprofundată a limbii române de către alolingvi. Abia în 2009 a fost inițiat un proiect în care se pune problema studierii de către elevii alolingvi a unor discipline în limba română. La momentul actual, doar 12% din elevii alolingvi studiază în acest format. Cu toate acestea, profesorii obțin deja rezultate demne de urmat, fiind susținuți de managerii școlari, de părinți și, nu în ultimul rând, de elevi.

Este important de a întreprinde activități concrete pentru motivarea elevilor, părinților, profesorilor alolingvi, administrațiilor privind calitatea însușirii disciplinei de studiu; informarea minuțioasă a acestora despre avantajele educației multilingve și a perspectivei elevilor de obținere a studiilor profesionale și de angajare în câmpul muncii. Instruirea multilingvă oferă posibilitatea de a învăța limba de stat într-un context autentic de învățare, ceea ce creează pe viitor posibilități largi de dezvoltare a carierei profesionale, contribuind și la o integrare socială cu succes.

Conexiunile valorilor fundamentale cu cadrul curricular al limbii române pentru alolingvi sunt primordiale. Însușirea valorilor educației multilingve (cunoașterea limbii materne; a limbii oficiale și prin predarea unor discipline în limba română; a limbilor străine; acceptarea și respectarea diferențelor lingvistice și a celor culturale; conștiința lingvistică etc.) oferă copiilor alolingvi șanse suplimentare de integrare socială și profesională eficientă.

Participanții la promovarea și implementarea educației multilingve conștientizează că este vorba despre o activitate importantă: pentru ca această educație să fie de succes, sunt necesare nu doar programe educaționale și resurse materiale, dar în mod special promovarea / popularizarea în societate a nevoii de comunicare, a priorităților de stăpânire a două sau mai multe limbi, deoarece *motivația pozitivă începe în familie*. Familia nu doar dezvoltă o atitudine pozitivă față de limba maternă, dar își învață copiii să fie toleranți față de alte culturi, să înțeleagă / să conștientizeze importanța cunoașterii limbii țării în care trăiește.

Urmând experiența diferitor țări, este necesară elaborarea și instituționalizarea mai multor variante de implementare a educației multilingve, care să fie aprobate prin cadrul legal. Planul de învățământ urmează să stabilească modelele propuse de Ministerul Educației, iar fiecare instituție de învățământ își va putea alege unul dintre modele sau să-și creeze propriul model.

Proiectul educațional „Integrarea sociolingvistică a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română”

a fost inițiat în 2011 de către Ministerul Educației și se realizează în 35 de instituții preuniversitare de învățământ (Figura 5) Actualmente, 72 de profesori predau 8 discipline școlare în limba română (Figura 6). Beneficiază de instruire cca 4943 de elevi din 223 de clase cu instruire în limbile minorităților naționale.

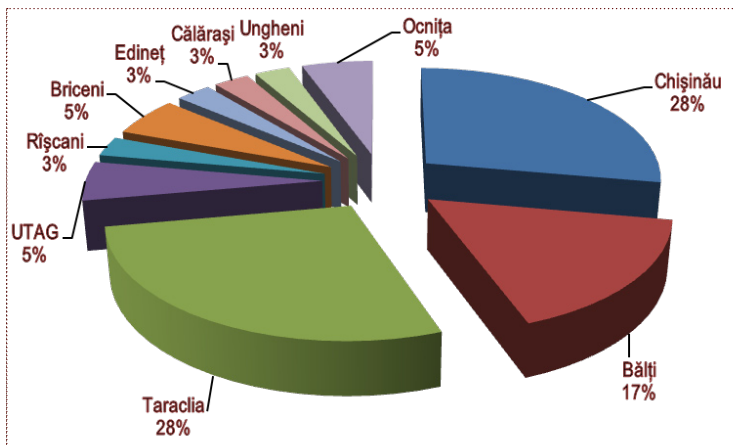


Figura 5. Raioanele participante în proiect

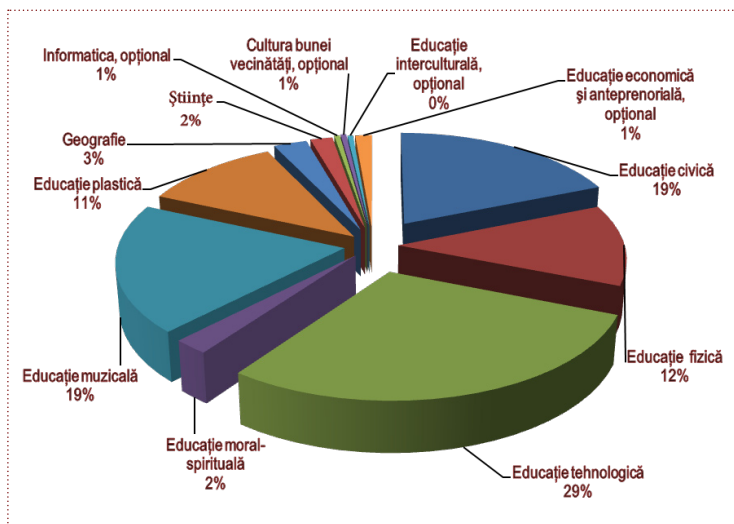


Figura 6. Distribuirea elevilor pe disciplinele predate

Extinderea numărului de instituții / clase în care s-ar preda unele discipline școlare în limba română ar oferi ulterior mai multe șanse elevilor alolingvi: un nivel mai bun de competență, rezultate mai bune în cadrul examenelor, posibilitatea de a însuși o profesie în limba română, lărgirea ariei de încadrare în câmpul muncii, dar și de a se simți confortabil în mediul lingvistic al Republicii Moldova.

Pentru a putea stăpâni câteva limbi, este necesară asigurarea unui număr de condiții prealabile. Este oportun ca profesorii să aibă pregătirea inițială corespunzătoare pentru a realiza învățarea limbilor cât mai timpuriu. Experiențele internaționale recomandă ca metoda să se aplice începând cu instituțiile de educație timpurie, dar și tradițional, ca disciplină școlară, în clasele I-XII.

Abordarea CLIL implică o anumită reorganizare a activității instituțiilor de învățământ preuniversitar, dar și o redimensionare a formării continue a profesorilor: însușirea / cunoașterea limbii române de către toți profesorii, indiferent de specialitate (în conformitate cu prevederile legale nou stabilite); abilitatea de predare a disciplinei nonlingvistice integrată cu limba română (predată în limba română) etc.

Modelele de implementarea a învățării integrate a conținuturilor disciplinare și a limbii române trebuie să fie sprijinite prin instrumentarul necesar, adică materiale didactice și metodologice necesare. Este imperios necesară elaborarea și editarea unor ghiduri metodologice de implementare a curriculumului disciplinar care să dirijeze procesul de predare a disciplinei în limba română prin recomandări concrete și practice. sunt necesare materiale didactice complementare manualelor, care să faciliteze învățarea: fișe ilustrative, jocuri didactice, dicționare bilingve etc.

Pentru a asigura instruirea inițială privind implementarea metodologiei CLIL, sunt necesare cursuri pentru implementarea metodologiei respective în cadrul studiilor de licență și, funcție de necesitate, inițierea unui program de studii de masterat pentru pregătirea specialiștilor în domeniul metodologiei CLIL.

Este imperios necesară elaborarea și diversificarea programelor de formare continuă în predarea disciplinelor nonlingvistice în limba română și sprijinirea organizării stagiilor de formare de către instituțiile prestatoare de servicii de formare continuă. Extinderea posibilităților de monitorizare a proiectului inițiat poate avea loc prin instituirea unor centre zonale de mentorat în metodologia CLIL (Chișinău, Bălți, Unitatea Teritorial-Autonomă Găgăuzia).

6.3. Probleme privind necesitatea extinderii mediului de comunicare în limba română pentru elevii alolingvi

Mediul lingvistic și ambianța culturală sunt două componente esențiale ale procesului de însușire a unei limbi nonmaterne. Relația dintre *limbă și cultură* este una primordială, deoarece achiziția unei limbi nu poate fi concepută fără a se lua în considerare aspectul cultural, teritoriul definit din punct de vedere geografic, istoric și cultural, unde se manifestă social absolventul. Mediul lingvistic oferă posibilitatea tuturor celor care învață să-și valorifice experiența lingvistică.

Învățarea limbii poate fi realizată atât formal, cât și nonformal. Avantajele *învățării formale și nonformale* (activități zilnice, săptămânale etc.) nu trebuie neglijate. Lipsa de comunicare a alolingvilor în limba română în activitățile zilnice, legate de viața de familie sau timpul liber, confirmă importanța extinderii mediului de comunicare în limba română în afara lecțiilor propriu-zise de limba română. În cadrul instituției, poate fi asigurată suplimentarea cu activități extrașcolare, cursuri opționale, cercuri pe interese sau proiecte ale copiilor, deoarece mediul, în cele mai multe cazuri, favorizează cunoașterea limbii române, fiind unul dintre factorii decisivi. Dat fiind însă faptul relativei izolării spațiale a unor comunități (locuite compact de ucraineni, găgăuzi, bulgari etc.), comunicarea în școală este extrem de utilă. În cazul orașelor mari (Chișinău, Bălți), școlile cu predare în limba rusă își creează o rețea proprie și nu se intersectează decât rareori, în cadrul unor concursuri la disciplinele școlare, cu cele cu predare în limba română.

Menționăm că planul-cadru oferă ore opționale și activități extracurriculare care sunt adaptate de profesor la capacitățile individuale ale elevilor și se realizează diferențiat, în funcție de nevoile lor de comunicare. Dar e nevoie de un efort mai susținut. Situația s-ar putea *ameliora*, dacă elevii ar participa la mult mai multe și mai variate activități extracurriculare, realizate în limba română. Deși oportunitatea de comunicare există, ea nu este realizată plenar și nu dă rezultatele scontate.

Extinderea mediului de comunicare în afara lecțiilor, pe plan național, poate fi realizat prin organizarea taberelor de odihnă cu program educațional în limba română; organizarea concursurilor naționale la limba română (altele decât olimpiadele); participarea la emisiuni radio/tv, excursii în diferite localități/țări în care se comunică în limba română, activități de voluntariat la casele de copii, spitale etc.

6.4. Creșterea oportunităților profesionale pentru cadrele didactice alolingve prin intermediul formării competențelor de comunicare în limba română

Comunicarea eficientă în limba română este importantă pentru sporirea oportunităților de colaborare și integrare în comunitatea educațională a fiecărui membru al acesteia. Din acest punct de vedere, este necesară acordarea sprijinului și a oportunităților de studiere a limbii române pentru managerii școlari și cadrele didactice de alte discipline. Redresarea situației în acest domeniu poate asigura condiții mai bune de activitate și avansare profesională pentru cadrele didactice alolingve, precum și o implicare mai activă a acestora în viața profesională. Cursurile de studiere a limbii române, atât prin contact direct, precum și cele la distanță, trebuie să fie oferite tuturor cadrelor didactice alolingve.

