

P. 506

STUDIA

UNIVERSITATIS
BABES-BOLYAI

Philologia
CLUJ-NAPCA 1996



COMITETUL DE REDACTIE AL SERIEI PHILOLOGIA

REDACTOR RESPONSABIL P f dr I POP

REDACTOR COORDONATOR P f dr I SEULEAN

MEMBRI

P f dr Mir BORCILĂ
P f dr El DRAGOS
P f dr D KOZMA
P f dr M PAPAHAĞI
C nf dr L COTRAU
C nf dr St f OLTEAN
C nf dr I T d STAN
C nf dr El n VIOREL
C nf dr Mi GOGA
C nf dr L g FLOREA
L t dr C in BRAGA
L t El POPESCU

NUMĂR COORDONAT DE P f dr Alı PAMFIL

SECRETAR DE REDACTIE L t St f GENCARAU

**STUDIA
UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI
PHILOLOGIA**

2

Editorial Office: 3400 CLUJ-NAPOCA, Gh. Bileșcu no. 24 ♦ Tel. 194315; int. 167

SUMAR - CONTENS - SOMMAIRE

I. METODICA LIMBII MATERNE • DIDACTIQUE DE LA LANGUE MATERNELLE

- A. gument* (ALINA PAMFIL) 3
- V. GOIA, *Învățarea prin corelație în limba și literatură română • Teaching Roumanian Language and Literature through Correlation* 5
- I. DRĂGOTOIU, *Formarea competenței de lectură – obiectiv al procesului de învățământ • Developing Reading Competence – an Objective of the Teaching Process* 13
- PÊNTEK ELIZABETA, *Pentru o abordare creativ-productivă a textului literar • For a Creative-Productive Approach to Literary Text* 19
- ALINA PAMFIL, *Modalități de sedimentare a studului noțiunilor de teorie literară în liceu: textul narativ (I) • Stratégies d'enseignement des notions de théorie littéraire dans les classes de lycée: le discours épique (I)* 25

II. METODICA LIMBELOR STRĂINE • DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGÈRE

- VICTORIA MOLDOVAN, *Premise pentru învățarea asistată de calculator a limbii române ca limbă străină • Premises pour l'apprentissage automatique du roumain langue étrangère* 39
- FLORA ȘUTEU, *Ortoepia românei ca limbă străină • L'orthoépie du roumain – langue étrangère* 43
- PAULA OȘIANU, *Lecția de conversație • Conversation Lesson* 45

CELESTINA FANELLA, Dificultăți în învățarea limbii române pentru studenți italieni. reluarea și anticiparea complementului direct și complementului indirect • Difficoltà nell'apprendimento della lingua romena per gli studenti italiani. la ripresa e l'anticipazione del complemento diretto e del complemento indiretto	53
M. GOGA, Al, a, ai, ale – propuneri pentru o predare la studenții străini • Les articles possessifs roumains. stratégies d'enseignement chez les étrangers	67
G. IRIMIAȘ, Contractarea subordonatelor – aplicații • The Contractedness of the Subordinate – Applications	73
CLARA LILIANA DRAGOȘ, Factori de succes în predarea limbilor moderne • Factors of Success in Teaching a Foreign Language	79
ANA MARIA FLORESCU, Modalități de a răspunde așteptărilor studenților • An Attempt to Meet Students'needs	83
RUXANDRA LITERAT, Seminarul de limbă străină la facultățile nefilologice: obiective și conținuturi • The Teaching-Learning of a Foreign Language in the Technical Higher Education.....	89
O. URȘA, Analiza trebuințelor de învățare în predarea limbilor străine aplicate • Needs Analysis in Teaching Applied Foreign Languages	95
MANUELA SUCIU, ALEXANDRA DULĂU, Textul economic: particularități și tehnici de abordare în predarea francezel de afaceri • Le texte économique: particularités et techniques d'approche dans l'enseignement du français des affaires	101

III. RECENZII • LIBRI

VICTORIA MOLDOVAN, Rodica Boțoman - Discover Romanian. An Introduction to the Language and Culture	111
VICTORIA MOLDOVAN, Gheorghe Docă - Acquisition Grammar of Romanian	112

ARGUMENT

Acest număr reunește studii de didactică a limbii materne și a limbilor străine.

Prima secțiune este centrată pe problematica predării - învățării literaturii și conține articole ce își propun deschiderea unor perspective metodologice moderne, apropiate studiului acestui obiect în gimnaziu și liceu.

A doua secțiune propune soluții de redimensionare a didacticii limbilor străine și conține, la rândul său, două serii de articole: prima vizează predarea limbii române ca limbă străină iar a doua, strategii de predare a limbilor engleză și franceză în școală și universitate.

Didactica literaturii în limba maternă este abordată în primele patru studii din perspective distincte, deschise de teoriile învățării, teoriile lecturii sau de poetica prozei. Aceste articole au ca gen proxim un demers care cuprinde deopotrivă descrierea unor contururi teoretice și propunerea unor soluții considerate operante în practica didactică. Astfel problematica învățării corelative este pusă în ecuație ca metodologie - ce vizează atât circumscrierea exactă a noțiunilor ce urmează a fi confruntate cât și descoperirea similitudinilor/diferențelor dintre ele - și protectate apoi, prin exemple, în domeniul practicii școlare (Vistian Gota). Tot astfel problematica lecturii, discutată în termenii competenței comunicative, culturale și literare sau în termenii esteticii receptării (în varianta reader-response criticism) se prelungeste prin schițarea unor posibile aplicații didactice (Ion Drăgoteiu, Péntek Elisabeta). Ultimul studiu al primei părți urmează în mare parte același tip de demers încercând o selecție și o redefinire a noțiunilor consacrate de poetica prozei precum și conturarea unor strategii de învățare concretizate în exerciții de recunoaștere sau redactare (Alina Pamfil). Marea majoritate a cercetărilor cuprinse în a doua secțiune se situează sub semnul unui proiect al Departamentului de Cultură și Civilizație Română, proiect prezentat de Victoria Moldovan și orientat de dorința modernizării metodelor de predare a limbii române ca limbă străină precum și de intenția de a aborda acest obiect de studiu din perspective interdisciplinare.

Contribuțiile specialiștilor urmăresc procesul asimilării formei scrise a limbii (Flora Șuteu) și a celei orale (Paula Oșianu) sau sunt focalizate de dificultățile specifice învățării limbii române ca de exemplu: reluarea și anticiparea prin pronume a complementelor directe și indirecte (Celestina Fanella), folosirea articolului posesiv (Mircea Goga) și construcția subordonatelor (George Irimiaș).

Ultimele studii circumscriu probleme de didactică a limbilor străine. Discursul analitic are în vedere acum fie coordonatele generale ale procesului predării și rolul profesorului (Clara Liliana Dragoș), fie configurația orizontului de așteptare al studentului (Ana Maria Florescu) și necesitățile sale de învățare (Ovidiu Ursu), fie obiectivele și conținuturile predării (Ruxandra Literat, Ovidiu Ursu) sau situații specifice de învățare (Manuela Suctu, Alexandra Dulău).

Studiile reunite în acest volum răspund complexității orizontului didactic prin diversitate și prin intenția implicită de a redimensiona strategiile de predare-învățare.

Alina Pamfil

ÎNVĂȚAREA PRIN CORELAȚIE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

VISTIAN GOIA

ABSTRACT. Teaching Roumanian Language and Literature Trough Correlation. The study contains three main chapters: 1. The meaning of the term correlation in the learning process; 2. The correlative learning in the teaching of the Roumanian language; 3. The correlative learning in the interception of literature. In the first chapter the author explains the meaning of correlation as a reciprocal link between notions and phenomenon as thinking objects. In methodology the correlative step must obey two conditions: 1. the correct mastering of the literary phenomenon or the grammatical category which are put in correlation relation; 2. the discovering of the similitude and differentiation from the respective notions. In the second chapter the correlation is applied in the teaching of the sentence units (parts), in the learning of the supplementary predicative element and in analysis of some subordinate in the phrase. In the third chapter are give three categories of correlations: 1) between literary characters from roumanian and universal literature; 2) in the commentary of the some literary motive at different writers; 3) between different hypostasis of the some category - the literary fauciful.

1. Accepția termenului de "corelație" în procesul învățării

Privită ca proces de cunoaștere, învățarea unei discipline, la nivel școlar, parcurge câteva "trepte" ale însușirii noțiunilor și conceptelor din câmpul științei respective. Aceste trepte devin esențiale și obligatorii, ajutându-l pe elev să înainteze spre știință și să capete, treptat, o tot mai sigură competență în recunoașterea și ierarhizarea valorilor. Aceste "trepte" pot fi numite: învățarea prin identificare, învățarea prin opoziție (sau antiteză), și învățarea prin corelație. Succesiunea lor este, în general, aceeași pentru că orice fel de învățare începe prin identificarea noilor fenomene literare sau categorii gramaticale, situarea lor în opoziție le întărește în mintea celor care învață iar punerea acestora în corelație mărește orizontul cunoașterii și adâncește percepția componentelor învățării.

Dintre aceste "trepte", învățarea prin corelație este superioară celorlalte. Corelație înseamnă legătură reciprocă între noțiuni și fenomene, deci între două obiecte ale gândirii. Pentru a evita posibilele erori și exagerări, demersul corelativ va respecta cel puțin două condiții: prima - stăpânirea corectă a celor două sau mai multe noțiuni, fenomene, categorii etc. pe care le punem în relație de reciprocitate, și a doua - descoperirea similitudinilor și diferențierilor dintre ele.

În predarea-învățarea gramaticii și literaturii române, putem descoperi felurite corelații: unele situate în planul apropiat al cunoașterii și deci accesibile majorității subiecților, iar altele situate într-un plan îndepărtat, chiar nebănuit și greu de identificat, ceea ce scapă multor elevi și studenți. Acestea din urmă sunt apanajul firilor inteligente, cu minte ascuțită și pătrunzătoare.

2. *Învățarea corelativă în predarea gramaticii*

Din prima categorie de corelații face parte, la nivelul analizei propoziției, relația dintre determinat și determinant, înțeleasă nu numai pe cale rațională, ci și pe cale intuitivă, prin trasarea cunoscutelor săgeți. La nivel de frază, relația de coordonare și subordonare. Aici, în cazul unor subordonate circumstanțiale (de timp, consecutive, cauzale, condiționale), elevii ori studenții vor descoperi că elementele de legătură au, în regenta propozițiilor respective, așa numitele "corelative" sub forma unor adverbe sau locuțiuni adverbiale, ele constituind un indiciu în plus spre identificarea corectă a subordonatelor. De pildă în fraza: "Să mă vizitezi atunci când te-oi chema", corelativul *atunci* din regentă risipește orice dubiu cu privire la recunoașterea propoziției subordonate de timp. Sau în fraza: "Vorbea *atât* de repede, încât nu-l puteai urmări", corelativul *atât* întărește regimul de subordonată consecutivă a propoziției care începe cu conjuncția subordonatoare *incât*.

În cazul *elementului predicativ suplimentar*, înțelegerea și identificarea acestuia nu este posibilă fără evidențierea dublei corelații: pe de-o parte, cu grupul verbal, pentru că exprimă o acțiune simultană cu cea a verbului, pe de altă parte, cu grupul nominal, pentru că acțiunea sau caracteristica exprimată se referă la nume, adică la substantive sau pronume. În exemplul: "În pauză, unii elevi își scriu *grăbiți* temele", elementul predicativ suplimentar *grăbiți* exprimă ceva în plus pe lângă verbul predicativ din propoziția amintită și, totodată, se acordă cu substantivul-subiect (elevi) în gen, număr și caz. Aceasta se observă prin comparație cu: "Elevii își scriu *grăbite* temele" sau cu "Eleva își scrie *grăbită* temele". Deci corelația cu grupul nominal se face prin acord iar cu grupul verbal prin topică și absența nuanțelor circumstanțiale.

3. *Învățarea corelativă în receptarea literaturii*

În predarea literaturii, corelația devine un instrument frecvent pentru receptarea operelor supuse studiului. Se fac corelații între personaje de aceeași factură din literatura română și literatura universală. De pildă, între Costache Giurgiuveanu, tipul nararului din Enigma Otiliei și cămătarul Gobseck al lui Balzac, între personajul călinescian și Moș Goriot al aceluiași scriitor. De obicei, se caută mereu asemănări, fără

a se sublinia deosebirile. Sigur, și tehnica romancierului român este, în esență, balzaciană, dar Costache Giurgiuveanu se deosebește fundamental de omologii săi francezi. În timp ce personajele *Comediei umane* parcă aleargă în întâmpinarea destinului lor tragic, fără tentația de a-și schimba traiectoria, personajul din *Enigma Otiliei* este compus mai modern. Deși Costache Giurgiuveanu întrunește destule atribute pentru a fi încadrat în tipologia avarului, el încearcă să-și depășească condiția manifestând de multe ori generozitate. Față de cei doi orfani (Otilia și Felix), el devine tandru, protector, iubindu-i sincer. Apoi, când se îmbolnăvește, își aduce în casă o femeie ca sa-l îngrijească și un preot pentru sfințirea casei, ferindu-l astfel de nenorociri. Dacă adăugăm acestora gândul lui bun de a întocmi testamentul prin care să-i lase Otiliei averea ca moștenire - toate acestea sunt gesturi care-i luminează personalitatea și-l situează deasupra lui Hagi Tudose al lui Barbu Delavrancea. Faptul că nu a reușit să-și pună în practică dorința se explică prin avariția care-l domina și pe care nu a putut-o depăși, slăbindu-i caracterul și fizicul, și grăbindu-i sfârșitul. Personajul călinescian este construit dintr-o perspectivă modernă, este o personalitate complexă și, în parte, derutantă, fiind compus la o distanță de o sută de ani față de personajele balzaciene amintite. Pe de altă parte, corelația poate avea drept pivot al învățării o temă sau un *motiv literar* cultivate diferit de către cel puțin doi scriitori. Înțelegem prin temă "un concept larg" care se referă la un domeniu abstract al realității spirituale, iar motivul ca fiind o parte a temei, concretizarea acesteia într-un aspect tipic.¹ Spre ilustrare ne vom referi la *motivul nunții* din *Călin* (file din poveste), poemul lui Mihai Eminescu, publicat în 1876, și la *Nunta Zămisirii*, poezie publicată de G. Coșbuc în 1889.

Se spune cu vădită ușurință că poetul ardelean l-a urmat pe Eminescu, însă nici un comentator nu face, prin cuvinte corelații, diferențierile necesare. Asupra a două aspecte s-a căzut de acord: în ambele creații se observă o fuziune a planului real cu cel feeric, specific basmului, apoi, ritualul nunților țărănești stă la baza ambelor opere poetice. Însă, la o privire mai atentă, se descoperă o viziune diferită și o valorificare deosebită a elementelor de basm, pe de-o parte, și a celor reale, ce țin de ceremonialul nunții țărănești, pe de altă parte. Astfel vom observa că în partea a opta a poemului eminescian, unde ne este descrisă nunta lui cu fata de împărat și apoi nunta găzelor, elementele reale sunt absorbite de atmosfera solemnă de basm și de tabloul romantic al naturii. În schimb, în creația lui Coșbuc se procedează invers: elementele din recuzita basmului sunt topite în parcurgerea narativă a nunții țărănești, cu toate obiceiurile conservate de tradiția satului românesc.

Pe de altă parte, la Eminescu, cadrul de desfășurare al nunții este cel nocturn, atât de îndrăgît și cântat de romantici: cu codri de aramă, cu "mândra glăsuire a pădurii de argint", cu întreaga natură luminată de astrul nopții - luna - cântată deseori de poet. Deci în poemul *Călin*, nunta nu se desfășoară în sat, în casa vreunui sătean, ci în codrul ocrotitor, unde aerul este vărat și răcoros, dar și unde atmosfera de mister, proprie basmului, este mai potrivită.

¹ Păcurariu, Dim., *Teme, motive, mituri și metamorfoza lor*, București: Editura Albatros, 1990, p. 16.

Dimpotrivă, nunta Zamferei și a mirelui Viorel se desfășoară în sat, la lumina zilei, mireasa ieșind la vedere: "de peste larg pridvor / Din dalb iatac de foișor", pentru a-l întâlni pe Viorel și, împreună cu tot alaiul de nuntași, să meargă la cununic, deci la biserică, timp în care fetele și feciorii întind vestita horă. Astrul care tutelează comunitatea și protejează fericirea mirilor este, la Coșbuc, soarele. Rădvanele cu care vin nuntașii sunt trase de patru cai, dar și de patru sori, iar când ospățul este în toi, însuși "soarele mirat sta-n loc, / Că l-a ajuns și-acest noroc, / Să vadă el atâta joc / P-acest pământ!" Deci soarele - ca zeitate păgână - potențează atmosfera de familiaritate și veselie. Lipsindu-i misterul stihial, el simbolizează ipostaza binelui în lupta cu întunericul ca ipostază a răului. Deși, statistic vorbind, la Coșbuc se pot aduna mai multe elemente mitologice și folclorice decât la Eminescu, nuntașii săi gesticulează și petrec precum sătenii dintotdeauna. Componentele basmului sunt subordonate mentalității și conduitei sătești, plină de vioiciune și vervă.