Soluționarea problemelor identificate vor moderniza procesul de instruire a limbii române de către cetățenii Republicii Moldova, reprezentanți ai minorităților naționale. Prin eficientizarea studiului limbii de stat în învățământul general, va fi facilitată integrarea lingvistică, socială și profesională a cetățenilor, precum și coeziunea socială în ansamblu, acest demers fiind în deplină rezonanță cu obiectivele procesului de integrare europeană a Republicii Moldova.

6.5. Constatarea unor dificultăți privind formarea unui vorbitor cult în școlile cu predare în limba rusă

Formarea și dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de exprimare a gândurilor, a sentimentelor elevilor alolingvi în mod corect, logic și concis, conștientizarea procesului comunicării și cultivarea unei vorbiri și scrieri clare și coerente sunt preocupări ale profesorilor din școala alolingvă.

Această preocupare permanentă trebuie să se axeze pe mai multe laturi esențiale, și anume pe:

- *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral.* Este vorba, de fapt, de calitatea de „ascultător” în actul comunicării, ceea ce presupune a ști să ascuți, a ști să desprinzi sensul global al unui scurt mesaj audiat, a sesiza cuvinte necunoscute, a distinge vocalele, consoanele și silabele din cuvinte, chiar a cuvintelor din diferite structuri gramaticale, precum și valoarea acestora ș.a.
- *Dezvoltarea capacității de exprimare orală* prin construirea enunțurilor logice, pronunția clară și corectă a sunetelor și

cuvintelor, utilizarea corectă a formulelor flexionale ale unor părți de vorbire ș.a.

- *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citire/lectură)* prin capacitatea de înțelegere a mesajului unei lecturi în funcție de specificul exprimării; efortul cu privire la acuratețea construcțiilor de limbă, la corectitudinea scrisului atât din punct de vedere caligrafic, cât și ortografic etc.

Procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limbile minorităților naționale, trebuie axat pe latura modernizării procesului educațional. Este nevoie de o paradigmă a schimbării comportamentului comunicativ al elevilor alolingvi. Consemnarea *Educației lingvistice* ca valoare educațională privind formarea vorbitorului cult este incontestabilă.

În studiul dat ne-am propus să determinăm și, ulterior, să analizăm care sunt așteptările și posibilitățile reale de însușire corectă a limbii române și de formare a unui vorbitor cult în școala alolingvă. Acest aspect al cercetării a prezentat un interes deosebit, deoarece gradul de importanță acordat astăzi acestui domeniu este valorificat, iar acțiunile întreprinse întru sprijinirea și soluționarea respectivei probleme sunt incontestabile.

În acest scop am propus trei chestionare:

- elevilor alolingvi;
- studenților anului I (alolingvi);
- studenților stagiați (anul IV) (școala alolingvă).

Chestionarul 1 a fost adresat elevilor alolingvi și a avut ca scop aflarea nevoilor și a problemelor cu care se confruntă aceștia în mediul școlar, privind așteptările și posibilitățile reale de însușire corectă a limbii române și formare a vorbitorului cult de limba română. Rezultatele obținute în urma prelucrării răspunsurilor au fost analizate pentru a fi propuse soluții și idei inovatoare în vederea îmbunătățirii predării limbii române în școală, privind formarea vorbitorului cult de limba română.

Chestionar 2 – adresat studenților Facultății de Filologie, Specialitatea: Limba și literatura română și engleză (alolingvi), anul I și a avut drept scop analiza opiniilor acestora cu privire la problemele cu care s-au confruntat în liceu, referitor la însușirea corectă a limbii române și dacă aceste probleme au impact negativ în formarea profesională inițială.

Chestionar 3, propus studenților anului terminal, care realizează practica pedagogică de licență în școala alolingvă, s-a axat pe

determinarea unor opinii ale studenților privind realizarea activităților de însușire coerentă a limbii române în instituția de învățământ în care și-au desfășurat practica, privind dezvoltarea permanentă a competenței lingvistice, comunicative la elevi, precum și identificarea unor aspecte privind formarea vorbitorului cult de limba română în școală respectivă.

Așadar, prima dintre preocupările cercetării noastre a constituit-o aflarea *motivelor* pentru care elevii alolingvi *nu manifestă* uneori interes suficient pentru lecțiile de limba română.

I. Experimentul de constatare s-a desfășurat în trei clase: a V-a A, Liceul Teoretic „V. Levski” or. Chișinău, 19 elevi; a V-a B, Liceul Teoretic „V. Levski” or. Chișinău, 17 elevi; a VI-a B, Liceul Teoretic „V. Levski” or. Chișinău, 19 elevi; a VII-a A, Liceul Teoretic „V. Levski” or. Chișinău, format din 15 elevi și a VII-a B, Liceul Teoretic „V. Levski” or. Chișinău, 21 elevi (**TOTAL: 74 de elevi**).

Pe parcursul experimentului am urmărit să determinăm nivelul de exprimare a atitudinii lor față de modalitățile de predare a limbii române, dar și de confirmare a propriei atitudini față de însușirea acesteia.

În acest scop elevii au fost supuși următoarei chestionări:

- Ce faci după pregătirea lecțiilor pentru acasă? (elevul a trebuit să aleagă răspunsuri, în ordinea preferințelor);
- Cum crezi că ai putea învăța cel mai ușor și corect limba română? (elevilor li s-au propus anumite variante de răspuns și li s-a cerut să clasifice răspunsurile în ordinea preferințelor);
- Cum depășești problemele legate de însușirea gramaticii limbii române?
- Preferi o diversitate și frecvență a utilizării materialelor didactice suportând cadrul lecțiilor? etc.

Prezentăm mai jos indicii cantitativi și calitativi, înregistrați în urma probei experimentale.

Rezultatele obținute în urma îndeplinirii chestionarului propus au fost următoarele: (85%) din numărul total de 74 de elevi au bifat aceleași două motive pentru care nu manifestă interes, uneori, la lecțiile de limba română (răspunsurile au fost alese în ordinea preferințelor):

- noțiunile de gramatică sunt foarte multe și grele;
- prefer să vorbesc acasă, cu prietenii în limba rusă.

Acest fapt îl explică și răspunsul la întrebarea *ce faci după pregătirea lecțiilor pentru acasă? (alege 3 răspunsuri, în ordinea preferințelor) și în ce*

în ce limbă comunică mai mult, realizând aceste activități? 92% dintre elevi au răspuns că vorbesc în limba rusă și realizează activitățile enumerate, discutând în limba rusă.

La întrebarea: *Cum crezi că ai putea învăța cel mai ușor și corect limba română?* (clasifică răspunsurile în ordinea preferințelor), 85% dintre respondenți au bifat următoarele:

- La lecții, dar prin metode interesante;
- Doar cu ajutorul unui profesor de limba română.

De asemenea, am constatat faptul că **majoritatea elevilor depășesc problemele legate de însușirea gramaticii limbii române prin** folosirea curentă a dicționarului (54%), utilizarea unor materiale în format electronic (19%) prin utilizarea frecventă a gramaticilor recunoscute (10%), dar și ajutați de către profesor (17%).

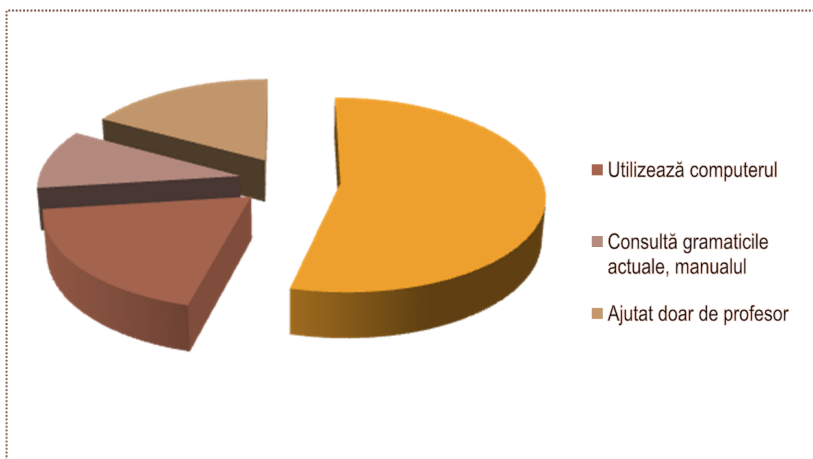


Figura 1. Modalități de însușire a gramaticii limbii române în școala alolingvă

Din răspunsul elevilor am constatat că ei preferă o diversitate și frecvență a utilizării materialelor și mijloacelor didactice-suport în cadrul lecțiilor:

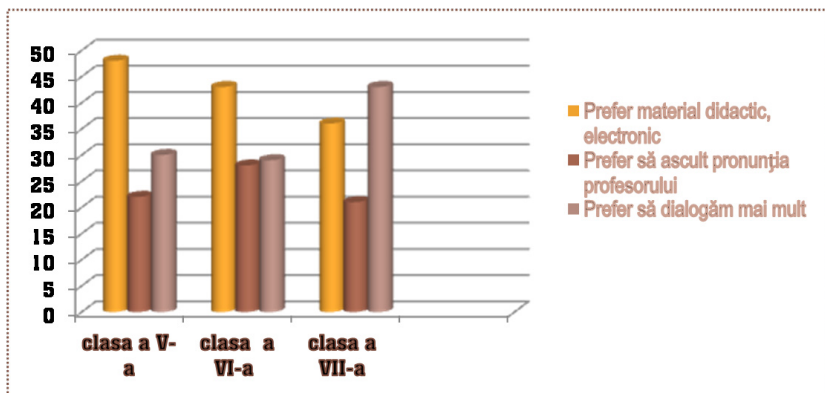


Figura 2. Preferințele elevilor privind însușirea limbii române

Observăm că elevii claselor a V-a și a VI-a preferă mai mult utilizarea materialelor didactice la lecții, pe când clasa a VII-a conștientizează valoarea dialogării și a interactivității la ore privind formarea vorbitorului cult de limba română. Analiza datelor furnizate de elevi cu referire la diversitatea și frecvența utilizării materialelor și mijloacelor didactice-suport în cadrul lecțiilor a reliefat următoarele: a) cel mai des sunt folosite materialele didactice tradiționale: *manuale, culegeri de exerciții, culegeri de teste*; b) cel mai rar sunt folosite materialele didactice moderne: *calculatorul, prezentări Power Point*.

Este îmbucurător faptul că din răspunsurile elevilor clasei a VII-a rezultă că dialogarea eficientă în limba română este importantă pentru sporirea oportunităților de colaborare și integrare în societatea contemporană. Din acest punct de vedere, este necesară acordarea sprijinului și a oportunităților interactive de studiere a limbii române, considerăm noi, și printr-o extindere a mediului lingvistic de comunicare în limba română prin intermediul activităților extrașcolare. Aceasta s-ar putea realiza prin promovarea activităților extrașcolare în vederea extinderii mediului de comunicare în afara lecțiilor de limba română; promovarea interesului și motivației pentru studierea limbii române prin intermediul mass-media; organizarea diverselor activități, concursuri pentru elevii alolingvi.

Astfel, în urma chestionării am determinat faptul că majoritatea elevilor conștientizează importanța cunoașterii limbii române, majoritatea afirmând că aceasta este o necesitate de integrare în societatea

contemporană – 63%; o obligațiune a unui cetățean al Republicii Moldova – 35% și doar aproximativ 2% consideră că se „pot descurca” și fără cunoașterea limbii române.

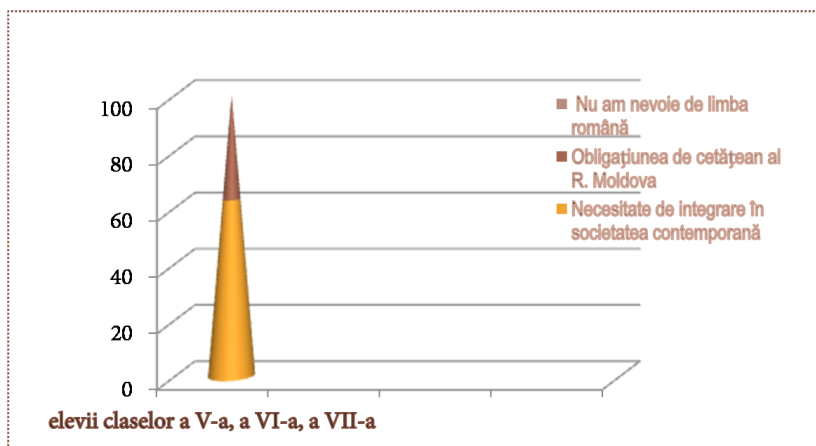


Figura 3. Importanța cunoașterii limbii române

În școala alolingvă comunicarea didactică trebuie să reprezinte o formă particulară de comunicare, specifică procesului didactic. Problema comunicării e mult prea dificilă, ea figurează printre problemele majore ale învățării limbii române. De asemenea, este importantă interferența mai multor tipuri de comunicare: orală (dominantă) și comunicare scrisă; verbală, paraverbală și nonverbală; referențială (prin care se transmit cunoștințe teoretice) și comunicare atitudinală (se transmit sisteme de valori, criterii de apreciere a valorilor). Astfel, cultura comunicării devine parte indispensabilă procesului de formare a vorbitorului cult. Reconsiderând rolul elevului din școala alolingvă, în cadrul procesului de învățământ, pedagogia modernă acordă o atenție deosebită metodelor activ-participative, conlucrării dintre elev și cadrul didactic, toate acestea fac din *comunicarea didactică un proces complex și viu*. Întregul comportament de învățare trebuie să se proiecteze ca o permanentă interrelație a profesorului cu elevul în calitate de co-executanți verbali și co-parteneri în comunicare. Polifuncționalitatea se profilează din conștientizarea mijloacelor linguale în acte verbale concrete și într-o *organizare pro-verbală, nu pro-lingvistică* a materialului instructiv. Orice

exprimare a elevului trebuie să se construiască printr-un brainstorming liber, interactiv.

La întrebarea ce le place mai mult la lecțiile de limba română, elevii au indicat metodele moderne, interactive utilizate de profesori – 31%, comportamentul binevoitor și înțelegător al profesorului față de elevi – 37% și interactivitatea, dialogarea frecventă, **comunicarea liberă** la lecții – 32%. Deci un număr mai mare au menționat eficacitatea lucrului în grup, a activităților interesante, *a posibilității de a comunica liber* etc.

În urma celor constatate, concluzionăm faptul că elevii conștientizează valoarea utilizării unor metode interactive de predare-învățare-evaluare eficiente; necesitatea dezvoltării vorbirii fluente; eficacitatea utilizării materialelor didactice-suport la ore.

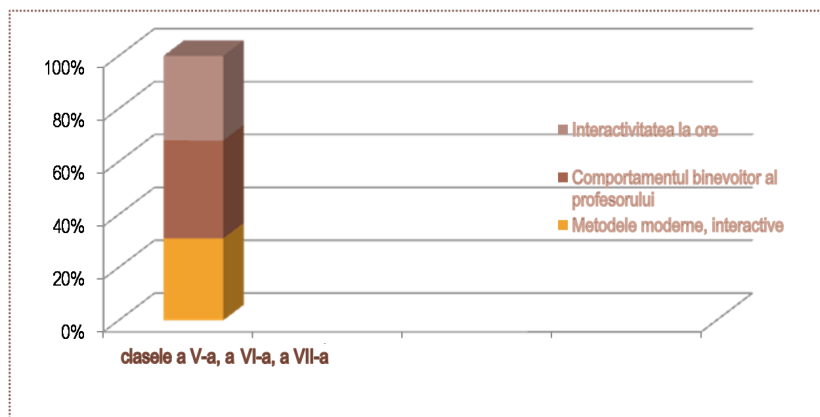


Figura 4. Ce determină eficacitatea învățării la lecțiile de limba română?

La întrebarea *Ce ar contribui la sporirea motivației elevilor față de studierea limbii române?* aceștia au avut posibilitatea să bifeze una dintre opțiunile:

1. dezvoltarea mediului de comunicare în școală;
2. promovarea mai eficientă a cunoașterii limbii române;
3. ajutor din partea părinților;
4. utilizarea mai eficientă a TIC în cadrul lecțiilor;
5. organizarea activităților extracurriculare în limba română;
6. altele.

Rezultatele respective le-am consemnat în următoarea diagramă:

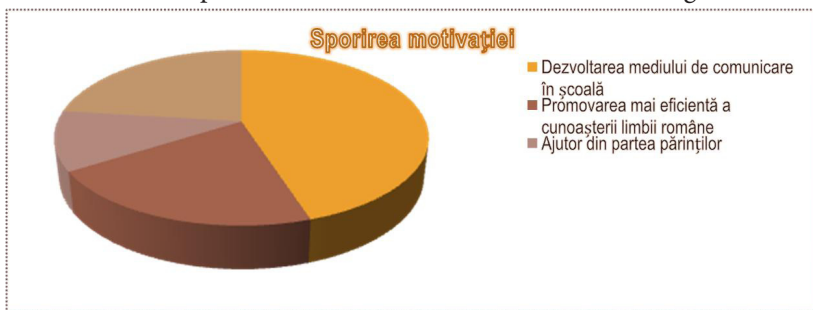


Figura 5. Sporirea motivației învățării limbii române

Astfel putem lua în discuție și pune accentul forte pe factorii interni și externi care reglementează procesul de însușire coerentă a limbii române. Factorii externi ar putea fi: mediul social, familia, prietenii, colegii etc. Printre *factorii interni* se enumeră: capacitățile intelectuale, abilitățile, aptitudinile etc. Capacitățile intelectuale nu sunt însă suficiente fără **angajarea motivațională** a elevului alolingv. Insuccesul în formarea vorbitorului cult de limba română vine și din faptul că mai mulți dintre elevi nu au încredere în forțele proprii și din motiv că nu știu să comunice liber: „nu-mi ajung cuvinte” (Mariana), „știu, dar nu mă pot exprima” (Maxim). Deci indiferent de obiectivele propuse în cadrul activităților desfășurate cu elevii, profesorul trebuie să cunoască nu doar motivația învățării, ci și dinamica acesteia, deoarece aceasta ne dezvăluie cum se formează, se dezvoltă și se schimbă atitudinile elevului față de învățarea limbii române.

Analiza răspunsurilor elevilor ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Deși la formarea și dezvoltarea limbajului contribuie întreg mediul social și cultural al elevilor alolingvi, un rol deosebit în perfecționarea exprimării îl ocupă **studiul limbii**.
2. Însușirea noțiunilor gramaticale presupune un grad ridicat de abstractizare și, considerăm că, datorita profesorului este stabilirea acelor demersuri metodologice care să le facă accesibile elevilor alolingvi.
3. Finalitatea studierii acestei discipline în școala alolingvă nu o constituie acumularea unui anumit număr de competențe,

asigurându-li-se o valoare funcțional-practică. A nu ține seama de acest lucru înseamnă a face de-a dreptul imposibilă însuși învățarea normelor gramaticale, deoarece acestea nu pot fi însușite decât prin procesul aplicării lor în practica exprimării. Rafinarea exprimării, diversificarea și nuanțarea ei depind de modul de stăpânire a resurselor limbii române, de operaționalizarea structurilor gramaticale într-o situație de comunicare. Descrierea categoriilor gramaticale, efectuarea analizelor sintactice și morfologice, prezentarea teoretică, toate trebuie subordonate actului praxiologic al comunicării.

4. În urma analizei chestionarelor am constatat faptul că deficiențele de exprimare, care îngreunează comunicarea verbală, vizează, în general: sărăcia vocabularului, decalajul mare dintre vocabularul activ și cel pasiv, folosirea neadecvată a contextului unor cuvinte. Elevii manifestă lipsă de interes sau un interes scăzut pentru lectură în general, fie a literaturii artistice, fie a revistelor sau ziarelor.
5. Am constatat o axare exagerată pe studiul gramaticii academice și a literaturii în sine, dar nu cu orientare comunicativă.
6. Elevii-respondenți au constatat necesitatea elaborării unui set de materiale didactice pentru studierea activă, interactivă a limbii române: fișe de lucru, auxiliare didactice, dicționare ilustrate, elaborarea unor materiale audio și video etc. Este astfel necesară axarea activității științifico-metodice în procesul de atestare a cadrelor didactice pe probleme identificate ca prioritare: motivația elevilor, utilizarea TIC, elaborarea de materiale suport (colecții de fișe, teste, prezentări PPT etc.).
7. Elevii pledează pentru studierea unor teme mai interesante, de actualitate prin utilizarea unor metode de lucru mai variate. S-a observat tendința multora de a aprecia cât mai pozitiv aspectele cercetate.
8. Un procent semnificativ de elevi (67%) optează doar pentru examenul oral la limba română. De aici rezultă aceeași concluzie, amintită anterior: comunicarea dialogată, interactivitatea la lecții este absolut necesară.
9. Optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare ar include: dezvoltarea interesului și a motivației elevilor pentru studiu; corespunderea temelor din curriculum și manuale cu interesele elevilor; diversitatea materialelor și mijloacelor didactice suport

utilizate la ore; atitudini față de modul de organizare a evaluării sumative, ținându-se cont și de opinia elevilor; realizarea schimbărilor dorite în predarea curentă; comunicare în afara orelor.

10. Interesul scăzut sau minim față de studierea limbii române, exprimat de elevii chestionați, este cauzat, în primul rând, de lipsa posibilităților de comunicare liberă și în afara lecțiilor, motiv urmat de lipsa intențiilor de a vorbi cu rudele și semenii acasă în limba română, importanța mică acordată acestei discipline în școală.

Conchidem că pentru a forma un vorbitor cult de limba română, din predarea acestei discipline alolingvilor, profesorul trebuie să facă un act de cultură, dar și de educație, în spiritul dragostei de patrie, de popor. Toate acestea trebuie să se realizeze cu multă interactivitate și perseverență.