Sigur, corelația se poate extinde și la alte aspecte. De pildă, dacă la Eminescu ceremonialul nunții este descris în linii general-populare, la Coșbuc ceremonialul (de la pețit la urările de anticipare a botezului) este localizat, cu trimiteri la zona Năsăudului, deci este mai concret prin port, horă etc. Dacă la Coșbuc mirii sunt conduși la cununie, deci la biserică, chiar fără să apară denumirea instituției, la Eminescu, codrul, natura în general este văzută ca un templu etern, îndeplinind funcția sacralului. Se observă că la Eminescu cele două nunți se desfășoară într-un timp mitic care sugerează veșnicia, ca în lumea basmului, pe când la Coșbuc timpul și spațiul sunt mai familiare, mai apropiate de dimensiunea limitată a vieții omului, din moment ce se pomenește de firescul botez care, se sugerează, va pune capăt permanenței nunți.

În studiul literaturii la nivel școlar, adeseori profesorii vehiculează cu concepte și categorii estetice pe care elevii le-au cunoscut, în parte, la distanță apreciabilă în timp unele de altele și subordonându-le textelor receptate la vremea respectivă. Astfel, în ciclul gimnazial, ei au învățat să distingă elementele fantastice de cele reale din basme, înțelegând acum prin *fantastic* ceva neobișnuit, supranatural, ceva care aparține altei lumi decât cea în care viețuiesc cititorii.

În clasele liceale, elevii se reîntâlnesc cu aceeași categorie atunci când studiază nuvela romantică a lui M. Eminescu (*Sărmanul Dionis*), nuvela lui I. L. Caragiale (*În vreme de război*), apoi proza scriitorilor moderni: Mircea Eliade (*La țigănci*) și Vasile Voiculescu (*Loștrița*). La acest nivel fantasticul devine o tehnică literară, în funcție de care sunt judecate operele respective. Apoi, treptat, prin lectură particulară, tirerii cititori pătrund pe teritoriu literaturii științifico-fantastice. Așadar, profesorul îi poate îndemna să facă corelații între cele trei ipostaze ale fantasticului literar: între cel existent în basm și povestea tradițională, pe de-o parte, în comparație cu fantasticul din proza modernă, pe de altă parte, ambele raportate prin disociere, la operele care aparțin literaturii de anticipație (S.F.).

Corelația, ca act de cunoaștere, se face între trei domenii ale genului epic: între eposul popular și cel cult, cu trimiteri spre un nou gen - literatura științifico-fantastică. Momentul cel mai potrivit al învățării prin corelație este cel prilejuit de studiul, în clasa a XII-a, a prozatorilor moderni amintiți.

Pentru a înlesni corelații posibile, se va proceda întâi la clarificarea termenului de fantastic (cf. gr. *phantastikos*). Termenul desemnează ceea ce pare ireal, iluzoriu, ceea ce nu există în realitate. Fantasticul nu poate fi controlat de rațiune, el are un caracter haotic și inconstant, distruge un echilibru existent anterior.² Fantasticul nu este o calitate a obiectelor, ci un raport dintre acestea. Însă el apare în accepții și cu funcții diferite în basme, în proze fantastice și în literatura de anticipație. După cum vom vedea, există diferențieri sensibile între personajele, între spațiul și timpul din cele trei specii ale genului epic. Să vedem întâi ce fel de fantastic întâlnesc elevii în textele amintite.

În basm, fantasticul, cu înțeles de supranatural, miraculos, este un fapt obișnuit care nu sperie pe nimeni. Cititorul se complăce în ficțiune, având senzația de comoditate și confort. El este optimist pentru că narațiunea se sfârșește cu victoria binelui, având astfel încredere în adevărul și frumusețea vieții. Depănarea peripețiilor nu se abate niciodată de la logica firească a faptelor. Fantasticul este receptat de micii cititori în simbioză cu fabulosul și cu feericul.

În proza modernă, fantasticul este straniu și agresiv, produce stări confuze, de incertitudine și perplexitate. Cititorul trăiește stări prelungite de neliniște, frică și spaimă. El are mereu senzația inexplicabilului, a misterului și a primejdiilor care-i amenință pe eroii acestor opere. Nici sfârșitul narațiunii nu-l clarifică asupra sensului ambiguu al celor întâmplate. De obicei, explicația causală a faptelor lipsește, discursul narativ aflându-se sub apăsarea ilogicului. Așadar, fantasticul implică în proza modernă existența unui eveniment straniu care provoacă ezitarea deopotrivă a cititorului și eroului. Textele de acest gen îl obligă pe cititor să considere lumea personajelor drept o lume a ființelor vii astfel încât el să ezite între o explicație naturală și una supranaturală a evenimentelor evocate.³

În literatura de anticipație (S.F.), fantasticul păstrează mereu legătura cu realul. Aici rolul imaginației fantastice este jucat de ipotezele științifice. Cititorul asistă, pe plan rațional, la adevărate dezbateri și aventuri pe teme științifice și tehnice.

În locul unor emoții puternice, el e frapat de o seamă de deducții logice și de ineditul unor teorii științifico-tehnice. Trecând la personajele celor trei categorii de opere, elevii vor observa că *personajele basmelor* sunt antitetice, ele au o singură trăsătură de caracter, care este îngroșată la maximum, și sunt înzestrate cu însușiri excepționale. Caracterul și acțiunile lor sunt delimitate cu strictețe. Psihologia lor e simplă, încât nu cunosc sentimente contradictorii care să producă drame în sufletul aceluiași personaj.

Personajele prozei fantastice sunt complexe, cu psihologii și comportamente contradictorii și bizare. Ele sunt puse în fața unor situații și întâmplări în aparență supranaturale. Trăiesc tensionat, într-o atmosferă și un decor cu precădere psihic,

² Apud Marino, A., *Dicționar de idei literare*, I, București: Editura Eminescu, 1973, p. 655-685.

³ Todd T., *Introducere în literatura fantastică*, București: Editura Univers, 1973, p. 41-43.

parcurend o "criză" a semnificațiilor, manifestată printr-o stare perpetuă de indecizie și incertitudine.⁴

Personajele literaturii științifico-fantastice sunt personaje tematice, ele trebuie judecate după alte criterii decât personajele complexe ale literaturii realiste. Datorită simbiozei dintre știință și literatură, cititorul face cunoștință cu personaje precum: Savantul, Geniul rău, Super-eroul, Robotul, Extraterestrul, Androzii, Mutații etc. Savantul îi înlocuiește aici pe "vrăjitorii" din basm și pe "magicienii" din proza fantastică modernă. Cititorul așteaptă de la el aceleași minuni, aceleași fapte miraculoase.⁵

Pentru a deosebi fantasticul din cele trei categorii de texte literare, elevii pot fi angajați și în distingerea corelativă a *spațiului și timpului* din operele respective.

Astfel, ei vor descoperi că în *basme timpul* în care se petrec peripețiile narate este unul vag, neprecizat, sugerat de formulele introductive ("A fost odată ca niciodată...") cu care încep aceste opere. În schimb, *timpul din proza modernă fantastică* este un timp-trecut, de esență magică. Fantasticul de aici conferă o nouă dimensiune duratei temporale, un alt ritm al succesiunii momentelor, o cronologie neobișnuită celor relatate. Toate acestea se realizează prin patru modalități artistice moderne: prin înghețarea, încetinirea, accelerarea sau inversarea timpului narațiunii. Dacă timpul din proza de acest gen este unul trecut, *cel din literatura de anticipație este un timp al viitorului*. El implică o atitudine, un angajament, o profeție, o evaziune.

În privința *spațiului* în care se petrec acțiunile relatate, elevii vor descoperi tot atât de mari diferențieri. În linii generale, *spațiul din basme* este conturat după "modelul" spațiului rustic, dilatat ori restrâns în funcție de scena pe care se înfruntă eroii. Spațiul de aici poate fi terestru sau poate aparține "tărâmului" celălalt, însă fără mari deosebiri. Cu ajutorul elementelor supranaturale, fantastice, spațiul (asemănător timpului) poate fi parcurs, cu trecătoare opreliști, după dorința sau nevoia eroilor.

Spațiul din proza modernă fantastică este unul închis, misterios (castelul, pivnița, subterana etc.). Este un spațiu instabil situat, în conștiința personajelor, la confluența dintre real și fantastic. Trecerea de la un cadru la altul presupune, din partea scriitorilor, regie, inițiere, trucaj. Datorită spațiului apăsător, eroii trăiesc în toate stări psihice necunoscute până atunci. Chiar dacă la scriitorii români spațiul din literatura fantastică e lărgit, castelul fiind înlocuit cu un munte, cu o apă curgătoare sau un lac, cu pădurea, cu incinta unei mănăstiri, cu împrejurările unei case părăsite etc. (precum la prozatorii: Vasile Voiculescu, Gala Galaction, Ion Agârbiceanu), el este tot atât de misterios și încărcat de semnificații tulburătoare. În schimb, *spațiul din textele S.F.* nu are granițe restrictive. El reprezintă o prelungire virtuală și alegorică a spațiului real, fie o insulă utopică, fie o altă planetă, fie universul paralel etc.

⁴ Apud Manolescu, F., *Literatura S.F.*, București, Editura Univers, 1980, p. 54.

⁵ Apud Dan, Sergiu Pavel, *Proza fantastică românească*, București: Editura Minerva, 1975, p. 56-57.

ÎNVĂȚAREA PRIN CORELAȚIE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Corelațiile de acest gen sunt mai greu identificabile, însă produc în mintea elevilor accu senzație de uimire, vecină cu ceea ce provoacă în procesul învățării momentele de "brainstorming", adică revelația obținerii unor adevăruri nebănuite. Ei sunt siliți să caute o colecție de argumente pentru a susține o teză, căpătând certitudini în comentariul operelor literare și renunțând la judecata greșită potrivit căreia fiecare scriitor e fixat rigid în pătratul său, fără a putea fi corelat, sub un aspect sau altul, cu alți creatori pe măsura lui.

BIBLIOGRAFIE

1. Dan, Sergiu Pavel, *Proza fantastică românească*, București, Editura Minerva, 1975.
2. Manolescu, F., *Literatura S.F.*, București, Editura Univers, 1980.
3. Marino, A., *Dicționar de idei literare*, I, București, Editura Eminescu, 1973, p. 655-658.
4. Păcurariu, Dim., *Teme, motive, mituri și metamorfoza lor*, București, Editura Albatros, 1990.

FORMAREA COMPETENȚEI DE LECTURĂ - OBIECTIV AL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

ION DRĂGOTOIU

ABSTRACT. Developing Reading Competence - an Objective on the Teaching Process. Reading is the main way of access to the cultural values of the mankind. As any other human activities it is learned. It has a didactic component. Thus we may speak about the forming of the reading competence as a skill, ability to decode and assimilation of different types of texts. The author presents those competences which are integrated in the reading competence: the communicative competence, the cultural competence and the literary competence (scientific) as well as the main characteristics of them.

Modalitatea principală de receptare a culturii umanității, lectura este în esența sa o activitate de decodificare a textului scris. Activitatea de decodificare, ca urmare a lecturii, prezintă însă diferențe graduale. Astfel, ea poate avea un caracter precis la nivelul alfabetic (căci în majoritatea limbilor există o corelație între literatură și sunete), un caracter probabil la nivelul frastic (fiecare cuvânt având un număr de denotații, în general atestate și ierarhizate de dicționare) și un caracter deschis, incert, ambiguu la nivelul textului (deoarece semnificațiile parțiale se ordonează în funcție de sensul global).

Ca orice activitate umană lectura se învață. Are deci o componentă didactică. Ca formă instituționalizată ea pune în relație omul și cartea prin intermediul școlii, al bibliotecii, mijloacelor de mas-media etc.

Lectura este ansamblul activităților perceptive și cognitive, vizând "identificarea și comprehensiunea mesajelor transmise scriptic" (Cornea, 1987). Ea se constituie ca un "act intelectual cu largi implicații sociale și spirituale, un eveniment al cunoașterii, incitând la confruntări și la angajarea unui sistem de referenți proveniți din cele mai diverse domenii" (Vlad, 1977, p. 14).

Particularitățile lecturii, enumerate mai sus, impun în procesul didactic de învățare a lecturii anumite strategii, adecvate nivelului și felului lecturii, obiectivelor urmărite prin lectură. Căci nu există un singur fel de lectură și, ca urmare, și obiectivele sunt diferite pe diferite trepte ale procesului însușirii lecturii, în funcție de țelurile vizate. Astfel, există o lectură de informare, o lectură de învățare sau o lectură literară.¹

¹ Paul Cornea, în lucrarea menționată indică mai multe tipuri de lectură de care trebuie să dispună cititorul adult, avizat: liniară, receptivă, literară, informativă, bală, explozivă, de cercetare, rapid etc.

Majoritatea cercetătorilor remarcă rolul deosebit ce-i revine școlii (tuturor obiectelor de învățământ din școală) în învățarea lecturii, constatând însă că școala nu-și îndeplinește adecvat acest rol. Astfel, Paul Cornea (1987, p. 43) constată: școala, căreia i-ar reveni sarcina să difuzeze în mare cunoștințe minimal necesare orientării în universul discursiv își îndeplinește defectuos această misiune: ea se ocupă metodic numai de genurile literare, dă oarecari informații asupra textelor utilitare [...] dar neglijează complet discutarea unei mari varietăți de texte, al căror rol în viața contemporană e considerabil; diversele modalități ale textelor științifice (manual, protocol de cercetare, recenzie documentară, fișă de lucru etc.), scenariul tv., afișul, reclama, banda desenată etc."

Aceasta și datorită faptului că demersul teoretic n-a stabilit încă o tipologie textuală acceptată. Obiectivul esențial al școlii sub acest aspect este, credem, acela de a forma competența de lectură adecvată fiecărui nivel al învățământului și implicit competența literară a elevilor și, desăvârșind aceasta, să asigure pregătirea individului pentru receptarea culturii umanității pe baza textelor.

Prin *competența de lectură* înțelegem ceea sună a cunoștințelor și deprinderilor practice necesare citirii și înțelegerii textelor (indiferent de factura lor), precum și capacitatea de integrare a lor în propria formare, în sensul interanalizării și transformării lor în acte de limbaj. Competența de lectură apare astfel ca *pricepere, performanță*, presupunând capacitatea de a produce, înțelege și a utiliza adecvat un număr infinit de enunțuri și texte. Astfel, competența lectorală devine mai largă incluzându-se oricărui comportament uman, explicând în ce fel subiectul deținător al abilității necesare poate deveni actant" (Greimas, 1979, p. 52).

Competența lectorală are în esență în atenție o problemă de sociologie a lecturii: raportul carte-cititor. Perspectivă din care abordăm problematica e una descriptivă, vizând procesul formării în școală a lectorului real, încercând să delimităm care sunt abilitățile ce-i sunt necesare elevului în procesul formativ pentru a stăpâni actul lecturii și a-l utiliza în propria formare.

Competența de lectură presupune la rândul ei cel puțin trei componente: competența comunicativă, competența literară (științifică) și competența culturală.

Competența comunicativă. Nu poate fi vorba de învățare prin lectură în afara competenței comunicative. E drept însă că pe parcurs între cele două se stabilesc numeroase interrelații, lectura unor modele textuale contribuind substanțial la perfecționarea competenței comunicative. Cel care comunică dezvoltă involuntar raportul său cu lectura cărților.

Competența comunicativă este definită ca un ansamblu de deprinderi, priceperi și abilități de ordin psihologic, psihosocial și lingvistic, care asigură printr-o funcție dinamică a componentelor sale, eficiența enunțurilor produse de un anumit vorbitor concret aflat în postura de comunicant" (Crișan, 1989, p. 239). Competența comunicativă se formează în activitatea de comunicare socială dar se învață, cizelează prin învățarea școlară. Aceasta presupune că, dincolo de învățarea cuvintelor (noțiunilor), a gramaticii, elevul trebuie să-și însușească și unele reguli de utilizare practică a limbajului, în funcție de situația de comunicare și de producere a textului. Dezideratul respectiv se realizează pe baza studiului unor texte diverse și a produc-

de texte pe baza simulării unor condiții concrete de comunicare. În acest caz, elevul aflat în situația de comunicare trebuie să ia în considerare: realitatea exterioară a limbajului, operațiunile limbajului și unitățile caracteristice de text. Schematic, procesul de analiză și de producere a textului poate fi reprezentat astfel:

I.

Realitatea externă a limbajului	Operațiunile limbajului	Unități caracteristice de text
1. Caracteristicile interacțiunii sociale: - emițătorul (enuțător) în calitate de eu social"; - destinatarul (persoana și poziția sa) - scopul; - locul social.	1. Perceperea caracteristicilor. 2. Construcția conținutului.	- pronumele personal (eu, tu, el); - unitățile care definesc și deucează; - timpul (relația); - unitățile care structurează textul; - unitățile care relativizează (se poate, după părerea mea etc.); - unitățile care reiau elemente deja introduse (acela, acesta etc.).
2. Reperce ale situației materiale de producere: - locutor; - interlocutor; - spațiu; - timp.	Organizarea conținutului pentru text: punerea în relație a caracteristicilor situațiilor de producere a textului.	
3. Conținut.	Punerea în text: articularea diferitelor părți ale textului, coeziunea, procesul de relativizare.	

Conceptul de competență comunicativă a fost introdus la sfârșitul anilor '60 de Dell Hymes care nu urmărește *gramatica, creativitatea, productivitatea sintactică* ca Chomsky ci organizarea trăsăturilor lingvistice în direcția stilurilor și a strategiilor vorbirii, care mediază îndeplinirea scopurilor urmărite prin practicile discursive.