VII. DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ACȚIONAL AL ELEVILOR: CORECTITUDINE ȘI NORMALITATE

Formarea și dezvoltarea abilităților de exprimare a gândurilor, a sentimentelor elevilor alolingvi în mod corect, logic și concis, conștientizarea procesului comunicării și cultivarea unei vorbiri și scrieri clare și coerente sunt preocupări ale profesorilor din aceste instituții.

Această grijă permanentă trebuie să se axeze pe mai multe coordonate esențiale, și anume:

- *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral.* Este vorba, de fapt, de calitatea de „ascultător” în actul comunicării, ceea ce presupune a ști să ascuți, a desprinde sensul global al unui scurt mesaj audiat, a sesiza cuvinte necunoscute, a distinge vocalele, consoanele și silabele din cuvinte, a cuvintelor și structurilor gramaticale din diferite contexte, precum și valoarea sau semnificația acestora ș.a.
- *Dezvoltarea capacității de exprimare orală* prin construirea enunțurilor logice, pronunția clară și corectă a sunetelor și cuvintelor, utilizarea corectă a formulelor flexionale ale unor părți de vorbire ș.a.
- *Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (lectură)* prin înțelegerea mesajului unei lecturi în funcție de specificul exprimării; efortul cu privire la acuratețea construcțiilor de limbă, la corectitudinea scrisului, atât din punct de vedere caligrafic, cât și ortografic etc.

Procesul de predare–învățare–evaluare a limbii și literaturii române în școlile cu instruire în limbile minorităților naționale, trebuie axat pe latura modernizării procesului educațional. Este nevoie de o paradigmă a schimbării comportamentului comunicativ al elevilor alolingvi. Consemnarea Educației lingvistice ca valoare educațională privind formarea vorbitorului cult este incontestabilă.

În studiul dat ne-am propus să determinăm și, ulterior, să analizăm care sunt așteptările și posibilitățile reale de însușire corectă a limbii române și de formare a unui vorbitor cult independent. Acest aspect al cercetării a prezentat un interes deosebit, deoarece gradul de importanță acordat astăzi acestui domeniu este valorificat, iar acțiunile întreprinse întru sprijinirea și soluționarea respectivei probleme sunt incontestabile.

În acest scop am propus trei chestionare:

- ✓ elevilor alolingvi;

- ✓ studenților anului I (alolingvi);
- ✓ studenților stagiaari, anul IV (în instituțiile cu predare în limba rusă).

Chestionarul 1 a fost adresat elevilor alolingvi și a avut ca scop identificarea nevoilor și a problemelor cu care se confruntă aceștia în mediul școlar, privind așteptările și posibilitățile reale de însușire corectă a limbii române și formare a vorbitorului cult de limba română. Analiza răspunsurilor obținute, creează premise de a oferi soluții și idei inovatoare în vederea îmbunătățirii calității învățării limbii române în școală, privind formarea unui vorbitor de limba română independent (conform Cadrului european comun de referință pentru limbi).

Chestionarul 2 – adresat studenților Facultății de Filologie, specialitatea: limba și literatura română și engleză (alolingvi), anul I și a avut drept scop analiza opiniilor acestora cu privire la problemele cu care s-au confruntat în liceu, referitor la însușirea corectă a limbii române și dacă aceste probleme constituie un impact negativ în formarea profesională inițială.

Chestionarul 3, propus studenților anului terminal, care realizează practica pedagogică de licență în școala cu predare în limba rusă, s-a axat pe determinarea unor opinii ale studenților privind realizarea activităților de însușire coerentă a limbii române în instituția de învățământ în care și-au desfășurat practica. Opiniile se referă la dezvoltarea permanentă a competențelor lingvistice, comunicative la elevi, precum și identificarea unor aspecte privind formarea vorbitorului cult de limba română în școală respectivă.

Așadar, prima dintre preocupările cercetării noastre a constituit-o aflarea **cauzelor** pentru care elevii alolingvi **nu manifestă** uneori un interes suficient pentru lecțiile de limba română.

2. Experimentul de constatare s-a desfășurat în trei clase: a V-a A, Liceul Teoretic „V. Levski” mun. Chișinău, 19 elevi; a V-a B, Liceul Teoretic „V. Levski” mun. Chișinău, 17 elevi; a VI-a B, Liceul Teoretic „V. Levski” mun. Chișinău, 19 elevi; a VII-a A, Liceul Teoretic „V. Levski” mun. Chișinău, format din 15 elevi și a VII-a B, Liceul Teoretic „V. Levski” mun. Chișinău, 21 de elevi (**ÎN TOTAL: 74 de elevi**).

Pe parcursul experimentului am urmărit nivelul de exprimare a atitudinii lor față de modalitățile de predare a limbii române, dar și de confirmare a propriei atitudini față de însușirea acesteia.

Respondenții și-au exprimat următoarele opinii:

- *Ce faci după pregătirea lecțiilor pentru acasă? (elevul a trebuit să aleagă răspunsuri, în ordinea preferințelor);*

- Cum crezi că ai putea învăța cel mai ușor și corect în limba română? (elevilor li s-au propus anumite variante de răspuns și li s-a cerut să clasifice răspunsurile în ordinea preferințelor);
- Cum depășești problemele privind însușirea gramaticii limbii române?
- Preferi o diversitate și frecvență a utilizării materialelor didactice suport în cadrul lecțiilor? etc.

Indicii cantitativi și calitativi, înregistrați în urma probei experimentale, au demonstrat următoarele: (85%) din numărul total de 74 de elevi au optat pentru sau au selectat aceleași două motive pentru care nu manifestă interes, uneori, la lecțiile de limba română.

- Noțiunile de gramatică sunt foarte multe și grele.
- Prefer să vorbesc acasă, cu prietenii în limba rusă.

Acest punct de vedere îl explică și răspunsul la întrebarea: *Ce faci după pregătirea lecțiilor pentru acasă? (alege 3 răspunsuri, în ordinea preferințelor) și în ce în ce limbă comunică mai mult, realizând aceste activități?* 92% dintre elevi au răspuns că vorbesc în limba rusă și realizează activitățile enumerate, discutând în limba rusă.

La întrebarea: *Cum crezi că ai putea învăța cel mai ușor și corect în? limba română? – repetare*), 85% dintre respondenți au bifat – următoarele:

- La lecții, dar prin metode interesante;
- Doar cu ajutorul unui profesor de limba română.

De asemenea, am constatat faptul că **majoritatea elevilor depășesc problemele ce țin de însușirea gramaticii limbii române prin** folosirea curentă a dicționarului (54%), utilizarea unor materiale în format electronic (19%), prin utilizarea frecventă a gramaticilor recunoscute (10%), dar și ajutați de către profesor (17%).

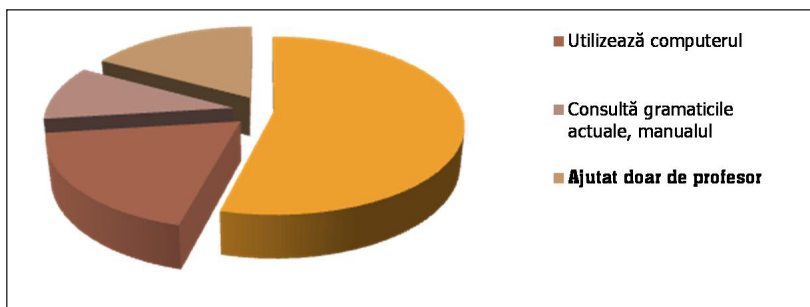


Figura 1. Modalități de însușire a gramaticii limbii române

Din răspunsul elevilor am constatat că ei preferă, în cadrul lecțiilor, o diversitate de materiale și mijloace didactice, utilizate frecvent.

În următoarea diagramă observăm că elevii claselor a V-a și a VI-a preferă utilizarea materialelor didactice la lecții, pe când clasa a VII-a conștientizează valoarea dialogării și a interactivității la ore privind formarea vorbitorului de limba română. Analiza datelor furnizate de elevi cu referire la diversitatea și frecvența utilizării materialelor și mijloacelor didactice-suport în cadrul lecțiilor a reliefat următoarele:

- a. cel mai des sunt folosite materialele didactice tradiționale: *manuale, culegeri de exerciții, culegeri de teste*;
- b. cel mai rar sunt folosite mijloace didactice moderne: *calculatorul, prezentări Power Point*.

Apreciem răspunsurile elevilor clasei a VII-a care consideră dialogarea eficientă în limba română ca metode, activități importante privind dezvoltarea competențelor de colaborare și integrare în societatea contemporană. Din acest punct de vedere, este necesară aplicarea metodelor interactive de studiere a limbii române, considerându-le modalități de creare, extindere a mediului lingvistic de comunicare în limba română atât la lecție, cât și prin intermediul activităților extrașcolare. Aceasta s-ar putea realiza prin sporirea interesului și a motivației pentru studierea limbii române prin intermediul mass-media; organizarea diverselor activități, concursuri pentru elevii alolingvi.

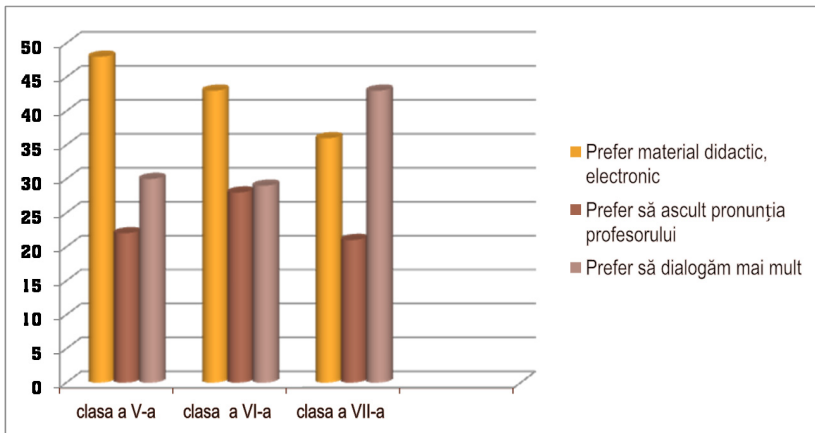


Figura 2. Preferințele elevilor privind însușirea limbii române

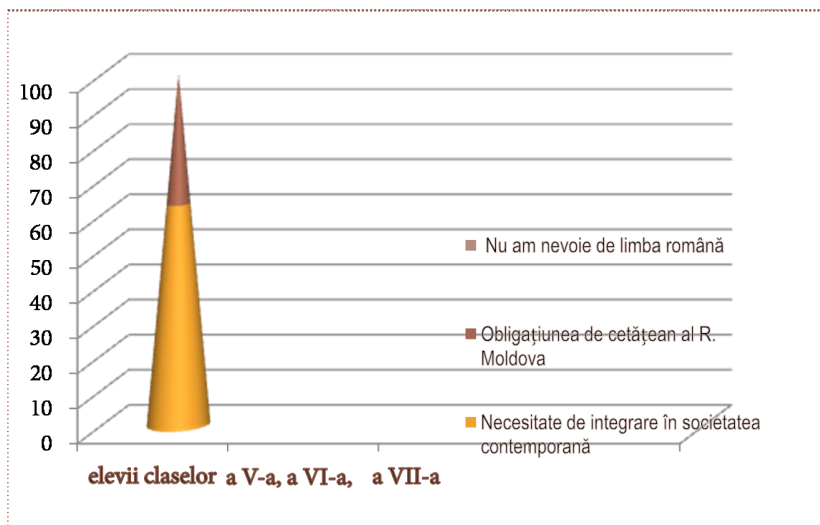


Figura 3. Importanța cunoașterii limbii române

Astfel, în urma chestionării am determinat faptul că majoritatea elevilor conștientizează importanța cunoașterii limbii române, ca fiind o necesitate de integrare în societatea contemporană – 63%; o obligațiune a unui cetățean al Republicii Moldova – 35% și doar aproximativ 2% consideră că se „pot descurca” și fără cunoașterea limbii române.

Comunicarea didactică trebuie să reprezinte o formă particulară de comunicare, specifică procesului didactic. Problema comunicării e mult prea dificilă, ea figurează printre problemele majore ale învățării limbii române. De asemenea, este importantă interferența mai multor tipuri de comunicare: orală (dominantă), scrisă; verbală, paraverbală și nonverbală; referențială (prin care se transmit cunoștințe teoretice) și comunicare atitudinală (se transmit sisteme de valori, criterii de apreciere a valorilor). Astfel, cultura comunicării devine parte indispensabilă procesului de formare a vorbitorului cult. Pedagogia modernă acordă o atenție deosebită metodelor activ-participative, cooperării dintre elev și cadrul didactic, toate acestea transformă comunicarea didactică într-un proces complex și acțional. Întregul comportament de învățare trebuie să se proiecteze ca o permanentă interrelație a profesorului cu elevul în calitate de co-executanți verbali și co-parteneri în comunicare. Polifuncționalitatea se profilează

din conștientizarea mijloacelor linguale în acte verbale concrete și într-o *organizare pro-verbală, nu pro-lingvistică* a materialului instructiv. Orice exprimare a elevului trebuie să se construiască printr-un asalt de idei liber, interactiv.

La întrebarea ce le place mai mult la lecțiile de limba română, elevii au indicat metodele moderne, interactive utilizate de profesori – 31%, comportamentul binevoitor și înțelegător al profesorului față de elevi – 37% și interactivitatea, dialogarea frecventă, **comunicarea liberă** la lecții – 32%. Deci un număr mai mare au menționat eficacitatea lucrului în grup, a activităților interesante, *a posibilității de a comunica liber* etc.

În urma celor constatate, concluzionăm faptul că elevii conștientizează valoarea utilizării unor metode interactive de predare–învățare–evaluare eficiente; necesitatea dezvoltării vorbirii fluente; eficacitatea utilizării materialelor didactice-suport la ore.

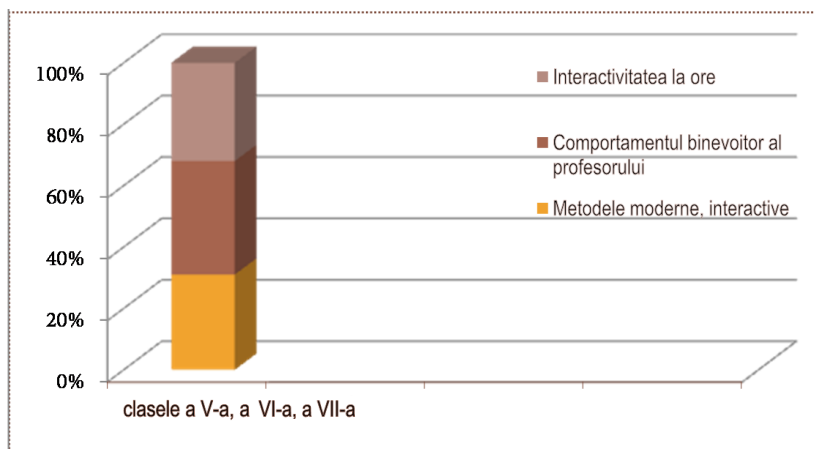


Figura 4. Ce determină eficacitatea învățării la lecțiile de limba română?

La întrebarea *Ce ar contribui la sporirea motivației elevilor față de studierea limbii române?*

Aceștia au avut posibilitatea să bifeze una dintre opțiunile:

1. dezvoltarea mediului de comunicare în școală;
2. promovarea mai eficientă a cunoașterii limbii române;
3. ajutor din partea părinților;
4. utilizarea mai eficientă a TIC în cadrul lecțiilor;

5. organizarea activităților extracurriculare în limba română;

6. altele.

Rezultatele respective le-am consemnat în următoarea diagramă:

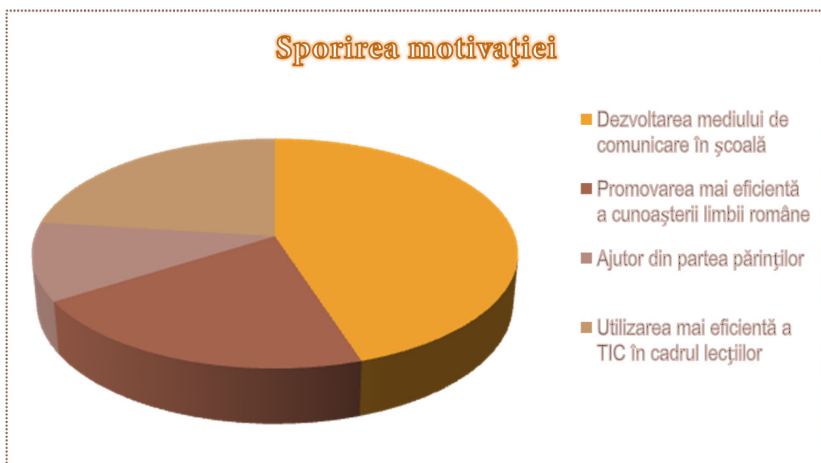


Figura 4. Sporirea motivației învățării limbii române

Astfel putem lua în discuție și pune accentul forte pe factorii interni și externi care reglementează procesul de însușire coerentă a limbii române. Factorii externi ar putea fi: mediul social, familia, prietenii, colegii etc. Printre *factorii interni* se enumeră: capacitățile intelectuale, abilitățile, aptitudinile etc. Capacitățile intelectuale nu sunt însă suficiente fără **angajarea motivațională** a elevului alolingv. Insuccesul în formarea vorbitorului cult de limba română vine și din faptul că mai mulți elevi nu au încredere în forțele proprii și că nu știu (sau nu au fost învățați) să comunice liber: „nu-mi ajung cuvinte” (M.), „știu, dar nu mă pot exprima” (N.). Indiferent de obiectivele proiectate în cadrul activităților desfășurate cu elevii, profesorul trebuie să cunoască nu doar cum să-i motiveze, ci și cum să le mențină interesul, deoarece, astfel contribuie la dezvoltarea atitudinilor elevului față de învățarea limbii române.

Analiza răspunsurilor elevilor ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

1. Deși la formarea și dezvoltarea limbajului contribuie întreg mediul social și cultural al elevilor alolingvi, un rol deosebit în perfecționarea exprimării, îl ocupă **studiul funcțional al limbii**.

2. Însușirea materiei gramaticale presupune un grad praxiologic sporit, fiind de datoria și măiestria profesorului de a stabili, elabora demersuri metodologice accesibile, atractive elevilor alolingvi.
3. Finalitatea studierii acestei discipline nu o constituie acumularea unui anumit număr de competențe, dar asigurându-li-se o valoare funcțional-practică. A nu ține seama de acest lucru înseamnă a face de-a dreptul imposibilă însăși învățarea normelor gramaticale, deoarece acestea nu pot fi însușite decât prin procesul exersării în contexte similare celor reale. Rafinarea exprimării, diversificarea și nuanțarea ei depind de modul de stăpânire a resurselor limbii române, de operaționalizarea structurilor gramaticale într-o situație de comunicare.

Însușirea categoriilor gramaticale, efectuarea analizelor sintactice și morfologice, prezentarea teoretică, toate trebuie subordonate actului praxiologic al comunicării.

4. Deficiențele de exprimare, care îngreunează comunicarea verbală, vizează, în general: *sărăcia* vocabularului, decalajul dintre vocabularul activ și cel pasiv, folosirea neadecvată a unor cuvinte în contexte de comunicare. Elevii manifestă lipsă de interes sau un interes scăzut pentru lectură în general, fie a literaturii artistice, fie a revistelor sau a ziarelor.
5. Axare exagerată pe studiul gramaticii academice și a literaturii în sine, lipsită de orientare comunicativă.
6. Elevii-respondenți au constatat necesitate acută a elaborării unui set de materiale didactice pentru studierea activă, interactivă a limbii române: fișe de lucru, auxiliare didactice, dicționare ilustrate, elaborarea unor materiale audio și video etc.
7. Axarea activității științifico-metodice în procesul de atestare a cadrelor didactice pe coordonatele identificate ca prioritare: motivația elevilor, utilizarea TIC, elaborarea de materiale suport.
8. Elevii pledează pentru studierea unor teme interesante, de actualitate prin utilizarea unor metode de lucru variate. S-a observat tendința multora de a aprecia cât mai pozitiv aspectele cercetate.
8. Opțiunea elevilor doar pentru examenul oral la limba română.
9. Optimizarea procesului de predare-învățare-evaluare prin: dezvoltarea interesului și a motivației elevilor pentru studiu; corespunderea temelor din curriculum și manuale cu interesele elevilor; diversitatea materialelor și mijloacelor didactice utilizate

la ore; atitudini față de modul de organizare a evaluării sumative, ținându-se cont și de opinia elevilor; realizarea schimbărilor dorite în predarea curentă; comunicare în afara orelor.

10. Interesul scăzut sau minim față de studierea limbii române, exprimat de elevii chestionați, este cauzat, în primul rând, de lipsa posibilităților de comunicare liberă și în afara lecțiilor, motiv urmat de lipsa intenției de a vorbi cu rudele și semenii acasă în limba română, neglijență, ignorarea disciplinei școlare care reprezintă instrumentul esențial de conviețuire, de obținere a studiilor în limba de stat, realizare profesională.

Conchidem că pentru a forma un vorbitor independent de limba română statul trebuie să adopte legi care să creeze condiții reale de însușire și practicare a limbii române, limba oficială a statului.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Studiile incluse în prezenta cercetare sunt constituite din analize de sinteze a multor documente europene de politică lingvistică și educațională cu referire la formarea-dezvoltarea competenței de comunicare, între care: *Memorandum privind învățarea permanentă; Cadrul european comun de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor; Portofoliul European al Limbilor; Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences for lifelong learning* ș.a.