După Paul Cornea, conceptul de *competență comunicativă* ar trebui să integreze trei serii de factori: a) *un set de modele globale lingvistice instituționalizate*, permițând argumentarea, integrarea și controlul informațiilor, format din *cadre* (evocă economic situații stereotipe), *scheme* (evenimente tratate cronologic și cauzal), *scenarii* (scheme stabilizate, rolurile și acțiunile particulare); b) *o serie de strategii preferențiale* cum sunt concentrarea atenției asupra primei părți a enunțurilor, opțiunea pentru partea de sus a câmpului vizual, selectarea prioritară a informației relevante pe parcurs, autocorectarea pe parcurs etc.; c) *modalitatea utilizării în situație a cunoștințelor lingvistice* pentru a face față diferitelor împrejurări ale vieții. Noțiunea de acceptabilitate a discursului" nu înseamnă numai gramaticalitate. Important este nu numai *a vorbi corect* ci și *a vorbi oportun* în funcție de situație. A avea, cu alte cuvinte, competența socială a utilizării limbajului. Uzului legitim (social) al limbajului îi aparține cunoașterea *rolului social*, recunoscut ca atare al locutorilor, precum și statutul social al acestora. Cu alte cuvinte, competența socială nu înseamnă numai cunoașterea limbii (a

sensului cuvintelor și a uzului gramatical) ci și capacitatea de a se adecva unei situații date, alegând stilul adecvat și strategia corespunzătoare.

Competența literară (științifică) presupune capacitatea de a recepta corect texte din domeniul științelor sau literaturii. Fiecare lectură (indiferent de natura textului) este o tentativă de a apropia textul prin reorganizarea unităților semnificative. Deși nu ne-am propus să insistăm asupra competenței științifice vom face totuși câteva referiri. *Competența științifică* nu poate fi azi apanajul unui singur om. Căci pentru aceasta el ar trebui să posede capacitatea de a recepta texte din toate domeniile științei, fapt practic imposibil.

Formarea competenței științifice implică deci stăpânirea unui quantum de cunoștințe științifice generale și o specializare în unul sau mai multe domenii. *Competența științifică generală*, vizată de studiile școlare, ar trebui să cuprindă: precisa lectură și înțelegere a termenilor dintr-un text; corelarea acestora cu obiectul cunoașterii, cu reprezentările despre realitatea materială și noțională; aprecierea capacității textului de a comunica idei, noțiuni cu minimum de mijloace într-o formă atractivă de prezentare; capacitatea lectorului de a alege textul de care are nevoie, de a prelucra materialul și de a-l integra în sistemul propriu de cunoștințe (prin noțiie, scheme logice, integrare și corelare cu alte cunoștințe, transfer al cunoștințelor acumulate); capacitatea de a prezenta în limbaj propriu (discurs) cunoștințele asimilate, precis, logic, obiectiv; capacitatea de a descifra alte texte similare și de a produce texte de un anumit tip etc.

Competența științifică specializată trebuie să fie o preocupare specială a studiului diverselor obiecte de învățământ din gimnaziu și liceu și să se continue cu specializarea universitară și postuniversitară.

Competența literară este capacitatea de a recepta corect opere literare diverse prin lectură. La rândul ei, lectura poate fi definită ca o sete niciodată satisfăcută pe deplin sau ca un "văl al Poppeii" cum o numea metaforic Starobinski. Opera literară nu are ca obiectiv comunicarea de informații, admitând că este înzestrat cu informație tot ceea ce are ca efect reducerea incertitudinii, eliminând alte posibilități" (Martinet, 1970, p. 234). Elaborând opera literară scriitorul are un comportament apropiat de inovatorul lexical, urmărind să-l șocheze pe cititor și să-i mențină atenția. Aceasta o realizează prin ineditul expresiei și prin procurarea de doze suficiente de informație. Informația este condensată în operă în termeni direcți (prezentând evenimente" reale sau imitate destul de excepționale pentru ca densitatea informațională a povestirii să mențină atenția). E important însă ca informația să fie încorporată în mod original în expresie, să fie judicios dozată în operă și să respecte anumite coduri.

Ce se întâmplă în procesul receptării operei literare prin lectură? Cesare Segni (1986, p. 203) prezenta următoarea schemă a interrelațiilor valabilă atât pentru producerea cât și pentru receptarea textului narativ (II).

Schema pune în evidență, pe de o parte, raportul dintre opera literară și realitate și cultură iar pe de alta faptul că receptorul (cititorul) trebuie să aibă o competență apropiată de cea a scriitorului (comunicațională, culturală) pentru a putea recepta corect opera literară.

II.

Text	Receptor	Context cultural
1. Discurs	→ ←	1. Limbă (cuprinzând retorica, metrica etc.)
2. Intrigă	→ ←	2. Tehnici ale expresiei
3. Fabulă	→ ←	3. Materiale antropologice
4. Model narativ	→ ←	4. Concepte cheie și logica acțiunii
	Emitent	

Pentru înțelegerea și integrarea acesteia în propria-i personalitate trebuie s-o raporteze la realitățile epocii sale și la propria-i formare. Actul lecturii operelor literare contaminează, produce o îndepărtare de termenii verifcatori ai cunoașterii reale. Este și în acest caz o cunoaștere" dar de alt tip decât cea din cunoașterea științifică. Pe de altă parte, cititorul intervine activ în lectură, în selecția lecturilor, prin gust, atitudini, reacții, prin formație și prin înțelegerea rostului literaturii ca posibilitate de cunoaștere și autocunoaștere. Cititorul recrează lumea cărților, le acceptă sau le respinge, le asimilează ca valori intime, ca realități spirituale și ca deschidere de zări în cunoașterea lumii. Lectura face ca opera să existe, să destăinuie sensuri, să ofere posibilități de descifrare și cunoaștere a lumii. Lectura operei literare - indiferent de factura acesteia - trebuie să țină seama de specificul comunicării literare.

Opera literară produce reprezentări ale vieții (ale lumii), ale realității, văzută în dinamica și dialectica proceselor acesteia. Lectura ei vizează descoperirea de sensuri în și dincolo de text. Ca urmare, lectura se pregătește ca informație și ca sistem de informații din domenii deverse (istorie, sociologie, psihologie, lingvistică, poetică, retorică, semiotică etc.). E necesară, ca urmare, înțelegerea dinamicii realului pentru ca re-cunoașterea să se realizeze prin lectură la nivelul unui act de comunicare autentic. Ca urmare, fiecare lectură vizează apropierea textului (decodarea) prin reorganizarea unităților (sintagme) semnificatoare. Ea vizează descoperirea sensului, ralierea la un sistem mai vast de referințe (culturale, de cunoaștere etc.) oferind totodată și informații despre procesele-sursă ale creației însăși. Lectura, dacă e una de adâncime și nu de suprafață, recrează opera, o face să existe, să desvăluie sensuri. Lectura apare astfel ca un act de restituire" a operei. Această restituire nu trebuie să fie doar una exterioară (istorică), ea presupune și restituirea realității interne a operei, adică desprinderea atât a caracterelor conținuturilor cât și a textului în plenitudinea funcționării sale (ca urmare a analizei stilistice).

Contactul cu opera literară presupune: o primă întâlnire care ne trezește interesul și ne fixează privirea; urmează apoi adeviziunea identificatoare, ca rezultat al procesului de apropiere; apoi, privirea critică (în sensul de a pune întrebări operei, de a o analiza în relația intimă conținut-formă); aceasta e continuată de analiza descriptivă (gramatică, stilistică) presupunând fixarea datelor lecturii în metalimbaj, în critica"

operei, căci receptarea critică presupune reflecție autonomă, exprimată în limbaj ce-și marchează ferm diferența de operă"; lectura critică e *întâlnire* dar și *muncă*. A ține seama de operă înseamnă a respecta în ea deopotrivă finalitatea ei intenționată și forma ei proiectivă" (Starobinski, 1981).

Receptarea deplină a textului literar (dar și a celui științific) presupune și *competență culturală*. Aceasta nu e determinabilă (în actul lecturii) ca mărime standard, ci eventual - și aproximativ - ca listă de atribute și nici nu e definibilă doar ca ecran de referință utilizat de individ pentru încadrarea percepțiilor sale" (Moles, 1989, p. 355).

Competența culturală cuprinde, la nivel minimal, o serie de elemente diverse, care pot fi încadrate în conceptul de cultură generală, și anume: un corpus rezumativ de cunoștințe de bază în diverse domenii (o mică enciclopedie" introdusă în mod organizat de învățământul preșcolar, primar și gimnazial), corpus acceptat ca atare de colectivitatea socială, un tezaur sapiențial constituit din aforisme, proverbe, maxime, expresii sau texte de pildă" cu conținut moral; o listă de personalități venerate, personaje literare de referință, mituri, simboluri etc. Competența culturală presupune și cunoașterea unor elemente ale culturii omenirii, atât din domeniul literaturii cât și al științei (personalități, date din istoria științei și literaturii, evenimente importante ale istoriei umanității, de istoria religiilor etc.).

Competența culturală este variabilă în funcție de individ și de epocă. Există în diversele epoci tendința de înlocuire a ceea ce e vechi și perimat din cunoștințele umane și de introducere a unor elemente noi. Raportată la individ, competența culturală se include în conceptul de cultură generală, conținutul acesteia variind în funcție de epocă și de spațiul cultural. Competența culturală facilitează accesul (și uneori îl condiționează) la textul literar sau științific. Pe de altă parte competența culturală presupune contactul permanent cu cartea de știință sau de literatură. Tocmai lectura unor cărți și studii reprezentative din epoci și spații diverse face din lectură un veritabil eveniment cognitiv. Aceasta și pentru că în opere și studii se reflectă nu numai realitatea ci și lecturile scriitorilor și oamenilor de știință. În concluzie, procesul lecturii presupune numeroase întâlniri, confluente cărora cititorul le conferă un sens.

BIBLIOGRAFIE

1. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, București: Editura Minerva, 1987
2. Crișan, E., Crișan, A., *Exigențe ale dezvoltării competenței comunicative la elevi, în Limbă și literatură*", 1989, nr. 2, p. 239.
3. Greimas, I. A., *Dictionaire raisonne de la theorie du language*, Paris, 1974.
4. Guțu-Romalo, V., *Cultivarea limbii în școală, în Limbă și literatură*", 1985, nr. 1, p. 99-102.
5. Hymes, D., *Vers la compétence de la communication*, Paris, 1984.
6. Markievicz, H., *Conceptele științei literaturii*, București: Editura Univers, 1988
7. Martinet, A., *Elemente de lingvistică generală*, București: Editura Științifică, 1970
8. Moles, A., *Sociodinamica culturii*, București, 1974.
9. Serge, C., *Istorie - cultură - critică*, București: Editura Univers, 1986.
10. Starobinski, J., *Textul și interpretul*, București: Editura Univers, 1985
11. Vlad, I., *Lectura: un eveniment al cunoașterii*, București: Editura Eminescu, 1977

PENTRU O ABORDARE CREATIV - PRODUCTIVĂ A TEXTULUI LITERAR

PÉNTEK ELISABETA

ABSTRACT. For a Creative - Productive Approach to Literary Text. In this paper we have dealt with some questions on the hermeneutical approach to poetic works of art, especially on the so-called reader-response theory. This is an American variant of reception-aesthetics. This theory does not accept a single authentic interpretation of poetic works of art, it is pointing out the individual interpretation of the receiver. We are presenting a possibility of applying reader-response theory in school-practice.

În ultimele două decenii au avut loc mutații mai mari în predarea literaturii ca în tot parcursul perioadei precedente de când se poate vorbi – în forma actuală – de limbă maternă și literatură ca obiect de învățământ în Europa. În zilele noastre se conturează două tendințe principale în studierea literaturii în școală. Prima este orientată spre textul literar, a doua așează pe primul plan pe cititorul - elev. În ceea ce urmează ne vom ocupa de aceasta din urmă, căutând strategii de abordare creativ-productivă a textului literar.

Primul pas de la interpretarea imanentă a operei spre cititorul operei îl constituie fenomenologia ingardiană. Ingarden a considerat opera de artă o structură schematizată care este desăvârșită și concretizată de receptor. Opera are un mod de existență specifică, nu se termină în sine, numai cititorul poate s-o facă completă, deplină.

Interpretarea cititor - centrică a operei a cunoscut o dezvoltare ascendentă mulțumită hermeneuticii. Până la începutul secolului al XIX-lea hermeneutica, ca teorie și practică a interpretării textului, a fost strâns legată de filologie, de teologie și de interpretarea dreptului. Ca filosofie, hermeneutica există ca știință universală a înțelegerii, începând cu Schleiermacher, iar după Heidegger ea apare ca o disciplină care studiază problemele generale ale existenței. Aceste ramuri ale hermeneuticii coexistă și astăzi. Paul Ricoeur a fost acela care a încercat unificarea lor sub egida multidisciplinarității. Hermeneutica lui sintetizează școala ontologică de după Heidegger și hermeneutica tradițională care se ocupă de teoria și practica interpretării textului. Nu se oprește însă aici, ci asimilează punctele de vedere și metodologia școlilor imanente de analiza textului (structuralism, naratologie etc.), ale semioticii moderne și ale esteticii receptării. Sinteza ricoeuriană oferă posibilitatea pentru o interpretare a operei, sintetizând abordări considerate până acum disjuncte.

Care sunt principalele trepte ale cunoașterii hermeneutice la Ricoeur? Interpretarea ricoeuriană a textului sintetizează teoria despre cunoaștere a lui Schleiermacher și Dilthey cu cele trei faze ale procesului hermeneutic tradițional: *subtilitas interpretandi* (înțelegerea), *subtilitas explicandi* (interpretarea) și *subtilitas*

aplicând (aplicarea), prelungindu-le cu rezultatele analizei moderne a textului și așezându-le într-o perspectivă ontologică. Acceptă teza lui Heidegger conform căreia problema de bază a hermeneuticii este: "Ce este existența?" Ricoeur distinge următoarele etape ale interpretării textului. Prima fază o constituie înțelegerea naivă, care poate fi considerată ca o reinterpretare a fazei numite *subtilitas interpretandi*. Explicația ricoeuriană are mai mulți pași: primul este analiza structurală a semnificației textului cu ajutorul mijloacelor lingvisticii moderne, ale semioticii, structuralismului și ale naratologiei franceze. Următorul pas este dedicat semnificației metaforice, parcurgerii drumului de la sensul denotativ până la cel figurativ. Ultima fază a explicației o constituie dezvăluirea lumii textului. Aici are loc raportarea semnificației la existență, depășindu-se semnificația imanentă a textului. Aceasta este deja prima fază a analizei filozofico-ontologică, a doua face parte din sfera aplicației numită de Ricoeur "appropriation". În această etapă cititorul raportează opera cunoscută deja la sine însuși, în sensul autointerpretării și sub aspectul relației între lume și individ. Aici se pune problema: "Ce înseamnă pentru mine a fi om după întâlnirea cu acest text?" De aceea această etapă este numită de Ricoeur "appropriation", ceea ce e mai mult decât aplicația, el considerând-o ca un fel de proces de însușire, un proces de a deveni specific ceva ce adineaori a fost străin de noi, dar s-a interiorizat în urma înțelegerii. Cu aceasta se încheie cercul hermeneutic, cititorul se întoarce la reflectarea interpretării naive, la înțelegerea înțelegerii. Acest cerc poate fi parcurs numai luând în considerare principiul corelației între parte și întreg enunțat de Schleiermacher. Conform acestei teze în interpretarea fiecărui fragment trebuie să se țină cont de întregul text al operei. Hermeneutica nouă poate fi caracterizată prin ruptura conștientă cu interpretarea autentică a operei ca posibilitate și ca obiectiv științific și didactic. Gadamer și Jauss consideră semnificația operei ca un factor dinamic care se naște și renaște în urma interacțiunii continue între text și cititor, între prezent și trecut, transformându-se reciproc unul pe altul.

Sub aspectul obiectivității - subiectivității estetica receptării depășește și interpretarea hermeneutică deschisă. În centrul atenției se găsește receptorul. În urma lui Ingarden, cunoscutul reprezentant al esteticii receptării, Wolfgang Iser consideră că efectul estetic al operei se realizează numai ca rezultat al întâlnirii operei cu cititorul. Opera nu există fără cititor.

În varianta americană a esteticii receptării, în teoria reader-response cititorul devine personajul principal al interacțiunii operă-receptor. În această direcție David Bleich merge cel mai departe. Conform concepției sale, o operă are atâtea interpretări echivalente cât este numărul cititorilor ei. Stanley Fisch, cu toate că la început a fost adeptul lui Bleich, mai târziu respinge relativismul total în interpretarea operei. Limitele libertății de interpretare a subiectului le găsește în colectivitatea interpretativă, în interacțiunile dintre membrii acesteia și în procedeele acceptate de acest colectiv.

Hermeneutica, estetica receptării și în special teoria reading-response au avut o influență de seamă asupra pedagogiei literaturii în ultimii cincisprezece ani atât în America cât și în Europa. Strategia de predare-învățare numită reader-response nu urmărește o interpretare autentică în clasă ci în locul acesteia pune accentul pe reacțiile individuale ale elevilor, legate de textul studiat.

"Răspunsul" elevilor la textul studiat trebuie înțeles în sensul cel mai larg al cuvântului. Acest răspuns poate fi un dialog, o polemică, o compunere, desen, reprezentare grafică, joc dramatic, scenariu, plan de decor, plan de costume, videoclip etc. Metoda reading-response îmbină astfel procesul înțelegerii operei cu dezvoltarea creativității individuale a fiecărui elev. Studiarea literaturii în școală nu înseamnă însușirea mecanică a cunoștințelor acumulate de literatura de specialitate, nici acceptarea interpretării profesorului, ci formarea unei interpretări personale asupra operei literare. Acesta presupune și dezvoltarea treptată a deprinderilor necesare pentru decodarea limbajului artistic. În cele ce urmează vom prezenta, pe baza unui exemplu concret, procesul de predare - învățare bazat pe o variantă posibilă a metodei reading - response. Este vorba despre prelucrarea unei poezii lirice: *Scrisoare* de Daniela Crăsnaru¹.

¹ Daniela Crăsnaru, *Scrisoare*

Nu, mamă, nu eu am ucis
singura mierlă-a pădurii.
Nu eu am dat la fluturi
să mănânce zăpadă.
Eu doar am privit
până la tremur
stelele-n cer
de teamă să nu cadă.

și se mai spune
că am trecut vămi fără voie
că port un însemn pieritor
și lumesc,
că la răspântii
m-adulmecă o fiară cu aripi
despre care n-am să pot
să-ți vorbesc.

și azi
sângele meu își mai aduce aminte
de tine.
și m-aș întoarce la tine ca la un schit
preacurat.
Nu, mamă, nu eu am ucis
singura mierlă a pădurii,
doar trupul ei mic
din cântec
l-am deaferecat.

Nu sunt deci eu
ucigașa de fluturi.
Mai știi să rostești
numele meu
din adolescență?
Silabele lui
și azi mă mai dor:
fată bolnavă de transparență.

Elevii primesc textul fără numele autorului, astfel spontaneitatea lor nu va fi influențată de factori de prestigiu. Sistemul de lecții consacrat pentru prelucrarea poeziei în clasa a XI-a cuprinde patru lecții, după cum urmează:

Lecția I.

1. Textul este distribuit elevilor. Li se oferă timp suficient pentru lectura individuală aprofundată.
2. Activitate individuală: fixarea în scris a impresiilor directe în urma primei lecturi.
3. Activitate în grup; discutarea fiecărei interpretări individuale și alegerea interpretării cele mai complete/originală.
4. Activitate frontală: citirea interpretărilor alese pe grupe, motivarea alegerii lor, confruntarea interpretărilor diferite. Profesorul nu apreciază, dar aprobă orice idee interesantă.

Lecția II.

1. Citirea model a poeziei.
2. Activitate în grup/individuală: fixarea în scris a versurilor cheie sub aspectul interpretării poeziei; motivarea în scris a alegerii.
3. Activitate frontală: discutarea variantelor.
4. Activitate în grup: studierea unor elemente relevante ale codului poetic.
Se dau la alegere următoarele probleme:

- relația dintre titlu și text,
- funcția repetiției,
- semnificația imaginilor (mierlă, fluturi, cântec...),
- imaginarea eternității: actualizarea viziunii eminesciene asupra cosmosului, planuri de temporalitate,
- funcția ultimului rând reliefat și cu mijloace tipografice și raportarea lui la întregul text,
- versificația poeziei și funcționalitatea ei.

Fiecare grup își alege o singură problemă, o dezbate și elaborează un text comun.

5. Prezentarea și discutarea textelor elaborate.

Temă de casă: Dezvoltarea interpretării poeziei în formă de eseu, implementarea unor idei noi în interpretarea inițială.

Lecția III.

1. Predarea interpretărilor personale finalizate.
2. Selectarea unor opere de artă înrudite.
Activitate în grup pe ramuri de artă (literatura română, literatura universală, muzică, arte plastice, teatru și film).
3. Activitate frontală: motivarea selecției.
4. Vizualizarea trăirilor în urma receptării poeziei.

Activitate în grup: discutarea și elaborarea unei schițe de montaj, grafică, acuarela etc. figurativ / nonfigurativ, o singură imagine / un șir de imagini, după preferințe.

Temă de casă facultativă: elaborarea "operei" vizuale pe baza schiței.

Lecția IV.

1. Aprecierea interpretărilor personale în formă de eseu.
2. Expoziție din lucrările grafice. Prezentarea fiecărei "opere" de un reprezentant al grupului.
3. Prezentarea unui montaj literar-muzical din operele înrudite.
4. Apreciere finală.

Această strategie de lucru dezvoltă simultan mai multe deprinderi privind lectura propriu-zisă, înțelegerea textului, decodarea codului poetic, schimb de idei, asimilarea altor păreri, exprimarea unei păreri personale, argumentare, compararea diferitelor păreri, cooperare, alcătuirea unor texte, formarea unei interpretări personale asupra unei opere, observarea relației dintre coduri artistice diferite (trăsături asemănătoare și distincte).

Strategia didactică aplicată exclude prelegerea profesorului, enumerarea unor fapte nerelevante privind autorul și geneza operei. Interpretarea personală a profesorului sau preluată din literatura de specialitate nu este prezentată elevilor ca singura interpretare valabilă, servindu-le drept model. Analiza poeziei rămâne deschisă, stimulând nașterea unui șir de variații de interpretare. Elevul trebuie să-și dea seama că nu există o singură rezolvare concretă. Confruntarea în cadrul activităților frontale și de grup cu părerile altora asigură un control permanent al interpretărilor personale. În fiecare nouă etapă a procesului didactic prezentat problemele presupun o lectură și mai temeinică, o gândire mai aprofundată.

Interpretarea inițială are o valoare deosebită, ea constituie un document asupra modului cum ajunge mesajul artistic codificat de poet în conștiința unui cititor concret. Direcția și sfera cunoștințelor, lărgimea câmpului asociativ, trăirile personale au caracteristici aparte pentru fiecare cititor. În acest context textul primește o semnificație individuală. Elevul trebuie să fie conștient că cele citite trebuie raportate la personalitatea lui. Conștientizarea interpretării personale și exprimarea ei, în forma scrisă, dezvoltă gustul pentru lectură în contrast cu cunoștințele închise neinteresante,

care vizează numai memoria. Elevul trebuie să știe că acea interpretare este bună, care se referă la cât mai multe semne ale textului și căreia nu-i contrazice nici o parte a mesajului poetic. Acest scop poate fi atins numai în cadrul eseului final.

Alegerea versului cheie și motivarea lui presupune o lectură și mai intensivă, și aceasta corespunde obiectivelor pedagogice: lectura însăși, interpretarea limbajului poetic, descifrarea semnificației metaforice presupun un efort intelectual, o gândire intensivă. Este importantă și fixarea celor constatate, forma scrisă ajutându-i pe elevi în limpezirea ideilor.

După analiza unor versuri aparte, următoarea activitate în grup vizează iarăși textul ca totalitate. Fiecare grup de elevi își alege o substructură, care va fi urmărită pe tot parcursul operei. Rezolvarea acestei probleme asigură premisele pentru elaborarea interpretării textului în formă de eseu.

Strategia didactică prezentată reflectă valorificarea "principiului" dezvoltării treptate, ținând cont în totdeauna și de următoarea zonă de dezvoltare. De la formularea primelor impresii elevul ajunge, prin trepte bine stabilite, la elaborarea independentă a interpretării poeziei.

În ultima etapă elevii au posibilitatea de a prezenta în mod creativ trăirile stărnite de operă. Acestea pot fi exprimate și prin limbajul diferitelor ramuri ale artei. E bine să-i lăsăm o deplină libertate în alegerea codului de exprimare. Suntem conștienți că în oglinda unui singur sistem de lecții nu pot fi surprinse toate aspectele aplicării metodei reader-response. Ar merita un studiu aparte abordarea creativ-productivă a textelor epice și dramatice. Fiind vorba despre o strategie didactică nouă, trebuie experimentate atât limitele cât și avantajele ei și mai ales posibilitățile de îmbinare cu alte metode și procedee eficiente.

Teoria reader-response ne întărește convingerea că învățarea, efortul intelectual nu înseamnă numai însușirea unui vast material factual. La lecțiile de literatură se poate lucra eficient și cu texte relativ puține. Experiența acestui sistem de lecții ne atrage atenția că merită să integrăm în practica școlară acele tendințe ale teoriei literaturii care relevă importanța receptorului în interpretarea operei.

BIBLIOGRAFIE

1. Bleich, D., *Subjective Criticism*, Baltimore: John Hopkins University Press, 1978
2. Bonyhai, G., *Régi és új hermeneutika*, Helikon, 1981, p. 2-3.
3. Dilthey, W., *A hermeneutika keletkezése*, în "A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban", Budapest: Gondolat, 1975.
4. Fisch, S., *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*, Cambridge: Mass, 1980.
5. Gadamer, H. G., *Igazság és módszer*, Budapest: Gondolat, 1984.
6. Heidegger, M., *Lét és idő*, Budapest: Gondolat, 1989.
7. Iser, W., *Der Akt des Lesens*, München: W. Fink Verlag, 1976.
8. Jauss, H.R., *Aestische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, München: W. Fink Verlag, 1977.
9. Ricoeur, P., *Le conflit des interpretations. Essais d'herméneutique*, Paris: Edition du Seuil, 1969.

MODALITĂȚI DE REDIMENSIONARE A STUDIULUI NOȚIUNILOR DE TEORIA LITERATURII ÎN LICEU: TEXTUL NARATIV (I)

ALINA PAMFIL

RÉSUMÉ. *Stratégies d'enseignement des notions de théorie littéraire dans les classes de lycée: Le discours épique (I).* Cet article est centré sur la problématique du texte narratif dans l'enseignement de la littérature au lycée. On y esquisse les contours d'une approche didactique possible - ancrée dans le réseau conceptuel consacré par la poétique de la prose - aussi bien que quelques stratégies d'apprentissage des concepts essentiels. Les stratégies sont orientées soit vers la reconnaissance des coordonnées circonscrites théoriquement dans des fragments de textes narratifs, soit vers l'expression des connaissances acquises dans des exercices de composition.

Michel Develay, în studiul *La face cachée des disciplines scolaires*, întreprinde o discuție legată de statutul materiilor de studiu în procesul de învățământ. Domeniul disciplinelor școlare îi apare cercetătorului francez ca situat în interstițiul dintre cunoștințele universitare și practicile sociale de referință. La rândul lor, disciplinele universitare se raportează la științe, înțelese ca "un ansamblu de obiecte, un ansamblu de fenomene identificabile și reproductibile, care afectează aceste obiecte, un ansamblu de metode, de legi și teorii ce permit explicarea și înțelegerea acestor fenomene"¹.

Literatura, ca disciplină universitară, s-ar integra după opinia lui Michel Develay, în orizontul științelor umane care, la rândul lor, formează împreună cu cele sociale, domeniul științelor hermeneutice, definite prin "privirea științifică a omului subiect asupra omului obiect"². O încercare de determinare a naturii disciplinei universitare care ne interesează impune diferențierea netă între literatură, văzută ca obiect fundamental de studiu - ce se sustrage, prin polisemantism, oricărei perspective reductive -, și așa numitele "științe ale literaturii" (istoria, critica și teoria literaturii), care explicitează fenomenul literar și mediază comprehensiunea. Studiul literaturii presupune deci, ca și condiție *sine qua non*, studierea unor cadre teoretice care să intermedieze receptarea adecvată a textelor și să orienteze procesul constituirii sensului realizat prin actul lecturii.

¹ Develay, M., *La face cachée des disciplines scolaires* în "Cahiers pédagogiques", nr. 298, nov. 1991, p. 9.

² Idem, *Ibidem*, p. 10.

Fără a discuta acuratețea perspectivei care integrează literatura în cadrul "științelor hermeneutice", reținem din articolul citat mai sus modul în care materiile de studiu din gimnaziu și liceu se deduc din disciplinele universitare prin *axiologizare* și *didactizare*.

Axiologizarea, definită ca "reflecție asupra valorilor", determină configurația disciplinelor școlare. În cadrul studiului literaturii, acest demers presupune selectarea unui număr de opere după criterii exclusiv estetice și dispunerea lor în funcție de orizontul de așteptare al elevului. Sarcina aceasta revine în primul rând autorilor de programe și manuale și mai puțin profesorului; el are însă posibilitatea unor opțiuni în cadrul unor serii de autori propuși de programă, cum are și libertatea de a selecta texte reprezentative pentru universurile lirice sau ficționale pe care urmează să le prezinte.

Didactizarea înseamnă, în cazul nostru, acomodarea perspectivelor de abordare critică la specificul vârstei și puterii de înțelegere a elevului. Convertirea perspectivelor și conceptelor teoretice într-un limbaj accesibil este un demers riscant, întrucât presupune stilizare și simplificare. Considerăm însă că pedagogia literaturii trebuie să-și asume acest risc pentru că numai prin aproximarea unui fundal teoretic se pot deschide căile comprehensiunii fenomenului literar și discursului critic care îl explicitează; elevii întâlnesc acest tip de discurs în manuale și în studii și îl preiau secvențial, fără a-l putea asimila integral și fără a-i putea opune propriul lor text critic. Prezentarea și notarea "comentariilor" colate și pretențioase, prin care elevii "dau seamă" de modul în care "au înțeles" textele literare, este un joc periculos, căruia școala nu numai că nu ar trebui să-i dea curs, dar pe care ar trebui să-l sancționeze cu duritate. Simularea înțelegerii literaturii prin comentarii "savante" nu devine însă derizorie și ridicolă prin sancțiune, ci prin valorizarea exclusivă a interpretărilor oneste. Acest lucru pretinde, pe de o parte, încurajarea elevului în încercarea de a vedea textul cu proprii săi ochi, de a formula interpretarea cu propriile sale cuvinte, iar pe de altă parte, un demers didactic prin care să i se ofere "instrumente" analitice operante și moderne. Deținerea unor astfel de "instrumente" pot conferi acuratețe și substanță actului interpretativ, astfel încât comentariul elevului să se poată apropia de soluțiile prezentate în manuale și studii critice. Iată de ce *didactizarea* unor concepte critice ne pare a fi un demers important în procesul predării literaturii.

Din această perspectivă ne propunem să urmărim câteva modalități prin care o serie de concepte definite de poetica prozei pot deveni operante în interpretarea la clasă a textelor epice. Discuția ni se pare oportună și datorită faptului că metodică literaturii române prezintă o nejustificată rezervă față de conceptele critice consacrate în ultimele decenii și persistă în perpetuarea unei perspective tradiționale, predominant structuraliste. Astfel, pentru discursul epic, interpretarea tradițională fixează în primul rând structura evenimentială, problematica personajului sau aspecte tematice și unele stilistice. Aceste perspective de abordare, certificate și consacrate de o practică didactică îndelungată, sunt fără îndoială pertinente și necesare. Nu putem însă ignora faptul că problematica textului epic nu se poate reduce la universul ficțional, ci cuprinde o serie de aspecte legate de "actul narării" și de configurarea discursului narativ, prin medierea

³ Idem, *Ibidem*, p. 10.

căruia ființează universul imaginar recreat de cititor. De aceea considerăm necesară o abordare mai complexă a prozei, abordare care să cuprindă atât actul configurării cât și mecanismele refigurării textului prin lectură. Două ar fi deci direcțiile prin care perspectivele criticii moderne ar putea redimensiona studiul textului epic în școală: o primă direcție, descăisă de poetica prozei și o alta, de soluțiile oferite de teoriile receptării (soluții prezentate de noi cu alte prilejuri⁴). Nu vom discuta aici modalitățile de corelare a celor două direcții interpretative ce corespund unor viziuni diferite asupra beletristicii și anume modelului retoric, respectiv modelului cathartic al literaturii⁵. Ne rezumăm la a afirma că, de regulă, modul de interpretare a textului în școala românească trădează vinovat tocmai specificul său literar. Comentariile fixează cu obstinație "conținutul de idei" al operei, tratând-o în consecință ca pe un text non-literar. Diferența de receptare a celor două tipuri de discurs a fost circumscrisă de L. Rosenblatt într-un studiu intitulat *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Autoarea diferențiază lectura "estetică" de cea nonestetică, denumită "eferentă" (termenul este derivat din latinescul *effero*, *efferre* în accepțiunea sa de a duce); lectura nonestetică este centrată de informația ce merită reținută în urma întâlnirii cu textul sau, altfel spus, de informația pe care cititorul o "va duce cu sine", în timp ce lectura estetică se definește prin aprofundarea imaginilor și conceptelor, prin asociații și idei, dar mai ales prin trăirea care însoțește procesul de configurare a sensului⁶.

Chiar dacă în programa de liceu nu figurează texte non-ficționale, considerăm că distincția dintre cele două tipuri de receptare trebuie făcută în ora care deschide studiul discursului epic. Sugerăm ca discuția să pornească de la citirea unor fragmente de texte aparținând istoriei și literaturii și să fie centrată, pentru început, de intenția cititorului și de tipul de implicare pe care lectura textelor respective o presupune; în felul acesta evidențierea intenției auctoriale și textuale specifice fiecărui tip de discurs în parte (dimensiuni approximate de regulă în aceste ore) poate fi secundată de o serie de

⁴ Pamfil, A., *La théorie de l'effet esthétique: pour une nouvelle approche de la littérature au lycée*, în "Studia, Psychologia-Paedagogia", 2/1991.

⁵ Fischer-Lichte, E., *The Quest for Meaning*, în "Stanford Literary Review", 1/1986, p. 137.