Drept urmare, s-a constatat că la nivel european a fost determinat *optimumul lingvistic al cetățeanului european*, care se exprimă în formula: limba maternă + 2 limbi străine, competențele de comunicare în limba maternă / în limbi străine figurează pe primele două poziții în lista competențelor-cheie europene, iar stăpânirea mai multor limbi străine este considerată baza comunicării eficiente.

Totodată, documentele europene promovează modele, metodologii și strategii eficiente de predare-învățare a limbilor străine, între care CLIL/EMILE și educația bilingvă, ce vizează predarea unor materii nonlingvistice (istorie, geografie, educație civică ș.a.) utilizând o altă limbă decât cea maternă, ele conțin exemple de bune practici, care pot fi preluate și experimentate și în învățământul din R. Moldova, iar predarea-învățarea limbilor în viziune comunicativ-funcțională se bazează pe așa-numita *abordare acțională* și vizează direct formarea-dezvoltarea competenței de comunicare (în limba maternă, în limba de stat, în limbi străine), prin urmare, abordarea acțională a educației lingvistice, prin formarea de competențe, reprezintă un fenomen inconturabil, cu majore consecințe pentru viitorul învățământului lingvistic european și cu mari speranțe pentru reabilitarea pe plan național a educației lingvistice.

Concluziile de bază care au rezultat din analiza documentelor europene de politică lingvistică și educațională pot fi rezumate la următoarele:

- Politica lingvistică a UE are drept obiectiv promovarea predării și învățării limbilor străine, în special al limbilor oficiale în UE, și crearea unui mediu favorabil pentru dezvoltarea tuturor limbilor statelor membre;
- la nivel european a fost identificat optimumul lingvistic al cetățeanului european (limba maternă plus 2 limbi străine);
- comunicarea în limba maternă este un domeniu mai puțin vizat în documentele europene; competența de comunicare este considerată una fundamentală în abordarea instruirii în bază de competențe.

De asemenea, s-a constatat că la nivel european a fost elaborat un întreg dispozitiv de documente de politici lingvistice educative, care promovează diversitatea culturală, toleranța și educația interculturală și care au în vedere crearea unui mediu favorabil dezvoltării tuturor limbilor statelor membre, Totuși trebuie însă de menționat că în ceea ce privește proiectarea și realizarea educației lingvistice în limba maternă pe plan național și formarea-dezvoltarea competenței de comunicare în limba maternă, care este definită drept competență umană fundamentală și figurează pe prima poziție a listei de competențe-cheie europene, domeniul respectiv este mai puțin vizat în documentele de politici lingvistice europene, prin urmare, grija pentru promovarea și cultivarea vorbirii în limba maternă, în contextul diversității lingvistice, revine exclusiv vorbitorilor ei.

În baza mai multor studii teoretice și metodologice (C. Simard, Ph. Perrenoud, Al. Crișan, A. Pamfil ș.a.) au fost analizate exigențele modelului comunicativ-funcțional adoptat ca bază pentru reconceptualizarea educației lingvistice și restructurarea metodologiilor de învățare a limbilor în procesul educațional din R. Moldova, iar din această perspectivă au fost examinate documente de politici educaționale și lingvistice elaborate în R. Moldova (Concepția Educației în R. Moldova, Codul Educației, Concepția Educației Lingvistice și Literare, curricula disciplinare pentru aria curriculară *Limbă și Comunicare*) în vederea stabilirii modului de reflecție a cerințelor acestuia și de corelare a finalităților proiectate la nivel de arie pentru dezvoltarea sinergică a competenței de comunicare în cadrul acestora.

Au fost evidențiate principalele modificări de paradigmă survenite după adoptarea *modelului comunicativ-funcțional de studiere a limbilor* ca factor de compatibilizare a educației lingvistice în plan european și național: studierea integrată a limbii și literaturii; abordarea comunicativă a domeniilor respective; învățarea limbii ca instrument de comunicare în variantele ei orală și scrisă, subliniindu-se că noutatea absolută a modelului a fost aceea că a situat într-o singură arie curriculară – Limbă și comunicare – toate limbile studiate în școală, organizate astfel tocmai pentru centrarea activității de predare-învățare asupra formării competenței de comunicare.

Proiectarea unei educații lingvistice întemeiată pe modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbilor (materne și străine) s-a impus în Republica Moldova ca o mare stringență încă în perioada de reformare a învățământului (1990–2000), când modelul respectiv a servit

drept bază la elaborarea curricula pentru disciplinele lingvistice (edițiile 2000, 2006, 2010). Analiza documentului normativ însă a arătat că exigențele modelului respectiv nu au fost explicitate cadrelor didactice, în el se făcându-se doar o scurtă referire, printr-o frază foarte generală, gen *la baza curriculumului stă modelul comunicativ-funcțional de studiere a limbii române*, de unde se poate deduce că acest model a fost transpus în practică în măsura în care el a fost sau nu înțeles de către autori.

Prin urmare, în scopul eficientizării procesului de predare-învățare în viziune comunicativă (în limba română, ca limbă maternă, dar și ca limbă de stat), este necesară o mai bună explicitare a exigențelor modelului respectiv, dar, mai ales, o *didacticizare* și o dezvoltare a acestuia pe teren autohton, pornind de la specificitatea contextului educațional, sociocultural din R. Moldova, care este dată, în primul rând, de mediul lingvistic general în care cresc și se dezvoltă copiii, ascultând și vorbind limba română în familie, la școală, pe stradă, în localuri publice etc., unde vorbirea neliterară, în fond, incorectă este la tot pasul, ea parvine chiar și din mass-media.

Prin urmare, în cazul R. Moldova, formarea vorbitorului cult de limba română reprezintă nu doar o provocare pentru specialiștii din domeniul educației lingvistice, *ci și o mare problemă* determinată de mai mulți factori (de ordin cultural, social, politic etc.), care poate fi soluționată numai prin voință politică și cu eforturi comune, antrenând toate structurile statului, toate nivelurile de decizie și toate componentele societății, de aceea problema formării vorbitorului cult în limba română ar trebui examinată nu doar din perspectivă pedagogică și apreciată nu doar ca un rezultat al activității didactice, ci într-un context mult mai larg, general, incluzând aici toți factorii de răspundere (de la nivel familial până la cel al politicii statului), astfel încât cultură lingvistică să apară ca un produs al culturii comunicării din familie, comunitate și societate.

În acest context, ca soluții posibile se impun următoarele:

- La nivel de stat, ar trebui elaborată în regim de urgență o *strategie națională* sau o *lege privind promovarea și ocrotirea limbii române* (de influența nefastă a limbii ruse, așa cum în Franța, de exemplu, există o lege de ocrotire a limbii franceze), care să fie urmată de un plan de acțiuni concrete privind *formarea vorbitorului cult în limba română* la toate nivelurile și prin toate mijloacele posibile.
- La nivel de curriculum, se impune *abordarea transdisciplinară*, prin toate disciplinele școlare, a formării-dezvoltării competenței-

cheie *comunicarea în limba română*, care este una transversală, deci această competență trebuie formată prin toate disciplinele de învățământ, astfel încât toți profesorii, indiferent de materia predată, să fie, în același timp, și „profesori de limbă”, îngrijindu-se și de exprimarea corectă a elevului în cadrul fiecărei discipline în parte.

- La nivel de formare inițială și continuă, se impune o explicitare foarte clară pentru cadrele didactice a ceea ce *înseamnă educație lingvistică*, prin ce diferă această nouă viziune de studiul tradițional al limbii și cum poate fi organizată predarea-învățarea limbii ca instrument de comunicare, în variantele ei orală și scrisă.
Analiza răspunsurilor cadrelor didactice la întrebările din chestionarele aplicate în cadrul sondajului a permis formularea următoarelor concluzii:
- În condițiile R. Moldova, problema formării vorbitorului cult în limba română trebuie examinată nu doar din perspectivă pedagogică și apreciată nu doar ca un rezultat al activității didactice, ci într-un context mult mai larg, general, incluzând aici toți factorii educaționali (de la nivelul familiei până la cel al politicii statului), dat fiind că vorbitorul cult este un produs general al culturii comunicării din familie, comunitate și societate.
- La nivel de curriculum disciplinar se impun intervenții serioase în ceea ce privește revizuirea curriculumului de limba și literatura română, care este perceput în continuare ca unul supraaglomerat, astfel încât ar trebui să ne întrebăm: cum se întâmplă totuși că eforturile repetate, la diferite perioade de timp, adesea costisitoare, consumatoare de resurse pedagogice (umane, temporale, financiare) întreprinse special pentru „descongestionarea curriculumului” au efecte atât de minore?
- La nivel de formare inițială și continuă, se impune reconsiderarea demersului didactic monodisciplinar de formare a competenței de comunicare și deschiderea spre perspective integrate dezvoltate în interiorul ariei curriculare Limbă și comunicare: or, analizând cerințele curriculumului disciplinar de: limba și literatura română (școala națională), limba română (școala aolingvă), limbile minorităților (ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară etc.), limba străină (engleză, franceză, italiană, germană etc.) și descriptivul competențelor cheie: *comunicarea în limba română / comunicarea*

în limba de stat / comunicarea în limbi străine, ne dăm seama că cele două documente oficiale pun învățarea școlară într-o abordare transversală.

Un alt rezultat important al cercetării realizate în 2015 îl constituie conceptul de *vorbitor cult de limba română*, prin care a fost conturat profilul unui vorbitor cult: o persoană care are un nivel înalt de cultură; este bine instruit; care este corect informat; cu opinii proprii în raport cu valorile socioculturale și general-umane, care are cunoștințe corecte, multe, diverse; care posedă competențe de vorbire contextuală; care vorbește plăcut auzului și care respectă normele limbii literare. O definiție matematică a conceptului de vorbitor cult poate fi extinsă din perspectiva explicației că, un vorbitor cult este cel care vorbește și scrie corect, coerent și convingător (argumentativ), axându-se pe: lexic, gramatică funcțională, limbaje verbal, nonverbal, paraverbal.

Funcționalitatea entității de *vorbitor cult al limbii române* poate deveni realitate în cazul în care vor fi luate ca reper pedagogic *direcțiile acțiunilor strategice* ce urmează să fie întreprinse pentru a fi realizate dezideratele curriculare ale disciplinei școlare respective, și nu numai:

Direcția 1: Știința pedagogică, în colaborare cu cea lingvistică, urmează să propună școlii, cel puțin sintetic, reperele pedagogice ale unei *lingvistici a vorbirii în școală*, în acord cu necesitățile imediate și condițiile predării.

Direcția 2: A preda și a învăța limba română nu ca o constrângere, ci **ca un angajament liber consimțit** pentru a putea vorbi în această limbă, ca o atitudine a elevului vorbitor față de limbă: dacă vorbești incorect, aceasta înseamnă că te disprețuiești în primul rând pe tine.

Direcția 3: A *studia limba* orizontal (ca sistem) și a *învăța limba* vertical (ca vorbire).