⁶ Rosenblatt, L., *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, p. 23-25: "In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as the residue after the reading - the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out [...]. As the reader responds to the printed words or symbols, his attention is directed outward, so to speak, toward concepts to be retained, ideas to be tested, actions to be performed after the reading. To designate this type of reading, in which the primary concern of the reader is with what he will carry away from the reading, I have chosen the term <efferent>, derived from the Latin <efferre>, <to carry away> [...]. In aesthetic reading, in contrast, the reader's primary concern is with what happens during the actual reading event [The reader of a literary text] must decipher the images or concepts or assertions that the words point to, he also pays attention to associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him [...]. In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text".

remarci legate de rolul cititorului în procesul de comprehensiune/refigurare a textului. Fără îndoială distincția ficțional/nonficțional nu se poate reduce la problematica receptării, specificitatea discursului ficțional fiind în primul rând un fapt de configurare.

De aceea considerăm că un demers didactic care să supraordoneze studiul prozei în liceu și prin care să se aproximeze specificitatea discursului epic s-ar putea desfășura în trei trepte consecutive: 1. o încercare de definire a acțiunii în general; 2. o încercare de definire a acțiunii unui text ficțional; 3. o încercare de descriere a modului de constituire a sensului evenimentelor prin lectură.

Prima secvență didactică ar putea urmări circumscrierea acțiunii din perspectiva unei competențe pe care Paul Ricoeur o numește "comprehensiune practică" și care în viziunea sa definește prima treaptă a mimesisului (*mimesis I*). Acțiunea poate fi astfel definită extrem de simplu prin ceea ce săvârșeste cineva. Dialogul cu clasa va urmări evidențierea modului în care acțiunea își dobândește sensul deplin în momentul în care este atașată unui scop, explicată prin motive, atribuită unui *agent* și integrată unor *circumstanțe*. Se va evidenția în continuare faptul că a acționa înseamnă de regulă a acționa împreună cu alții, *interacțiunea* putând lua formele cooperării, competiției sau luptei. Înțelegerea rețelei conceptuale a acțiunii, mai exact *tipul* acțiunii, *agentul* și *interacțiunea*, *scopul*, *motivele* și *circumstanțele* (sau altfel spus, răspunsurile la întrebările "ce", "cine", "cu cine" sau "împotriva cui", "de ce" și "cum") este un pas extrem de important în comprehensiunea specificității acțiunii în textul narativ⁷.

Demersul didactic care urmărește conturarea conceptului de acțiune poate porni de la exemple de acțiuni date de elevi sau de la texte non-fictionale (ca de exemplu articole de ziar sau pagini din jurnalul unor elevi, pagini care conțin în mod explicit prezentarea unui șir de evenimente). Un al doilea moment al demersului didactic poate fi supraordonat de existența unui raport dublu, existent între comprehensiunea practică a acțiunii și cea narativă, și anume raportul de presupuziție și de transformare: "D'un côté, tout récit présuppose de la part du narrateur et de son auditoire une familiarité avec des termes tels qu'agent, but, moyen, circonstance, secours, hostilité, coopération, conflit, succès, échec, etc. En ce sens, la phrase narrative minimale est une phrase d'action de la forme X fait A dans telles ou telles circonstances et en tenant compte du fait que Y fait B dans des circonstances identiques ou différentes"⁸. Fără a enunța acest postulat, profesorul poate conduce dialogul cu clasa în așa fel încât să se reliefeze faptul că orice text literar narativ conține acțiunea cu toate coordonatele sale, dar o organizează și orientează după propriile sale legi. "Punerea în intrigă" pe care actul creator o realizează transformă o simplă succesiune, într-o configurație ce corelează o serie de factori heterogeni cum sunt agenții, scopurile, mijloacele, interacțiunile, circumstanțele, rezultatele neașteptate etc. Cu alte cuvinte actul de configurare presupune o depășire și o răsturnare a reprezentării episodice a istoriei. "Apoi și apoi" și "așa mai departe", sintagme ce numesc dimensiunea ireversibilă a timpului comun, vor fi modificate în trei maniere. În primul rând,

⁷ Ricoeur, P., *Temps et récit*, Vol. I, Paris: Ed. du Seuil, 1983, p. 88-89.

⁸ *I d e m*, *Ibidem*, p. 89.

configurarea transformă succesiunea evenimentelor într-o unitate semnificativă ce poate fi tradusă, printr-un act reflexiv, într-un singur "gând", numit de regulă "tema" intrigii. În al doilea rând, procesul de configurare impune suitei indefinite de incidente "sensul punctului final", din perspectiva căruia apar articulațiile textuale și dimensiunea fiecărei secvențe în parte, istoria fiind văzută ca totalitate. Dorința de re-povestire/re-lectură se justifică tocmai ca încercare de comprehensiune a textului, înțeles ca întreg structurat și închis în marginile evenimentelor și aspectelor numite, ca încercare de constituire a sensului fiecărei secțiuni din perspectiva finalului. În al treilea rând, prin reluarea istoriei, devine posibilă realizarea unui tip de comprehensiune total diferit de cel permis de direcția liniară a timpului episodic și anume corelarea marginilor textuale, reflectarea finalului în început și al începutului în final: "En lisant la fin dans le commencement et le commencement dans la fin, nous apprenons aussi à lire le temps lui-même à rebours, comme la recapitulation des conditions initiales d'un cours d'action dans ses conséquences terminales"⁹. Cu alte cuvinte, întâlnirea/reîntâlnirea cu textul literar creează cadrul unei experiențe intelectuale analogă cu forma de cunoaștere definită de Eminescu în *Glossă*: "Viitorul și trecutul/Sunt a. filei două fețe/Vede-n capăt începutul/Cine știe să le-nvețe".

Dar semnificația evenimentelor relatate nu este o entitate ascunsă în text ci constituită prin actul lecturii, textul nefiind decât un ansamblu de instrucțiuni pe care cititorul le execută activ sau pasiv¹⁰. În măsura în care se urmărește și reliefaarea acestei dimensiuni, discuția cu clasa ar încerca să evidențieze modul în care fiecare cititor și fiecare lectură pune alte accente, dezvoltă un alt tip de participare și implicare, modul în care fiecare cititor umple diferit blancurile și rezolvă în alte moduri zonele de indeterminare. Implicarea afectivă, emoțională prin care definește L. Rosenblatt "lectura estetică", și care este întotdeauna caracteristică "lecturii inocente", ar putea deasemenea constitui subiect de discuție.

O altă perspectivă didactică orientată de intenția de a oferi elevilor o viziune coerentă asupra discursului epic ar putea fi centrată de specificul structurării sale.

Marea majoritate a noțiunilor teoretice prin care se descrie configurația imanentă a discursului epic sunt doar aparent greu accesibile, fapt demonstrat de prezența lor în didactica franceză, iar rigoarea pe care o conferă interpretării pledează pentru introducerea lor în studiul literaturii române în liceu. Suntem convinși că preluarea integrală ar putea complica demersul interpretativ, îndepărtând elevii de text. Se impune deci alegerea conceptelor și transcrierea definițiilor într-un limbaj accesibil, precum și conturarea unor strategii didactice care să facă posibilă receptarea conceptelor. Corelarea atentă a prezentării teoretice a conceptelor fundamentale cu exerciții de redactare și comentariu de text poate asigura conturarea unei perspective critice operante, care să slujească receptarea textului epic. O suită de secvențe didactice orientate de intenția enunțată mai sus și-ar afla locul printre lecțiile din primul trimestru al clasei a IX-a ce-și propun, în primul rând, inițierea elevilor în interpretarea epicului.

⁹ *I d e m, Ibidem*, p. 105.

¹⁰ *I d e m, Ibidem*, p. 117.

În rândurile ce urmează schițăm conturul unei grile teoretice structurată din termeni complementari sau antinomici, secundată de sugestii legate de posibile strategii didactice care să faciliteze asimilarea conceptelor.

O perspectivă globală asupra discursului epic ar putea cuprinde următoarele serii de noțiuni: *enunț/enunțare, autor/narator, lector/naratar, ficțiune/referent* dar și *ficțiune/narațiune/punere-în-discurs (mise-en-discours)*. Considerăm că în urma selecției pe care o presupune didactizarea, inițierea în analiza prozei ar trebui să pornească de la următoarele repere, esențiale și accesibile în același timp: *autor/narator, lector/naratar, ficțiune/referent, ficțiune/narațiune/punere în discurs*.

Pentru prima pereche de termeni definițiile ar fi următoarele: *autorul* (scriitorul, prozatorul) este cel care există sau a existat "în carne și oase" în lumea noastră; *naratorul* este cel care pare să povestească istoria în interiorul cărții și a cărui existență se manifestă prin cuvinte și în text. Distincția se poate recontura în cadrul triadei *autor/narator/personaj*; în acest caz se vor comenta în paralel două fragmente de texte epice: unul în care narațiunea este la persoana a treia și unde naratorul este diferit de personaje și un alt fragment, scris la persoana întâi, naratorul identificându-se în acest caz cu unul dintre personaje.

Discuția orientată de încercarea de a defini cele două concepte poate fi urmată de o suită de exerciții de redactare ce ar consta din nararea aceluiași fir epic, schimbându-se de fiecare dată instanța narativă. Pentru o cât mai clară reprezentare a conceptelor, sugerăm ca structura narativă să fie extrem de simplă, cel puțin în primele exerciții.

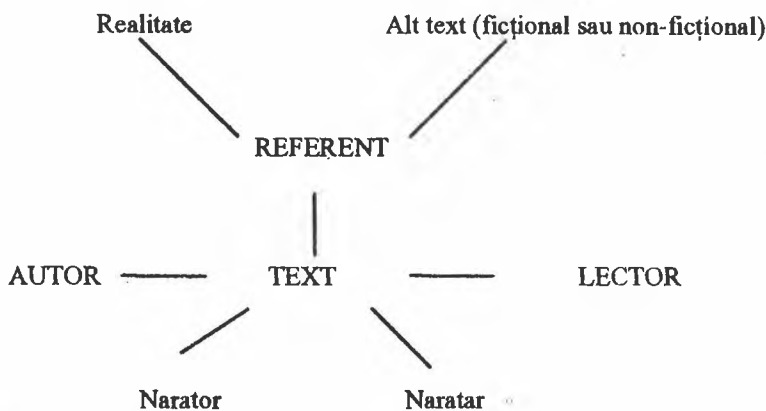
Dihotomia *lector* (real sau potențial)/*naratar* poate urma diferențierii anterioare întrucât opune, ca și precedentă, o instanță intratextuală unei prezențe extratextuale. Văzut din această perspectivă *lectorul* este ființa umană reală care citește textul sau căreia textul i se adresează în mod special. *Naratarul* ar putea fi definit ca instanță conturată prin cuvinte, în interiorul povestirii și căreia naratorul i se adresează în mod explicit sau implicit. Întotdeauna consubstanțiali textului, naratorul și naratarul sunt prezențe explicite în *Hanul Ancutei*, text care se studiază în clasa a noua și care poate servi ca punct de plecare în conturarea acestor concepte. Două definiții, care opun acum naratorul și naratarul, ar putea fi formulate astfel: *naratorul* se constituie din ansamblul semnelor care construiește figura celui care povestește textul, *naratarul* se constituie din ansamblul semnelor care conturează figura celui căruia i se povestește textul¹¹. Primele două perechi de concepte ar putea fi reprezentate astfel:

AUTOR ——— TEXT ——— LECTOR
Narator ——— Naratar

În mod complementar, analiza naratologică distinge *ficțiunea* de *referent*. În măsura în care nu se vizează o nuanțată discuție a problematicii reprezentării artistice,

¹¹ Definițiile autorului, naratorului, lectorului și naratarului își au punctul de pornire în cele propuse de Yves Reuter în *Introduction à l'analyse du roman*, Paris: Ed. Bordas, 1991, p. 36-37.

această pereche de termeni nu pune mari probleme de înțelegere. Prezentarea definițiilor (*ficțiunea* poate fi identificată cu lumea constituită de text și existând în și prin cuvinte; *referentul* este constituit de aspecte ale lumii reale și deci există în afara lumii textului) urmată de exemplificări și discuții poate fi suficientă. Problematika referențialității poate fi redimensionată la clasele bune printr-o mai exactă punere în ecuație a *Hinterland*-ului, văzut acum nu numai ca univers real concret dar și ca orizont textual. În măsura în care distincția text ficțional/non-ficțional s-a sprijinit pe fragmente despre domnia lui Alexandru Lăpușneanu preluate din manuale de istorie sau din *Letopisețul* lui Grigore Ureche și pe fragmente din nuvela lui Costache Negruzzi, aceleași texte pot sluji în conturarea problematicii ficționalității și transtextualității (aplicații: 4). Reprezentarea grafică de mai sus s-ar putea acum completa cu o altă dimensiune extratextuală și anume cu referentul.



O altă posibilă distincție, arbitrară dar utilă din punct de vedere didactic, este cea dintre *narațiune/ficțiune/punere-în-discurs*. Într-o perspectivă reductivă, ficțiunea sau diegeza ar putea fi identificată cu universul creat (dimensionat spațio-temporal și locuit de personaje), cu *istoria* așa cum poate fi ea reconstituită prin lectură. Narațiunea se referă la opțiunile tehnice tradiționale sau creative prin care ficțiunea este pusă în scenă, adică povestită de o voce naratorială, dintr-o anumită perspectivă, într-o anumită ordine, ritm, mod etc¹².

Conturarea conceptului de narațiune poate fi realizat printr-o serie de exerciții de redactare în care unul și același fir epic să fie povestit din puncte de vedere diferite, continuu sau discontinuu, în ordine cronologică sau retrospectivă, în registru grav, parodic, ironic etc.

Distincția *ficțiune/narațiune* propusă de Yves Reuter ni se pare operantă din punct de vedere didactic pentru că face posibilă evitarea ambiguității semantice a cuvântului *povestire (recte)* înțeles ca: 1. specie a genului epic; 2. redare a unui

¹² I d e m, *Ibidem*, p. 37-39.

eveniment sau a unei serii de evenimente; 3. evenimente sau serii de evenimente care fac obiectul narațiunii. Această distincție se datorează în parte formalistilor ruși a căror dihotomie fabulă/subiect se poate suprapune aproximativ peste perechile de termeni ficțiune/narațiune sau istorie/povestire.

În această perspectivă, *punerea-în-discurs* ar însemna realizarea concretă a narațiunii și ficțiunii în cuvinte, fraze, prin figuri de stil, figuri retorice etc. Ea tinde să se confunde cu textul așa cum se oferă el lecturii. Dacă ficțiunea și narațiunea determină punerea în discurs, aceasta din urmă posedă o anumită autonomie întrucât se manifestă în mod esențial lingvistic și stilistic. Jocul timpurilor verbale și efectele lor în receptare, prezența stilului calofil sau anti-calofil etc. pot constitui elemente prin care se conturează problematica punerii-în-discurs (aplicații: 5, 6, 7).

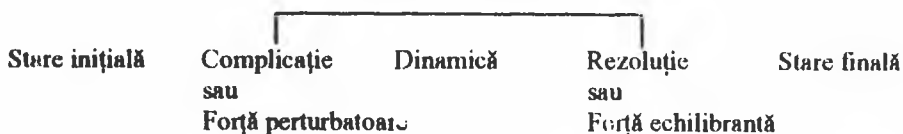
Unii reprezentanți ai didacticii franceze contemporane atribuie o mai mare valoare operațională triadei genetice *istorie/povestire/narațiune*; prezentarea acestor concepte se poate constitui ca o alternativă a demersului didactic ce urmărește conturarea discursului epic prin seria de termeni *ficțiune/narațiune/punere-în-discurs*. În acest caz prima distincție care ar trebui subliniată este cea dintre istorie și povestire. *Istoria* va fi definită prin totalitatea evenimentelor povestite, desfășurate în ordinea lor cronologică iar *povestirea* ca discurs oral sau scris prin care sunt narate evenimentele. Distincția dintre cele două concepte se poate face printr-o serie de exerciții de redactare care să urmărească repovestirea aceleiași istorii (aceluiași fir narativ) într-o ordine diferită sau din perspective diferite (aplicații: 1,2).

Aceeași distincție poate fi aprofundată prin conturarea celui de-al treilea termen al triadei: *narațiunea*, definită ca act real sau fictiv care produce discursul. Cei trei termeni pot fi corelați în două moduri care corespund perspectivei genetice a creației (*narațiunea* = istorie + povestire) sau perspectivei receptării (povestirea = narațiune + istorie). Jacqueline Biard și Frédérique Denis, autorii *Didacticii textului literar*, consideră că respectiva corelare a celor trei concepte trebuie să se constituie ca un nivel superior al analizei textului epic, deschis într-o secvență didactică distinctă de cea în care se face diferențierea *istorie/povestire*.

Problematica *ficțiunii* (*istoriei*, în terminologia propusă de Gerard Genette) poate fi detaliată în câteva ore distincte întrucât ea include nu numai acțiunea, ea și personajele care o săvârșesc și spațio-temporalitatea care o cuprinde.

Acțiunea unui text epic poate fi discutată în școală, în termenii metodicii clasice, care o rupe în "momente ale subiectului", în termenii "funcțiilor" definite de Propp în *Morfologia basmului* sau conform coordonatelor *schemei canonice* (*schéma canonique* sau *schéma quinaire*), formulată de Greimas și Larivaille. Modelul canonic prezintă avantajul unei reprezentări generalizante extrem de simple, relevantă pentru dinamismul caracteristic oricărei acțiuni. Spre deosebire de perspectiva deschisă prin aplicarea grilei tradiționale, accentul nu mai cade acum pe decuparea secvențelor unui fir epic, ci pe transformarea unei stări de fapte în alta. Conform schemei canonice, istoria pe care textul o pune în scenă se definește prin cinci etape esențiale, etape ale unui proces de transformare, cuprins între o stare inițială și una finală:

TRANSFORMARE



În comparație cu varianta segmentării istoriei în "momente ale subiectului", modelul canonic are o mult mai mare plasticitate și permite evitarea unor discuții irelevante, legate de localizarea și durata "expozițiunii" sau "desfășurării". Și această reprezentare schematică, în măsura în care se optează în favoarea ei, trebuie folosită cu precauție: în primul rând pentru că cititorul parcurge *povestirea* și nu *istoria*, ori *povestirea* sparge de regulă ordinea timpului episodic; în al doilea rând, textele narative ample pot desfășura în serie mai multe scheme canonice (aplicații: 8).

Problematica ficțiunii nu poate fi separată de cea a *personajelor*. Ele au un rol esențial în desfășurarea acțiunii întrucât o determină, o suportă și îi dau sens: "D'une certaine façon toute histoire est histoire des personnages"¹³.

Deși elevii sunt inițiați în problematica personajului începând cu clasa a V-a, considerăm că în clasele de liceu caracterizarea agenților principali ai acțiunilor pe care textele narative le desfășoară trebuie făcută mai exact și mai nuanțat. Soluții posibile pot fi găsite în studiile semnate de A.J. Greimas (*Sémantique structurale*) sau Claude Bremond (*Logique du récit*). Optăm însă pentru parametrii definiți de Philippe Hamon în articolul *Pour un statut sémiologique du personnage*, parametri care permit diferențierea și ierarhizarea personajelor unui text epic. *Calificarea diferențială* se referă la cantitatea calificativelor atribuite fiecărui personaj și la formele lor de manifestare: eroii sunt sau nu prezenți antropomorfe; sunt sau nu însemnați; sunt mult, puțin sau deloc descriși și din ce punct de vedere (fizic, psihologic, social); li se cunoaște sau nu descendența, relațiile sociale, gândurile ascunse etc... *Distribuția diferențială* vizează o serie de aspecte cantitative și anume dacă personajele apar mai mult sau mai puțin frecvent, timp îndelungat sau nu, în momente strategice sau nu. Parametrul *autonomiei diferențiale* cuantifică relațiile dintre personaje și modul în care ele apar în text (singure sau în anturajul altor eroi). *Funcționalitatea diferențială* se referă la rolul și aportul pe care îl au în desfășurarea intrigii, la reușita sau nereușita acțiunilor lor. *Pre-desemnarea convențională* se referă la definirea apriorică a statutului personajului prin simpla lui prezență într-un text marcat generic (ex. mezinul în basm). Ultimul parametru, *comentariul explicit* cuantifică evaluările interne, perspectiva naratorului asupra unor personaje ("eroul nostru", "săraca Mara" etc.).

Parametrii prezentați de Philippe Hamon oferă o grilă de lectură eficientă în caracterizarea de personaj, înțeles ca element esențial al istoriei. Prezența sa se cere însă uneori proiectată în orizontul povestirii și anume atunci când privirea sa mediază imaginea lumii ficționale integral (personaj-narator, ex. Ștefan Gheorghidiu, D-na T

¹³ Idem, *Ibidem*, p. 50.

etc.) sau parțial (personaj-reflector, ex. Titu Herdelea, Mini sau Nory Boldovin etc.), eroii nemaifiind în aceste cazuri simple personaje, ci "focalizatori". Trebuie însă subliniat și faptul că statutul personajelor este marcat de apartenența lor la gen, la epoca de creație sau la ideologia autorului. Astfel întrebările ce urmăresc evidențierea diferitelor dimensiuni diferențiale ale personajului (In ce măsură eroul este prezent în acțiune? In ce măsură și din ce punct/puncte de vedere este descris? Cum apare? Care este aportul lui în desfășurarea intrigii? etc.) vor fi urmate de discuții ce vizează rolul pe care eroul îl are în restituirea imaginii lumii reprezentate și modul în care conturul lui este determinat de constrângerile genului, de imperativele epocii social-istorice și artistice în care a fost creat sau de intenția și ideologia autorului (aplicații: 9, 10).

Alte două componente esențiale ale universului ficțional sunt *spațiul și timpul*. La acest nivel problematica temporalității se reduce, în linii mari, la situarea intrigii (într-o durată circumscrisă sau în atemporalitate) și la sentimentul timpului așa cum este el trăit de eroi (ca și continuitate sau discontinuitate, ca durată substanțială sau ca disoluție, ca trecere sau stagnare etc.).

O posibilă discuție referitoare la coordonatele spațiale ale universului ficțional ar putea fi orientată de intenția de a-l defini prin raportare la spațiul "real" pe de o parte, și de a-i defini funcțiile în interiorul textului, pe de altă parte.

În textele studiate în școală apar de regulă două moduri distincte de reprezentare a spațiului: o reprezentare monodimensională, simbolică, cu grad mare de generalitate, în basme, și o modalitate de re-creare tridimensională, care generează iluzia realului, specifică operelor realismului sau naturalismului. Dar indiferent de modelele estetice sau generice conform cărora sunt configurate; descrierile spațiale "se organizează, creează sistem și produc sens"¹⁴. Ele pot avea o funcție simbolică, în măsura în care reprezintă destinul unui personaj (ex.: descrierea cu care debutează *Pădurea spânzuraților*), sau o etapă a devenirii sale (ex.: descrierea antitetice a morii care măcina grâu și a hanului, eprimând o schimbare a mentalității și existenței personajului central dar și a unei lumi - *Moara cu noroc*); o funcție metonimică, în măsura în care reprezintă statutul unui personaj (ex.: casa lui Costache Giurgiuveanu - *Enigma Otiliei*), o funcție de indiciu social sau psihologic (ex.: marea majoritate a descrierilor din romanele Hortensiei Papadat-Bengescu).

Problematica rolurilor descrierii a fost sistematizată, dintr-o altă perspectivă, de Yves Reuter în *Introduction à l'analyse du roman*. Autorul definește patru funcții ale descrieri și anume funcția *mimesică*, cea *mathesică*, cea *narativă* și cea *estetică*¹⁴.

Funcția mimesică este cea prin care discursul descriptiv provoacă iluzia realului, prezentând spațiu-timpul, personajele și obiectele ca adevărate. Efectul de real este predominant în creațiile realiste și naturaliste ce re-creează lumea într-o manieră tridimensională.

Descrierea dominată de *funcția mathesică* este un loc textual prin care se difuzează știința acumulată în dosarele și anchetele romancierilor și nuveliştilor. În cazul acesta descrierea "naturalizează" discursul documentar, refigurând nu numai

¹⁴ Idem, *Ibidem*, p. 55.

contururile unei lumi ci și fundalul cunoștințelor, mentalitatea și obiceiurile pe care acea lume se proiectează. De cele mai multe ori aceste tipuri de descrieri (prezente cu predilecție în literatura secolului al XIX-lea) conțin fișe tehnice prezentate într-un limbaj specializat și impregnate uneori de o intenție didactică.

În al treilea rând, descrierea poate să aibe o *funcție narativă* în măsura în care îndeplinește un rol în dezvoltarea istoriei. Ea prezintă sau disimulează informații despre locuri și personaje, dă contur unei atmosfere, tensionează sau încetinește narațiunea sau schițează indicii pentru continuarea intrigii.

Roland Barthes a propus o distincție interesantă între elementele descriptive ce trimit înspre funcția mimetică, denumite *informante* (*les informants*) și cele care participă la funcția narativă, numite *indicii* (*les indices*). Elementele informante furnizează informații decodabile imediat, informații care corelează textul cu *Hinterlandul* real, pentru a produce iluzia realului. Indicii conțin informații comprehensibile "cu întârziere", corelând fragmentele textuale între ele. Informante sunt de regulă marea majoritate a elementele de descriere ale unui peisaj (ex. descrierea Pripasului în *Ion*) cu excepția celor conotate simbolic și care au valoare indicială (ex. imaginea "Hristosului de tinichea", prezentă la începutul și în finalul aceluiași roman).

Cea de-a patra funcție a textului descriptiv este cea *estetică*. Orice descriere reprezintă implicit și atitudinea autorului, manifestată în ordine estetică. Hipertrofia descriptivului sau absența lui, folosirea cu predilecție a metaforei sau a metonimiei și sinecdocăi, prezența unor anumite obiecte, preponderența funcției mimetice sau dimpotrivă a celei matheșice vorbesc despre aderența creatorului la o epocă și la o formulă artistică.

Funcțiile descrierii pot fi studiate începând cu nuvela *Alexandru Lăpușeanu* de Costache Negruzzi. Textul cuprinde câteva secvențe descriptive ce pot fi cu îndreptățire propuse ca modele pentru funcția matheșică (descrierea doamnei Ruxanda, a domnitorului sau cea o ospățului), pentru funcția mimetică (scena măcelului) sau funcția estetică (imaginea doamnei Ruxanda). De asemenea, comentariul lor poate evidenția faptul că funcțiile descrierii nu sunt exclusive, că una și aceeași secvență textuală poate avea simultan mai multe valori. În ceea ce privește valoarea narativă a descrierii pot fi interpretate secțiuni ale fragmentelor descriptive ca cea referitoare la soția domnitorului "tristă și finjitoare, ca floarea expusă arșiții soarelui ce nu are nimic să o umbrească" sau ca cea în care vocea naratorială comentează imaginea domnitorului înclinându-se la icșană (aplicații: 11).

Problematika descrierii nu se poate însă reduce la funcțiile ei. În opinia lui Philippe Hamon trei par a fi problemele care trebuiesc avute în vedere în comentariul descrierii: a. modul său de inserție într-un ansamblu mai vast (semne demarcativ, elemente introductive și conclusive); b. modul în care descrierea văzută ca unitate detașabilă funcționează intern și își asigură coeziunea semantică; c. rolul său în funcționarea globală a narațiunii.

Teoreticienii disting de asemenea, în funcție de caracterul cunoscut sau enigmatic al obiectului reprezentat, între *ancorarea* și *afectarea* descrierii, iar în interiorul descrierii între proprietăți (formă, culoare, talie etc.) și componente, între mecanismele enumerării și cele ale sinecdocăi etc. Considerăm însă că aceste aspecte nu

trebuie detaliate în școală decât în situația în care valorile unor fragmente ce trebuie interpretate le pretind. Ceea ce rămâne esențial în opinia noastră este evidențierea funcțiilor și valorilor descrierii.

Al doilea și al treilea concept teoretic al triadei, *povestirea și narațiunea*, pretind din perspectiva profesorului, o nuanțată și atentă abordare. Această problemă vor fi prezentate detaliat în cea de-a doua secțiune a articolului.

APLICAȚII

1. Narați scena omorârii boierilor din perspectiva doamnei Ruxanda.
2. Narați pe scurt evenimentele celei de-a doua domnii a lui Alexandru Lăpușneanu din perspectiva domnitorului aflat în prejma morții.
3. Conturați în *Hanul Ancuței* siluetele naratorilor și naratarilor și evidențiați schimbările de rol.
4. Comparați capitolul *Când au omorât Alixandru vodă 47 de boieri* din *Letopisețul Țării Moldovei* lui Grigore Ureche cu partea a treia a nuvelei *Alexandru Lăpușneanu* de Costache Negruzzi. Evidențiați diferențele dintre transcrierea faptului istoric și re-crearea lui ficțională.
5. Comparați capitolul *Când au omorât Alixandru vodă 47 de boieri* din *Letopisețul Țării Moldovei* de Grigore Ureche cu partea a treia a nuvelei *Alexandru Lăpușneanu* de Costache Negruzzi. Exprimați efectul diferit pe care lectura celor două texte o are asupra voastră. Subliniați valoarea stilistică a perfectului compus (narațiunea lui Grigore Ureche) și perfectului simplu (narațiunea lui Costache Negruzzi) și efectul diferit pe care folosirea timpului verbal îl produce.
6. Transcrieți în stil indirect liber fragmentul dialogat care redă trezirea din agonie a lui Alexandru Lăpușneanu și evidențiați schimbările de efect estetic rezultate prin această modificare.
7. Evidențiați în textul de mai jos valorile stilistice ale timpurilor indicativului și subliniați modificările de ritm imprimare textului prin schimbarea timpurilor verbale:
"În minut toți slujitorii de pe la spatele boierilor, scoțând junghiurile în leșină, și alți ostași aduși de căpitanul de lefecii, intrară și năpustiră cu săbiile în ei. Tat p' patru Lăpușneanul, el luasă pe Moțoc de mână și se trăsese lângă o fereastră deschisă, de unde privea măcelăria ce începuse. El râdea; iar Moțoc, silindu-se a râde ca să placă stăpânului, simțea părul zburându-i-se pe cap și dinții săi clănțănind. Și cu adevărat era groază a privi această scenă sângeroasă..."
8. Reconstruiți "schema canonică" în *Alexandru Lăpușneanul* de Costache Negruzzi.
9. Caracterizați-l pe domnitor și doamna Ruxanda din perspectiva coordonatelor diferențiale.
10. Comparați portretele de mai jos și evidențiați codurile genice și stilice conform cărora au fost conturate:
a. "S'ăpâna era o zână naltă și subțirică și drăgălașă, nevoie mare" (*Urmărirea fără bătrânețe și viață fără de moarte*) sau "...o zână așa de frumoasă de amutea și nu știu cine când o vedea." (*Zâna zânelor*)

b. "...pe prisă torcea o față frumoasă. Haina ei albă și lungă părea un nor de raze și umbre, iar părul ei de aur era împletit în cozi lăsate pe spate pe când o cunună de mărgăritărele era așezată pe fruntea ei netedă. Luminată de razele lunii ea părea muiată într-un aer de aur. Degetele ei ca de ceară albă torceau dintr-o furcă de aur și dintr-un fuior de lână ca argintul..." (Mihai Eminescu, *Făt-Frumos din lacrimă*).

c. "Când intră în sală ea era îmbrăcată cu toată pompa convenită unei soții, fiice și surori de domn. Peste zobonul de stofă aurită purta un benişel de felendreş albastru blănit cu samur, a căruia mânice atârnav dinapoi; era încinsă cu un colan de aur, ce se închia cu mari paftale de matostat, împregiurate cu petre scumpe; iar pe grumajii ei atârna o salbă de multe şiruri de margaritar... Părul ei, după moda de atunci, se împărtea despletit pe umerii și spatele sale. Figura ei avea acea frumusețe, care făcea odinioară vestite pre femeile României și care se găsește rar acum, degenerând cu amestecul națiilor străine. Ea însă era tristă și tânjitoare, ca floarea espusă arșiții, ce nu are nimic s-o umbrească".

11. Reliefați valorile descrierii în fragmentul ce conține portretul Doamnei Ruxanda; arătați în ce constă mathesică și cea mimesică a acestei descrieri; evidențiați și comentați secvența care cuprinde implicit codul formulei artistice din perspectiva căreia a fost realizată descrierea.

CONȚINUTURI ALE INVĂȚĂRII

Secvența I

I. Definiția acțiunii și rețeaua ei conceptuală

Acțiunea este ceea ce săvârșește cineva, împreună sau împotriva cuiva, cu un scop, din anumite motive și în anumite circumstanțe.

II. Specificul configurării acțiunii/acțiunilor în discursul epic literar

Textul literar narativ conține acțiunea cu toate coordonatele sale, dar o orientează și o organizează după propriile sale legi, restructurând reprezentarea episodică a timpului istoriei:

1. transformă succesiunea evenimentelor într-o unitate semnificativă ce poate fi tradusă într-un singur "gând", numit "tema" intrigii;
2. conferă suitei indefinite de incidente sensul punctului final;
3. face posibil un alt tip de comprehensiune decât cea permisă de direcția liniară a timpului episodic: face posibilă reflectarea finalului în început și a începutului în final; face posibilă corelarea detaliilor, evenimentelor, personajelor, într-o altă ordine decât cea impusă de direcția timpului liniar.

III. Lectura este cea care actualizează evenimentele configurate în textul narativ, cea care le conferă coerență și semnificație. Prima lectură presupune întotdeauna implicare emotivă a cititorului în universul ficțional.

Secvența a II-a

Specificitatea configurării discursului epic; concepte esențiale:

1. autor/narator
2. lector/naratar
3. ficțiune/referent
4. ficțiune/narațiune/punere în discurs sau istorie/povestire/narațiune
 - a. coordonatele ficțiunii (istoriei)
 - b. coordonatele narațiunii
 - c. raporturi.

PRÉMISSSES POUR L'APPRENTISSAGE AUTOMATIQUE DU ROUMAIN LANGUE ÉTRANGÈRE

VICTORIA MOLDOVAN

Rezumat. Premise pentru învățarea asistată de calculator a limbii române ca limbă străină. Articolul prezintă stadiul cercetării limbii române atât din perspectiva reperelor teoretice, cât și din cea a bazelor informatizate care pun la dispoziția profesorului materialele necesare predării limbii române ca limbă străină.