Direcția 4: A dezvolta vorbitorul cult al limbii române pornind de la normele vorbirii, ca **normativitate didactică** a limbii, ca primă dimensiune a vorbitorului cult.

Direcția 5: A pune în valoare, atunci când formăm vorbirea elevului, cunoașterea lui în general. **Experiența cognitivă** a elevului este un factor al vorbirii elevului.

Direcția 6: A învăța în școală nu atât limba, cât faptul **cum poți să crezi în această limbă**, cum poți să semnifici lumea ta și lumea în general.

Direcția 7: **Implicarea activă a profesorilor de alte discipline** școlare, decât limba română, în semnalarea și corectarea greșelilor din vorbirea elevilor, acest lucru fiind oficializat în una sau altă formă.

Direcția 8: Formarea elevului vorbitor pe următoarele **dominante de comportament:** obișnuință, cuviință, normativitate, rațiune.

Direcția 9: Pentru a elimina în procesul educațional fenomenul **elevului invalid verbal** și a-l forma ca vorbitor cult al limbii române, este nevoie de valorificarea consecventă și sistematică a vorbirii (vorbirea se învață doar vorbind), pornind de la normativitatea didactică a limbii, bazată pe **principiile:** umanismului; antidogmatismului; utilității publice; responsabilității publice și **coordonatele** fundamentale de: congruență; corectitudine; adecvanță (potrivire); oportunitate; exemplaritate; varietate; convenabilitate; deontologie; liberă acceptare.

Calitatea educației, conform *Strategiei educației 2020* determină, în mare măsură, calitatea vieții și creează temelia unei realizări din plin a capacităților fiecărui cetățean. Este incontestabilă, în contextul dat, necesitatea creării condițiilor optime de integrare socio-profesională a populației alolingve prin **cunoașterea limbii române în calitate de instrument eficient și sigur.**

Construirea unei republici cu adevărat multilingve necesită nu doar investiții financiare, logistice, dar, în primul rând, **motivaționale** și nu este vorba doar de motivația intrinsecă, dar și de cea extrinsecă (spor la salariu pentru cei care își pot îndeplini și își îndeplinesc obligațiunile funcționale nu doar în limba maternă, dar și în limba română etc., suport financiar pentru actualii profesori care predau unele discipline în limba română, lăsați în voia sorții!)

Referindu-ne la „oferirea mediului adecvat” pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba română, constatăm necesitatea **îmbunătățirii cadrului legal** pentru segmentul respectiv al societății: o lege care să stabilească metodologia/ pașii trecerii obligatorii a elevilor alolingvi la învățarea *în limba română* a unui anumit număr de discipline școlare (minimum 40% la etapa gimnazială și 60% la etapa liceală), deoarece persoanele care nu stăpânesc limba română sau o fac la un nivel insuficient pierd din competitivitate în căutarea, în primul rând, a unui loc de studiu în obținerea unei profesii, apoi a unui loc de muncă onorabil.

În scopul formării unui vorbitor alolingv cult de limba română este oportună elaborarea unui **program de formare inițială sau/ și formare continuă** pentru a pune în aplicare metoda însușirii limbii prin imersiune. Rezolvarea problemei ține și de implementarea eficientă în practica cotidiană a metodologiilor interactive, centrate pe cel ce învață.

Este absolut necesară **coordonarea reală, eficientă, competentă a învățării limbii române de către direcțiile de învățământ raionale**, care dispun de specialiști în domeniu de maximum 15%. Este o cifră catastrofală când e vorba de limba oficială a statului. Lipsa unor inspectori cu o pregătire corespunzătoare domeniului frânează procesul de însușire eficientă a limbii române. Cadrele în funcțiune nu au o pregătire specială, iar în multe cazuri, pregătirea didactică a acestora este mai slabă decât a profesorilor. Stringentă și urgentă este selectarea prin concurs a candidaturilor la funcțiile de inspector, metodist. Este necesară responsabilizarea managerilor cu privire la selectarea și promovarea specialiștilor în general, în mod special când e vorba de limba română, limba oficială a statului, aplicând câteva criterii: stăpânirea limbii române la nivel avansat, cunoașterea didacticii disciplinei de studiu, a documentelor legislative și de politici educaționale, a particularităților psihologice ale preșcolarilor, elevilor claselor primare etc.

Asigurarea cu manuale și materiale didactice la disciplina limba și literatura română e bună, dar la dimensiunea predarea unor discipline *în română* există doar unele inițiative. La acest capitol se constată lipsă acută de cadre, de materiale didactice adaptate, de suport material pentru cadrele didactice, acțiuni modeste, timide de promovare a procesului de învățare în limba română de către managerii instituțiilor de învățământ, lipsă totală de informare a societăți și de creionare a avantajelor abordării menționate etc.

Referindu-ne la dimensiunea însușirii limbii de stat de către populația școlară alolingvă, constatăm prevederi concrete în Codul Educației în vederea asigurării condițiilor necesare în scopul realizării obiectivului sus-menționat: *dezvoltarea culturii naționale; promovarea dialogului intercultural, a spiritului de toleranță, a nediscriminării* etc.

Capacitatea elevului de *autodezvoltare* (ca o caracteristică a idealului educațional indicat în Codul Educației) este conformă creșterii capacității de comunicare cultă în limba română prin tendința, intenția, dorința de comunicare în diferite situații cotidiene, prin vizionarea/ audierea diferitor emisiuni radio, tv, prin vizionarea spectacolelor, filmelor în limba română, prin participarea la diverse manifestări culturale, educaționale, turistice cu participanți – vorbitori nativi de limba română.

Varianta de succes în practicarea corectă a limbii române de către alolingvi ar fi **extinderea ariei de însușire a limbii române** nu doar prin *studierea mai multor discipline școlare în limba română*, dar și prin

excelenta perspectivă de realizare/ *obținere a studiilor în limba română* într-o instituție de învățământ comună cu vorbitorii/ purtătorii de limbă română, în temeiul programelor unice de instruire, începând cu etapa gimnazială.

Aloingvii ar putea să obțină o baza lingvistică necesară printr-un regim *intensiv de studiere a limbii române la etapa primară*, de rând cu învățarea disciplinelor de bază în limba maternă (ucraineană, rusă, găgăuză etc.).

Ținem să menționăm că R. Moldova dispune de o anumită experiență în vederea învățării unor discipline școlare într-o anumită limbă: în unele limbi străine (franceză, engleză) și în limba română în instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. Cu toate acestea venim cu unele recomandări/ propuneri:

- Constituirea, împreună cu Ministerul Educației, a unui grup de lucru, privind elaborarea strategiei de revizuire și completare a curriculumului pe două planuri: învățarea limbii române ca disciplină școlară; prin predarea unor discipline școlare nonlingvistice în limba română.
- Analiza riguroasă a cerințelor față de procesul de învățare a unei limbi nematerne (CECRL) raportate la funcțiile limbii române cu statut de *limbă oficială*, dar nu de *limbă străină*, fără mediu lingvistic corespunzător.
- Definitivarea curriculumului (conform CECRL) într-o formulă clară, funcțională, accesibilă profesorilor, părinților, elevilor din punct de vedere al conținutului, formei, volumului.
- Elaborarea a două Ghiduri metodologice pentru: disciplina limba și literatura română; predarea unor discipline școlare nonlingvistice în limba română.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

■ **la capitolul I:**

1. Avram M. *Norma codificată a limbii române actuale*. În: Revista de lingvistică și știință literară, 1993, nr. 2, p. 35-41.
2. *Biografia Lingvistică*. În: Portofoliul European al Limbilor. Consiliul Europei, 2000 (varianta română, p. 1-24).
3. Callo T. *Relația limbă – vorbire în esențializarea diatopică a vorbitorului cult*. În: Univers Pedagogic, 2015, nr. 2, p. 12-20.
4. Coșeriu E. *Deontologia și etica limbajului*. În: Revista Limba română, 2002, nr. 10.
5. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
6. Coșeriu E. *Omul și limbajul său*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2009.
7. Coșeriu E. *Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice*. București: Editura Enciclopedică, 1997.
8. Coșeriu E. *Teoria limbajului și lingvistica generală: 5 studii*. București: Editura Enciclopedică, 2004.
9. Gafton Al. *Principiul diacronic în edificarea normei literare*. În: Limba română: controverse, delimitări, noi ipoteze. Actele celui de-al 9-lea colocviu al catedrei de limba română, vol. I. București: Editura Universității din București, 2010, p. 347-353.
10. Ionescu-Ruxăndoiu L. *Limbaj și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică*. București: ALL Educațional, 2003.
11. Mihăescu N. *Carte despre limba românească*. București: EDP, 1972.
12. Munteanu C. *Cum se învață o limbă (după Eugeniu Coșeriu)*. În: Revista Limba română, 2011, nr. 3-6.
13. Munteanu C. *Noematologia lui B.P. Hasdeu: o anticipare a skeologiei lui E. Coșeriu*. În: Philologica Jassyensia, 2013, nr. 2(18), p. 85-94.
14. Munteanu E. *Eugenio Coșeriu. Fundamente filosofice ale unei „lingvistici generale”*. În: Ideea europeană în filosofia românească (I), Revista Hermeneia. Iași: Editura Fundației AXIS, 2005, p. 126-135.
15. Păduraru C. E. *Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică*. Iași: Lumen, 2009.
16. Țigău Gh. *Cultivarea limbii române*. Disponibil la: <http://www.slineamt.ro/apostolul/arte-si-meserii/cultivarea-limbii-romane/>

■ **la capitolul II:**

1. Albu G. *Comunicarea interpersonală. Aspecte formative și valențe psihologice*. Iași: Institutul European, 2008.
2. Bârzea C. *Definirea și clasificarea competențelor*. În: *Revista de Pedagogie*, 2010, nr. 58 (3), p. 7-12.
3. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: Învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2001. Disponibil la: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf
4. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324 (634).
5. Coșeriu E. *Identitatea limbii și a poporului nostru*. În: *Limba Română*, nr. 4-6, 2006.
6. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
7. Coșeriu E. *Teoria limbajului și lingvistica generală*. București: Editura Enciclopedică, 2004.
8. Cristea S. *Axiomele profesorului de calitate*. În: *Tribuna Învățământului*, nr. 1181–1182 din februarie 2013.
9. Cristea S. *Dicționar de Pedagogie*. Chișinău: Litera Educațional, 2000.
10. *Limba și literatura română: Curriculum școlar. Clasele a V-a – a IX-a*. Chișinău: Lyceum, 2010.
11. *Memorandum privind învățarea permanentă*. Consiliul Europei, octombrie, 2000.
12. Mihăilescu A. *Domenii de competențe cheie europene: Comunicarea în limba maternă*. În: *Revista de Pedagogie*, 2010, nr. 58 (3), p. 183-192.
13. Nasta I.D. *Instrumentarul politicilor lingvistice educative în Europa și competența-cheie comunicarea în limbi străine*. În: *Revista de Pedagogie*, 2010, nr. 58 (3), p. 169-182.
14. Pamfil A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Ediția a II-a. Pitești: Editura Paralela 45, 2000.
15. Pâslaru Vl. (coord.), Crișan Al., Cerchez M. ș.a. *Curriculum de limba și literatura română. Clasele V – IX*. Chișinău: Știința, 1997.
16. Pâslaru Vl. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. București: Editura Sigma, 2013.
17. Pâslaru Vl. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: Integritas, 2003.