0. A l'intérieur du champ roumain de la linguistique appliquée, une des branches bien représentées est l'enseignement du roumain langue étrangère (RLE). Cet enseignement est désormais entré dans les programmes des plus importantes universités roumaines (de Bucarest, Cluj, Timisoara, Iasi, Craiova), et ce, depuis déjà plus de 20 ans. L'approche didactique a inévitablement mené à une recherche de type appliqué qui a donné à son tour plusieurs ouvrages destinés à l'enseignement / apprentissage du RLE. Malheureusement, durant toute cette période, les conditions matérielles précaires ont retardé la recherche linguistique: les possibilités d'utiliser la technique moderne en général et la technique informatique en particulier ont été généralement insuffisantes.

1. Ce n'est donc que maintenant que commencent à être mises sur pied des conditions techniques susceptibles de mener, en perspective, à une croissance de l'efficacité et du niveau scientifique des investigations linguistiques.

1.1. Ainsi, dans mon expérience d'auteur de méthodes et d'outils destinés à l'enseignement du roumain, j'ai eu la satisfaction de remarquer un intérêt accru vis-à-vis de la recherche du roumain de la part de spécialistes dans les domaines techniques et informatiques aussi. Des équipes mixtes de linguistes, lexicographes, philologues, informaticiens, ingénieurs (soft et sous) sont actuellement au travail dans la recherche linguistique roumaine. Quelques collaborations internationales prennent contour, résultat de contacts interuniversitaires tel Tempus.

2. Pour ce qui est des ouvrages - traditionnels ou informatisés - destinés à l'enseignement du roumain, je me limiterai à la présentation de quelques projets en cours à Cluj, en Roumanie.

2.1. Des outils de type plutôt traditionnel sont élaborés dans un programme complet d'enseignement du roumain langue étrangère par la Maison d'édition Echinox, dans la collection STUDIUM, destinée au livre didactique, dirigée par Mme Liana Pop.

Ce programme concerne jusqu'à présent
un manuel avec cassettes (audio)
un livre du verbe et des types de conjugaisons
une grammaire pratique,

avec, tous les trois, des explications en roumain, en français et en anglais; cette conception est censée faciliter leur approche à un public étranger assez large.

2.2. D'un autre côté, la coopération pour la recherche de plusieurs équipes provenant d'institutions différentes - Université, Académie, Institut pour la Technique le Calcul - est elle aussi engagée sur la même voie, celle de donner des ouvrages fondamentaux pour le roumain langue étrangère.

Les projets qui sont à la base d'un système d'enseignement / apprentissage du roumain à l'aide de l'ordinateur sont les suivants:

2.2.1. *Base de données du roumain - la phonologie.* Cet ouvrage contient un stock de mots (environ 60.000) et un set de règles d'analyse phonologique, permettant l'étude phonologique des mots roumains par traitement automatique;

2.2.2. *Algorithmes pour la flexion des mots roumains - génération des paradigmes* est un projet fondamental contenant toute l'information nécessaire à la reconnaissance de la flexion des mots roumains.

2.2.3. De même, est déjà élaboré un *correcteur orthographique pour le roumain*, fondé sur un dictionnaire de plus de 60.000 mots, soit plus de 2.000.000 de formes fléchies (la flexion du roumain étant très forte). Ce module correcteur orthographique remplit deux fonctions essentielles: celle de correcteur orthographique proprement dit et celle de séparateur en syllabes. Ce produit est intégré dans les processeurs de textes déjà existants dans le paquet Microsoft OFFICE. Le module existe en deux variantes: en 16 bits pour l'éditeur Word / Excel. 6.0. et en 32 bits pour Word / Excel. 7.0.

2.2.4. Quant à *La banque de données du roumain langue source / langue cible*, un projet du "Département de langue, culture et civilisation roumaine" de la Faculté des Lettres de Cluj, c'est une recherche interdisciplinaire qui est censée rendre disponible une banque de données lexico-grammaticales, orientées vers des bénéficiaires concrets intéressés par l'apprentissage du roumain. Il y est offert un ou plusieurs vocabulaires (restreint / élargi / exhaustif / spécialisé), avec les informations grammaticales indispensables et leur équivalences en plusieurs langues (y compris le finnois).

2.2.5. Les résultats de ces projets serviront aussi au perfectionnement du *Système pour l'apprentissage du roumain par ordinateur - SILROC*. Cette recherche contient un générateur de leçons ainsi que leurs applications:

- le déroulement des leçons (module élève);
- le milieu d'apprentissage;
- le dictionnaire;
- la grammaire;
- des conseils contextuels (explications),

toutes sous la forme d'un ensemble d'applications Windows. Des milieux d'apprentissage du roumain seront mis en place, en fonction des niveaux (débutants, intermédiaires, avancés), ainsi que des ensembles de leçons destinées aux spécialistes

dans les domaines technique, économique, médical, commercial, touristique etc. Les auteurs de ce programme respecteront un protocole de collaboration avec notre Département de langue, culture et civilisation roumaines.

3. Nous considérons que les projets de type interdisciplinaire sont bénéfiques à la recherche roumaine en linguistique appliquée en général, et extrêmement utiles, en particulier, à la modernisation des méthodes destinées au roumain langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

1. Parmi les plus importants travaux parus en cette période on peut mentionner: Boris Cazacu et colab., *A Course in Contemporary romanian. An Introduction to the Study of Romanian (for foreign students)*. Second edition, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980; Grigore Brâncuș et colab., *Limba română. Manual pentru studenții străini*, Editura Didactică și Pedagogică, ed. II, București, 1990; Liana Pop, Victoria Moldovan, Ileana Mureșanu, *Româna în 15 lecții*, Universitatea Cluj, ed. III, 1991; Liana Pop, *Le roumain avec ou sans professeur. Romanian with or without a Teacher*, Echinox, Cluj, III-ème ed., 1997.
2. A remarquer les préoccupations de linguistique mathématique de Solomon Marcus.
3. Auteur ou collaborateur à de nombreux manuels de langue roumaine: *Snoave românești* (1978); *Curs intensiv de limba română. Cartea A. Cartea B* (1979); *Exerciții de fonetică* (1981); *Limba română. Profil agronomic* (1983); *Româna în 15 lecții* (1985, 1989, 1991); *Grammaire du roumain. Romanian Grammar. Gramatica limbii române*. Ed. Echinox, Cluj, 1997.
4. Un bon exemple à cet effet est le volume *Limba și tehnologie*, éd. Dan Tufiș, Editura Academiei Române, București, 1996.
5. La collection STUDIUM contient jusqu'à présent le manuel: Liana Pop, *Le roumain avec ou sans professeur. Romanian with or without a Teacher*, Echinox, Cluj, 1991, 1993, 1997; Lucia Uricaru, Mircea Goga, *Verbes roumaines*, Echinox, Cluj, 1995; Liana Pop, Victoria Moldovan (eds), *Grammaire du roumain. Romanian Grammar. Gramatica limbii române*, col. Studium, Ed. Echinox, Cluj, 1997.
6. Les auteurs de la banque de données sont: Felicia Șerban, Victoria Moldovan, Dana Bucerzan, Luciana Peev, Lidia Bibolar, (chercheurs à l'Institut de linguistique de l'Académie, à l'Université, et à l'Institut pour la Technique de Calcul de Cluj).
7. Un projet initié par les chercheurs de l'ITC Luciana Peev et Lidia Bibolar.
8. Les mêmes auteurs.
9. Le projet appartient au Département de langue, culture et civilisation roumaines de la Faculté des Lettres, Université "Babeș-Bolyai" de Cluj, auteur Victoria Moldovan.
10. SILROC est un projet réalisé à l'ITC par l'équipe dirigée par Mme Zsizsmann Ildiko-Maria (dans le cadre d'un protocole entre l'ITC Cluj et la Faculté des Lettres de Cluj).

ORTOEPİA ROMÂNEI CA LİMBĂ STRĂINĂ¹

FLORA ȘUȚEU

REZUMAT. Ani la rând s-a pledat pentru învățarea românei ca limbă străină "de la început în forma ei scrisă".

Autoarea precizează, însă, că aspectul scris nu-i capabil să furnizeze informații absolut necesare achiziționării limbii de către străini: ex. în distincția vocală vs. semivocală (a dormi/ tu dormi), diftong vs. vocale în hiat (rea/real), accent, intonație, etc.

În concluzie, autoarea recomandă a se începe predarea românei cu aspectul ei oral: cu alfabetul, cu explicarea valorii literelor, insistându-se asupra "exercițiului de dictare pentru dezvoltarea capacității de receptare a românei de către străini" (V. H.).

1. Într-o comunicare susținută aproape acum 20 de ani și elaborată în colaborare cu Marilena Velican am pledat pentru predarea limbii române ca limbă străină, de la început în forma ei scrisă. Revin acum asupra ideilor susținute în comunicarea de atunci pentru a face câteva precizări de natură teoretică și practică.

2. În învățarea pronunțării românei literare după scris nu se poate obține, în stadiul actual al cunoștințelor de ortoepie românească, decât o semioralitate², dar aceasta este suficientă pentru ca româna vorbită după scris de un străin să fie inteligibilă. Oralitatea reală literară trebuie să cuprindă asimilarea în procesul de predare a limbii române, nu numai ca limbă străină, a datelor cu privire la unitățile fonologice suprasedgmentale ale românei literare: accentul și structura intonațională a diferitelor tipuri de texte, fenomen care, după știința mea, este inexistent în practica de predare amintită. Deci ortoepia românei ca limbă străină este, de fapt, stadiul actual al predării, expresia orală a românei scrise, căreia i se aduc anumite corecturi în pronunțarea literelor ale căror valori diferite îndeplinesc funcții contrastive în sistem: distincția între *i* final afonizat și *i* final plenisson (*tu dormi* și *a dormi*).

¹ Informația teoretică a comunicării de față se bazează pe cercetările de lingvistică teoretică și de istorie a lingvisticii efectuate în perioada unui stagiu Humboldt, din octombrie 1993, până în martie 1994, la Institutul de Filologie Romanică, sub conducerea prof.dr. Gerhard Ernst, în cadrul Universității din Regensburg.

² Vezi Trabandt, J., *Gedächtnis und Schrift: Zu Humboldts Grammatologie*, în "Koditas/Code, Ars Semiotica", vol. 9, 1986, nr. 3/4, p. 297.

3. Fără să mă pot baza pe o cercetare exhaustivă a diftongilor româneşti în contrast cu vocalele grafic corespunzătoare care reproduc un hiat, susţin că, la nivelul cuvintelor ca unităţi rupte din context, nici un diftong nu contrastează, în româna scrisă după ortografia actuală, cu hiatul corespunzător. Perechea de cuvinte *rea* şi *real* este o pereche artificială extrasă din laboratorul perimat al descoperirii perechilor minimale pentru demonstrarea unei opoziţii fonologice. Deci din punctul de vedere al inteligibilităţii de către receptor, un străin care nu distinge diftongii de hiaturile corespunzătoare încalcă regulile ortoepice ale românei, dar poate fi înţeles.

4. Ceea ce grevează asupra unui străin care învaţă limba română după scris este capacitatea lui de receptare a românei vorbite conform normelor ortoepice ale românei. Această dificultate nu poate fi înlăturată decât prin exerciţii prelungite de reproducere în scris a unui text românesc vorbit, deci prin dictare făcută cu sistem şi în concordanţă cu respectarea regulilor pedagogice de trecere de la simplu la complex. Acest proces va determina, în măsura în care va fi aplicat într-un timp suficient de lung, şi la dobândirea unei pronunţări distincte de tip românesc în folosirea activă a limbii române de către străini³.

5. În concluzie comunicarea reiterează necesitatea de a începe predarea românei cu alfabetul şi cu valorile literelor şi insistă asupra funcţiei didactice majore a exerciţiului de dictare pentru dezvoltarea capacităţii de receptare a românei de către străini.

Prin aceasta însă semioralitatea românei ca limbă străină nu va dispărea cu totul. Pentru simplul motiv că oralitatea românei literare este un capitol complet nestudiat în lucrări de sinteză, cunoscute sau recunoscute de cadrele didactice care predau limba română ca limbă străină.

³ Caracterul apodictic al expunerii poate fi mai bine înţeles dacă se consultă lucrarea Portmann P.R., *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreiblehre*, Tübingen: Niemeyer, 1991.

LECȚIA DE CONVERSAȚIE

PAULA OȘIANU

ABSTRACT. Conversation Lesson. Having in view the important place of conversation in learning a foreign language, some strategies of teaching Romanian Language with the aid of conversation lesson are presented. In order to achieve performance, the students must be accustomed with the characteristic structures of the target language.

În cursul de învățare a unei limbi străine, un loc important îl ocupă lecția de conversație. În mod greșit unii profesori cred că lecția de conversație cuprinde doar punerea în practică a abilităților de gramatică și vocabular predate în curs, de la exercițiile mecanice până la activitățile de rezolvare a unor probleme bazate pe teme. Aceștia consideră că lecțiile de conversație sunt mult mai ușor de pregătit decât cele de gramatică.

Dar, din experiența proprie, constatăm că lecția de conversație adesea nu atinge performanța pe care ne-o propunem. O indicație ca: "Astăzi vom discuta despre prietenie" rar dă roade, dacă studenții nu sunt orientați dinainte spre tema pe care ne-o propunem pentru conversație.

Definiția și componentele conversației

Dicționarul explicativ al limbii române dă următoarea explicație: "*a conversa*, a sta de vorbă cu cineva, a discuta, a întreține o convorbire"; "*conversație* = discuție, convorbire, fel de a vorbi, de a discuta".¹

De obicei, termenul de conversație se folosește pentru a denumi orice acțiune în care se vorbește.

Conversația urmează anumite reguli, cum ar fi:

- o singură persoană vorbește o dată;
- vorbitorii se schimbă;
- lungimea unei contribuții e diferită;
- pentru a permite celeilalte părți să vorbească, se folosesc anumite tehnici.

¹ Dicționarul explicativ al limbii române, București, Editura Academiei, 1975, s.v.

R. Nolasco și L. Artur² consideră că unitatea de bază a conversației e schimbul. Un schimb conține două mișcări: una de inițiere și una de răspuns.

De exemplu:

- A: - Dan?
 B: - Poftim!
 A: - Vrei să jucăm șah?
 B: - Da, mi-ar face plăcere!
 A: - Îți mulțumesc.

Sunt trei schimburi, fiecare mișcare îndeplinind o anumită funcție:

schimbul I: mișcarea / 1 - solicitare
 \ 2 - răspuns

schimbul II: mișcarea / 3 - solicitare
 \ 4 - răspuns

schimbul III: mișcarea 5 - mulțumire.

Nu orice schimb alcătuiește o conversație.

De exemplu:

- Cât costă dicționarul acesta ?
 - Opt mii.
 - Împachetați-mi-l, vă rog.

Cele două schimburi nu reprezintă o conversație. Dacă părțile ar continua să discute despre utilitatea dicționarului respectiv, încercând să dezvolte o relație socială, schimburile s-ar putea dezvolta într-o conversație. Dar mulți studenți nu au, de cele mai multe ori, încrederea de a trece dincolo de simple schimburi, ca cel de mai sus; de aceea unul din scopurile predării trebuie să fi acela de-a introduce exerciții care să permită studenților să-și dezvolte deprinderea de-a iniția și susține o conversație.

Mișcărilor unui schimb sunt în relație una cu alta. A doua rostire (sau replică) poate fi identificată ca fiind înrudită cu prima. De exemplu: un salut e urmat de obicei de un salut.

- Bună ziua!
 - Bună ziua!

Ateori există un șir de opțiuni pentru a doua mișcare.

² Nolasco, R., Arthur, L., *Conversation*, Oxford University Press, 1990, p. 5

LECȚIA DE CONVERSAȚIE

De exemplu:

- A: – Ai învățat pentru test?
B: – Da, am învățat mult!
 sau
 – Sper să iau zece!
 sau
 – Am repetat totul cu colega mea de cameră.

Profesorul trebuie să se gândească la diverse posibilități de a practica alte opțiuni, de-a dezvolta o conversație. Exercițiile care cer studentului să răspundă la întrebări cu "da" sau "nu" plus repetiția verbului nu-l ajută pe student să poată menține o conversație. De exemplu:

- A: – E liber locul acesta?
B: – Da, e liber.

Mijloacele folosite pentru deschiderea și închiderea conversațiilor sunt asemănătoare.

Adesea, conversațiile încep cu schimburi destinate a atrage atenția:

- A: – Poți să-mi împrumuți cursul de limba română?
B: – Desigur, poftim!
A: – Ce bluză frumoasă ai!
B: – Ieri mi-am cumpărat-o.

Aceste deschideri permit continuarea discuției pentru că s-a obținut atenția celorlalte părți.

Este important pentru un vorbitor de limbă străină și felul cum se încheie o conversație. Un vorbitor nativ negociază sfârșitul unei conversații folosind expresii ca:

- Acum, trebuie să plec
- Bine, atunci
- Atunci, mai vorbim
- Cred că s-a făcut târziu
- O să te mai caut

Tehnici de pregătire a studenților pentru conversație

Pentru reușita lecției de conversație profesorul trebuie să cunoască: a) ce fac vorbitorii nativi în timpul conversației; b) ce subiecte pot fi alese pentru conversație la grupa respectivă de studenți, pentru că diversele culturi vorbesc de diferite lucruri din viața de fiecare zi; c) funcțiile conversației, care dintre acestea îi servesc studentului în activitatea sa.