18. *Pașaportul lingvistic EUROPASS*. Institutul de științe ale Educației. București, 2005.
19. *Portofoliul European al Limbilor*, 2004.
20. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key competences for lifelong learning*, 2006, 2006/962/EC.

■ **la capitolul III:**

1. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2001. Disponibil la: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf
2. Callo T. *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP USM, 2007.
3. Callo T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Editura Litera, 2003.
4. Callo T. *O pedagogie a integralității*. Chișinău: CEP USM, 2007.
5. Callo T. *Principiul politeții al interacțiunii prin limbaj*. În: Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat: Concepte. Repere teoretice și practice. Opinii. Chișinău: S.n., 2002.
6. Callo T. *Școala științifică a pedagogiei transprezente*. Chișinău: Pontos, 2010.
7. Cosmovici A. *Psihologie generală*. Iași: Editura Polirom, 1996.
8. Coșeriu E. *Lingvistică integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996.
9. Devitt M., Sterelny K. *Limbaj și realitate* (O introducere în filozofia limbajului). Iași: Editura Polirom, 2000.
10. Dinu M. *Comunicarea*. București: Editura Științifică, 1999.
11. Dospinescu, V. *Semne și cunoaștere în discursul didactic*. Iași: Editura Junimea, 1998.
12. Ezechil L. *Comunicarea educațională în context școlar*. București: EDP, 2002.
13. Habermas J. *Conștiință morală și acțiune comunicativă*. București: Editura All, 2000.
14. *Limba și literatura română: Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*. Chișinău: Î.E.P. „Știința”, 2010.
15. *Limba și literatura română: Curriculum școlar. Clasele a V-a – a IX-a*. Chișinău: Lyceum, 2010.
16. Noveanu E.P., Pană L.I. *Didactica limbilor moderne: Metodologia cercetării experimentale*. București: EDP, 1981.

17. O' Sullivan T., Harley J., Saunders D. *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*. Iași: Editura Polirom, 2001.
18. Păunescu C. *Limba și intelect*. București: Editura Științifică, 1973.
19. Popescu-Neveanu P., Crețu T. *Psihologia*. București: EDP, 1996.
20. Slama-Cazacu T. *Psiholingvistica – o știință a comunicării*. București: Editura ALL Educațional, 1999.
21. Suruceanu M. *Valențele pedagogice ale limbajului, aspecte metodologice*. Chișinău: Tipografia Print-Caro SRL, 2011.
22. Suruceanu M. *Valoarea acțională a limbajului pedagogic*. Chișinău: CEP USM, 2007.
23. Șchiopu U. *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel, 1997.
24. Vianu T. *Despre stil și artă literară*. București: Editura Tineretului, 1965.
25. Vicol N. *Dezvoltarea limbajului. Compendiu*. Chișinău: Tipografia Print-Caro SRL, 2010.
26. Пассов Е. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение. 1985.

■ **la capitolul IV:**

1. Baker C. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1996.
2. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2001. Disponibil la: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf
3. Carp R. *Multilingvism și dialog intercultural în Uniunea Europeană – o viziune românească*. București: Institutul European din România, 2008.
4. Cazacu T. *Experiențe demne de urmat. Imersiunea lingvistică*. În: *Didactica Pro...*, 2013, nr. 1, p. 16-19.
5. *Codul Educației al Republicii Moldova*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324 (634).
6. Cucuș C. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom, 2000.
7. Goraș-Postică V. *Educația interculturală și multilingvă: experiențe letone și estoniene*. În: *Didactica Pro...*, 2013, nr. 1, p. 33-36.
8. *Limba și literatura română. Curriculumul pentru învățământul primar, gimnazial, liceal, instituțiile de învățământ preuniversitare cu limba rusă de instruire*. Chișinău, 2010.

9. Orban L. *Importanța multilingvismului*. Ponta Delgata, 2009.
10. Nicolaescu-Onofrei L. (coord.), Caproș I., Cazacu T. et al. *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din Republica Moldova: o analiză de necesități*. Chișinău: Pro Didactica (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2009.
11. Pâslaru Vl. *Politici sociolingvistice și integrarea socială a alofonilor din Republica Moldova*. În: *Didactica Pro...*, 2013, nr. 1, p. 2-6.
12. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău, 2014.
13. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 21.11.2014, nr. 345-351 (1014).
14. Григуле Л. *Внедрение многоязычного образования: опыт Латвии*. В: *Крымский политический диалог*, 2010. Москва: Патрир, 2011.

■ **la capitolul V:**

1. Albulescu I. *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Pitești: Paralela 45, 2008.
2. Ardeleanu S.-M. *Repere în dinamica studiilor pe text. De la o gramatică narativă către un manual de investigație textuală (IT)*. București: EDP, 1995.
3. Barthes R. *Plăcerea textului*. București: Cartier, 2006.
4. Ciobanu A. *Limba maternă și cultivarea ei*. Chișinău: Lumina, 1988.
5. Corniș-Pop M. *Tentația hermeneutică și rescrierea critică*. București: Fundația Culturală Română, 2000.
6. Cristea S. *Axiomele profesorului de calitate*. În: *Tribuna Învățământului*, nr. 1181-1182 din februarie 2013.
7. Graur A. *Scrieri de ieri și de azi*. București: Editura Științifică, 1970.
8. Plett H.F. *Știința textului și analiza de text*. București: Editura Univers, 1983.
9. Rădulescu I.-Șt. *Agramatisme în limbajul cotidian*. București: Corint Educațional, 2015.
10. Sâmișăian F. *O didactică a limbii și literaturii române*. București: Art, 2014.

11. Stan E. *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004.
12. *Terminologie poetică și retorică*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1994.
13. Барт Р. *От произведения к тексту*. В: Избранные работы. Семиотика. Поэтика. Москва: Прогресс, 1989, с. 413-423.
14. Валгина Н.С. *Теория текста*. Москва: Логос, 2003.
15. Щирова И.А., Гончарова Е.А. *Многомерность текста: понимание и интерпретация*. Москва: ООО Книжный Дом, 2007.

■ **la capitolul VI:**

1. Abric J.C. *Psychologie de la communication: Théories et méthodes*. Paris: Armand Colin, 2003.
2. Adler R., Towne N. *Communication et interaction*, 2e édition. Montreal: Éditions Études vivantes, 1998.
3. *Bazele de date ale Ministerului Educației*, 2015. Disponibil la: www.edu.gov.md
4. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2001. Disponibil la: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf
5. Callo T. *Educația permanentă ca factor al schimbării*. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Vl. Pâslaru, T. Callo, N. Silistraru et al. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2011, p. 133-162.
6. Cartaleanu T., Cosovan O. *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu*. Chișinău: Cartier, 2001.
7. Cartaleanu T., Cosovan O. *Succesul demersului didactic la limba română*. Chișinău: Didactica. 2002.
8. Cartaleanu T., Ghicov A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Știința, 2007.
9. Cazacu T. *Limba română în contextul noilor valorificări*. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 3, p. 66.
10. *Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014*. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 24.10.2014, nr. 319-324, art. 634.
11. Coșeriu E. *Competența lingvistică: ce este ea în realitate?* În: *Limbaje și comunicare*. Iași, 1995.

12. Cuniță A., Drăghicescu J., Popa E., Dorobăț D. *Predarea și învățarea limbilor străine în România în perspectivă europeană*. București: Alternative, 1997.
13. *Dicționar general de științe. Științe ale limbii*. București: Editura Științifică, 1997.
14. Hopkins D. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbărilor*. Chișinău, 1998.
15. Lacombe F. *Rezolvarea dificultăților de comunicare*. Iași: Polirom, 2005.
16. *Legea nr. 3465 din 01.09.89 cu privire la funcționarea limbilor vorbite pe teritoriul RSS Moldovenești*.
17. Little D., Perclova R. *Portofoliul European al Limbilor*. Ghid pentru profesori și formatori ai cadrelor didactice. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003.
18. *Programul național pentru îmbunătățirea calității învățării limbii române în instituțiile de învățământ general cu instruire în limbile minorităților naționale (2016-2020)*, HG nr. 904 din 31.12.2015). În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 15.01.2016, nr. 2-12, art. 9.
19. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău: Lyceum (F.E.-P. „Tipografia Centrală”), 2012.
20. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația 2020”*. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 21.11.2014, nr. 345-351, art. 1014.
21. Verdeș A. *Motivația învățării*. În: Revista de psihologie, nr. 2, Chișinău, 2012, p. 47.
22. Vicol N. *Dezvoltarea limbajului: compendiu*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Print-Caro” SRL), 2010.

■ **la capitolul VII:**

1. Abric J.C. *Psychologie de la communication*. Paris, 1996.
2. Adler R., Towne N. *Communication et interaction*. Montreal, 1991.
3. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Strasbourg, 2001. Disponibil la: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CEFR_moldave.pdf
4. Callo T. *Educația permanentă ca factor al schimbării*. În: *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: CEP USM, 2011.

5. Cartaleanu T., Cosovan O. *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu*. Chișinău: Cartier, 2001.
6. Cartaleanu T., Cosovan O. *Succesul demersului didactic la limba română*. Chișinău: Didactica. 2002.
7. Cartaleanu T., Ghicov A. *Predarea interactivă centrată pe elev*. Chișinău: Știința, 2007.
8. Cazacu T. *Limba română în contextul noilor valorificări*. În: *Univers Pedagogic*, 2011, nr. 3, p. 66.
9. Coșeriu E. *Competența lingvistică: ce este ea în realitate?* În: *Limbaje și comunicare*. Iași: Polirom, 1995, p. 40-57.
10. Hopkins D., Ainscow M., West M. *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
11. Lacombe F. *Rezolvarea dificultăților de comunicare*. Iași: Polirom, 2005.
12. Verdeș A. *Motivația învățării*. În: *Revista de psihologie*, nr. 2, Chișinău, 2012, p. 47.
13. Vicol N. *Dezvoltarea limbajului: compendiu*. Chișinău: Print-Caro, 2010.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Cadrul de referință privind formarea vorbitorului cult de limbă română:
(vorbitori nativi și alolingvi): Studii de analiză și sinteză / Maria Hadîrcă,
Tatiana Callo, Tamara Cazacu [et al.]; coord. șt.: Maria Hadîrcă, Mariana
Marin; Acad. de Științe a Moldovei, Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău:
Institutul de Științe ale Educației, 2017 (Tipogr. „Impressum”). – 186 p.: fig.

Bibliogr.: p. 178-185. – 65 ex.

ISBN 978-9975-48-113-7.

37.016.046:811.135.1

C 12