Există diferențe în abordarea unui subiect de conversație specifice bărbaților sau femeilor. Femeile sunt mai dispuse să discute probleme personale, să dezvolte un subiect prin întrebări de informare, să încurajeze. Bărbații, de obicei, refuză să dea informații personale. Ei preferă subiecte exterioare într-o "conversație – jocuri, politică, sport – decât să discute despre ei, înșiși.

Deci aceste informații referitoare la desfășurarea unei conversații între vorbitorii nativi ne pot ajuta să prezentăm materiale și tehnici adecvate în predarea lecțiilor de conversație.

Studentii străini doresc să folosească limba română: – pentru a da și a primi informații; – pentru a colabora în anumite acțiuni; – pentru a împărtăși experiențe și opinii personale în scopul realizării și dezvoltării unor relații sociale. Pregătirea studenților pentru conversație este o necesitate. Unii studenți pot avea nevoie de mai multă orientare la un subiect decât alții, din motive culturale sau lingvistice.

Înșirăm câteva tehnici de pregătire a studenților pentru conversație:

- folosirea mijloacelor audio – vizuale pentru a mări interesul studenților;
- folosirea unui text scurt, a unui chestionar (fișe de temă) pentru orientarea asupra subiectului;
- exerciții pentru formarea vocabularului necesar pentru o temă: alegerea cuvintelor după imagini, împărțirea cuvintelor dintr-o listă pe categorii etc.

Am constatat în timp, că unele teme pot reprezenta un motiv pentru a-i face pe studenți să vorbească.

De exemplu:

- Viața de familie. Familia. Casa. Autoritatea părinților asupra copiilor.
- Vârstele vieții. Copilăria.
- Obiceiuri și tradiții. Sărbătorile.
- Experiențe personale.
- Sportul.
- Universitatea.
- Orașul.
- Transportul.
- Sănătatea. Alimentația.
- Corpul uman.
- Îmbrăcămintea. Moda.
- Televiziunea.

Studentii trebuie orientați pentru o temă, pentru a ști ce se așteaptă de la ei. Un subiect, de exemplu, poate fi necunoscut pentru unii studenți care nu vin dintr-o cultură în care asemenea discuție e parte a procesului educațional.

Activități controlate³ în lecțiile de conversație

Unii studenți trebuie să treacă peste o barieră psihologică înainte de a începe să vorbească în limba străină. Unii nu îndrăznesc să vorbească în fața grupei, alții se jenează să vorbească în doi, iar câțiva preferă să nu vorbească de loc în limba respectivă. Această teamă de a vorbi poate fi înlăturată prin folosirea unor activități controlate, cum ar fi "a face cunoștință cu", care produce studenților încredere în sine, oferindu-le ocazia de-a se cunoaște unul cu altul.

De exemplu: profesorul se prezintă studenților și apoi desemnează pe unul dintre studenți să se prezinte și el. Persoana de lângă el trebuie să repete numele și apoi să se prezinte. Fiecare student va continua acest procedeu, repetând numele persoanelor dinaintea lor și apoi pronunțându-și propriul nume.

- A. Eu sunt Maria.
- B. Maria, eu sunt Dimitrios.
- C. Maria, Dimitrios eu sunt Ali.

Această activitate se poate folosi în prima zi de curs.

Prezentarea poate fi complicată cu adăugarea țării din care vine studentul. De exemplu:

- A. Eu sunt Omar din Israel.
- B. El e Omar din Israel; eu sunt Sofia din Grecia.
- C. Ea e Sofia din Grecia. Eu sunt Red din Iordania.

În cadrul activității "a face cunoștință cu..." se poate folosi și alte contexte, cum ar fi: -- Numele meu e, care e numele tău? sau, un student prezintă un grup: -- Numele lui e, numele ei e

Aceste activități îi obișnuiesc pe studenți cu articularea corectă a sunetelor limbii române din primele ore de curs.

Alte activități menite să-i ajute pe studenți să se cunoască mai bine între ei necesită o *fișă de temă* pe care o pregătește profesorul și o oferă fiecărui student. Studenții, într-un timp limitat, vor completa acel chestionar din fișă și apoi vor fi împărțiți în perechi sau grupuri mai mari și puși să discute între ei.

De exemplu: pentru a-i obișnui pe studenții de nivel începător cu structurile limbii române, i se pregătește fiecăruia pe fișa de temă o replică, o mișcare dintr-un schimb. Studenții trebuie să se miște prin sală pentru a-și găsi replica potrivită. Cei care nu și-au găsit perechea vor citi cu voce tare și cineva le va răspunde.

³ *Ibid.*, p. 23.

Dăm câteva replici de pe *fișa de temă*:

- Bună ziua, cu ce vă putem servi?
- Vă rog să-mi arătați o bluză groasă de lână, numărul 42.
- De ce ești supărat?
- Părinții mei nu mi-au mai telefonat.
- Cum se simte Omar?
- Nu mai are febră.

Pentru ca studenții să poată conversa, ei trebuie să învețe să folosească un șir de replici scurte, de răspunsuri pentru anumite situații.

De exemplu: cuvinte și expresii care

a) exprimă acordul vorbitorului cu ceea ce s-a spus:

- Da, e adevărat.....
- Bineînțeles.....
- Firește, așa e.....
- Indiscutabil.....
- Exact.....
- Bine.....
- Perfect.....

b) exprimă dezacordul, negarea a ceea ce s-a spus:

- Nu, nu e așa
- Ei bine, nu.....
- Nu chiar așa.....
- Nu sunt de acord

c) exprimă îndoiala:

- Nu știu.....
- Mă întreb dacă.....
- Oare?
- Chiar așa?
- Ești sigur?

d) exprimă o posibilitate:

- Posibil.....
- Se poate că.....
- Cred că.....
- Bănuiesc că.....

Studenții pot fi obișnuiți cu funcția răspunsurilor scurte prin aranjarea lor în exerciții practice repetitive. Ei mai pot fi încurajați să caute răspunsuri scurte în conversațiile pe care le aud.

În lecțiile de conversație studenții vor fi conduși de profesor să folosească forme gramaticale ce se întâlnesc de obicei în conversația vorbitorilor nativi, cum ar fi, de exemplu: folosirea timpurilor verbale trecute.

LECȚIA DE CONVERSAȚIE

Se cere studenților să scrie pe o foaie trei momente importante din viața lor. Li se dă model pe o fișă de temă:

1. Îmi amintesc de prima zi în România. Am sosit la București cu avionul.
La aeroport trebuia să mă aștepte prietenul meu.....
2.
3.

Activități de cunoaștere⁴ folosite în lecțiile de conversație

Pentru a atinge competența conversațională în limbă, studenții trebuie familiarizați cu strategii folosite de vorbitorii nativi pentru continuarea unei conversații, cu tipuri de trăsături caracteristice ale limbii țintă.

De exemplu: se folosește o fișă de observație cu cuvinte și expresii care ajută la menținerea unei conversații, dând timp de gândire pentru continuarea acesteia încât ascultătorul să știe că relatarea nu s-a terminat.

Fișa de observație

- | | |
|------------------|----------------------------|
| - "știi....." | asa că..... |
| - 'ăă....." | mă înțelege? |
| - ei, bine....." | oricum |
| - și apoi....." | înțelege ce vreau să spun? |

Se citește studenților un text care redă o întâmplare. Studenții trebuie să observe care expresii din fișă au fost folosite mai mult de vorbitor.

O atenție deosebită trebuie acordată intonației, mai ales în grupele de studenți arabi. Profesorul trebuie să aibă un set de afirmații simple care pot fi intonate diferit pe fișe de teme, care să fie distribuite fiecărui student. Studentul trebuie să elaborezecât mai multe moduri de a fi rostite.

Se scriu pe tablă diverse posibilități și se stabilește folosirea intonației pentru - a afirma ceva, - a întreba, - a exclama, - a ordona. Se marchează și punctuația.

⁴ *Ibid.*, p. 51.

Fișa de observație

1. Dumneavoastră sunteți străin.
2. Radu a mâncat toată prăjitura.
3. Casa ta e aproape de facultate.
4. E aproape ora 9.
5. Nu trebuie să mergi zilnic.

Astfel de exerciții se pot face des, ca activități de "încălzire" la începutul cursului sau ca mijloace de relaxare când studenții sunt oboseți. Alte teme interesante pentru lecțiile de conversație pot fi cele legate de comportamentul social. Profesorul alcătuieste fișe de temă cu întrebări privitoare la obiceiuri de comportare socială.

Fișa de temă

- Ce faceți când întâlniți pe cineva cunoscut?
- Cum îl salutați? (dacă e bărbat, femeie, rudă, profesor)
- Dați mâna când salutați? Când dați mâna? înainte, în timpul, după salut?

Un subiect potrivit pentru conversație îl poate constitui: *Ce dificultăți am în România.*

Fișa de temă

1. Cum suportați depărtarea de familie?
2. V-ați acomodat cu clima din România?
3. Există diferențe de hrană?
4. Probleme legate de transport.
5. Obișnuirea cu programul școlar românesc.
6. Noi moduri de-a face anumite lucruri: cumpărăturile.
7. Ce faceți dacă s-a stricat ceva în casă?
8. Ce faceți când sunteți bolnav?

Activitățile prezentate mai sus îl ajută pe student să folosească limba țintă dincolo de nivelul propozițiilor individuale izolate, conducându-l la promovarea obiectivului competenței orale. Temele practice din lecțiile de conversație trebuie să le procure studenților experiența folosirii limbii române într-un timp real, adică răspunsul potrivit și corect să fie dat imediat și să le ofere șanse să-și exprime propriile idei, atitudini, emoții etc. în așa fel, încât să existe motivația folosirii limbii române.

BIBLIOGRAFIE

1. Florea, M., Stoean, C., *Lecția de conversație. Teorie și practică*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
2. Gălășteanu-Firnoagă, G., Sachelarie-Lecca, D., *Limba engleză în conversație*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982.
3. Nolasco, R., Arthur, L., *Conversation*, Oxford: Oxford University Press, 1990.
4. Șerban, V., Ardelean, L., *Metodica predării limbii române. Curs intensiv pentru studenții străini*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, p. 116-121.

DIFFICOLTÀ NELL'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ROMENA PER GLI STUDENTI ITALIANI. LA RIPRESA E L'ANTICIPAZIONE DEL COMPLEMENTO DIRETTO E DEL COMPLEMENTO INDIRETTO

CELESTINA FANELLA¹

REZUMAT. Dificultăți în învățarea limbii române pentru studenții italieni. Reluarea și anticiparea complementului direct și complementului indirect. Lucrarea abordează în sistem contrastiv, italiană - română, unele dintre cele mai dificile aspecte ale învățării limbii române de către străini: reluarea și anticiparea complementului direct și ale celui indirect. Accentul se pune pe formarea în limba română a acuzativului complement direct cu morfemul "pe" și pe anticiparea acestuia printr-un pronume formă neaccentuată - două dintre dificultățile majore ale românei.

Molto spesso gli studenti hanno una conoscenza superficiale della propria lingua madre, la quale dovrebbe servire come punto di partenza per un confronto con le "strutture della nuova lingua che decidono di apprendere. Per affrontare il problema della costruzione del complemento diretto (oggetto) con la preposizione "pe" - che costituisce una della difficoltà maggiori nel l'apprendimento della lingua romena per gli studenti stranieri - si deve partire dal concetto di transitività sia dei verbi romeni che di quelli italiani, concetto strettamente collegato alla declinazione nominale e pronominale e quindi alla distinzione tra il nominativo e l'accusativo.

Per la ripresa e l'anticipazione del complemento diretto e del complemento indiretto ci si deve soffermare sia sulla declinazione (v. i casi dativo/accusativo) sia sul fenomeno di dislocazione a sinistra con ripresa pronominale, fenomeno comune all'italiano e al romeno.

Concetto di transitività

Per spiegare agli studenti il costruito complemento oggetto preceduto dalla preposizione "pe" si deve chiarire, attraverso esempi, il concetto di transitività sia dei verbi italiani che di quelli romeni:

- a - Paolo legge un libro
- b - Paolo mangia

- rom. Paul citește o carte.
- rom. Paul mănincă.

¹ Università degli Udine, Italia.

I verbi "leggere" e "mangiare" rom. "a citi", "a mânca" sono transitivi sia in italiano che in romeno. Il primo ha il complemento diretto espresso (un libro, o carte), l'altro ha un complemento diretto sottinteso (mangiare - una mela, rom. a mânca un măr). Possono esistere, sia in italiano che in romeno, dei complementi diretti interni ossia si può verificare la situazione in cui un verbo intransitivo può reggere un complemento diretto:

it. "vivere la vita" - rom. "a-și trăi traiul"
 it. "dormire il sonno del giusto" (v. Grammatica italiana, UTET, 1988, p. 80)
 rom. "O, priviți-i cum viscăză/visul codrului de fagi" (Eminescu).

Sia in italiano che in romeno lo stesso verbo può essere transitivo o intransitivo a seconda del contesto in cui viene collocato o della sfera semantica alla quale appartiene:

it.:

- a -"finire" 1 - egli finisce il libro (transitivo)
 2 - la riunione finisce (intransitivo)
 b -"guarire" 1 - guarire (riportare in salute): guarisco il malato dall'influenza. (trans.)
 2 - guarire (rimettersi in salute): (io) guarisco dall'influenza. (intransitiv)

romeno:

- a -"a termina" = finire
 1 - El termină cartea. (transit.)
 2 - ședința se termină. (intransit.)
 b -"a vindeca", "a se vindeca" = guarire
 1 - Vindec bolnavul de gripă. (transit.)
 2 - Mă vindec de gripă. (intransit.)

Nell'esempio a) "finire" si traduce in rom. con i verbi: "a termina", "a se termina" (il primo transitivo, il secondo riflessivo). Il passaggio dalla transitività alla intransitività non modifica l'aspetto semantico. Si noti però la possibilità del romeno di distinguere le forme attraverso la pronominalizzazione del verbo: "a termina/a se termina". Nell'esempio b) la sfera semantica viene modificata mentre la forma del verbo resta invariata. Anche qui il romeno segna il passaggio dalla transitività all'intransitività come anche la modificazione della sfera semantica attraverso il pronome riflessivo: "a vindeca/a se vindeca".

Esistono anche in italiano verbi che realizzano il passaggio da una forma all'altra con l'impiego del pronome riflessivo. Bastino gli esempi:

it. "servire/servirsi", "ricordare/ricordarsi" ecc.
 rom. "a îmbrăca/a se îmbrăca", "a servi/a se servi" ecc.

Un esempio particolare lo offre l'italiano "pensare" che può essere sia transitivo che intransitivo pur mantenendo identica la sfera semantica:

Un esempio particolare lo offre l'italiano "pensare" che può essere sia transitivo che intransitivo pur mantenendo identica la sfera semantica:

- 1 – Penso che il bambino venga. (transitivo)
- 2 – Penso al bambino. (intransitivo)

La transitività si verifica in questo caso a livello di periodo e non di proposizione.
Una frase del tipo:

* "Penso il bambino" risulterebbe anomala, mentre non lo sarebbe più nel momento in cui il sintagma nominale verrebbe sostituito da un pronome personale che mantenesse la funzione di complemento oggetto:
"Lo penso sempre il tuo bambino".

In romeno, il verbo transitivo "a gîndi" diventa intransitivo con la pronominalizzazione: "a se gîndi". Come per l'italiano, la transitività può essere possibile quando il verbo regge una oggettiva:

1 – "Gîndesc că băiatul vine." = "Penso che il bambino venga.", mentre appare del tutto anomala nel reggere un complemento diretto:

* "Gîndesc copilul"

come agrammaticale risulterebbe anche la sostituzione del sintagma nominale complemento oggetto con un pronome:

* "Îl gîndesc pe copii"

Una possibilità di complemento oggetto retto dal verbo "a gîndi" si verifica nella frase: "o gîndesc și eu" = "Lo penso anch'io" dove il pronome è impersonale (in romeno la forma impersonale si rende con il pronome femminile, mentre in italiano con quello maschile).

Il verbo intransitivo "a se gîndi", reso in italiano con l'unica forma possibile: "pensare" regge invece un complemento indiretto:

"Mă gîndesc la copil"– (la cineva, la ceva = a qualcuno, a qualcosa).

Un esempio che pone non pochi problemi è la coppia verbale "a uita/a se uita", dove la presenza del pronome riflessivo non segna soltanto il passaggio dallo stato di transitività, ma cambia completamente la sfera semantica:

- 1 "a uita" significa "dimenticare"
- 2 "a se uita" significa "guardare"

- 1 – a) rom. "Uit caietul acasă."
– b) it. "Dimentico il quaderno a casa."

dove a) e b) sono identiche dal punto di vista grammaticale: "a uita" e "dimenticare" sono entrambi transitivi, di conseguenza "caietul" e "quaderno" sono complementi oggetti, mentre:

- 2 – a) "Mă uit la copil (la caiet, la tine)"
dove il verbo "a se uita" seguito dalla preposizione *la* + nome (animato o inanimato) senza articolo è intransitivo in romeno, mentre in italiano diventa transitivo:
b) "Guardo il bambino (il quaderno, te)"
dove il bambino, il quaderno, te sono complementi oggetti espressi da nome + art. determinativo.

Vediamo ancora alcuni esempi in cui lo stesso verbo intransitivo "a se uita" richiede un complemento costruito con la preposizione "pe" (di cui vendremo un impiego specifico più avanti):

- a) – "Mă uit pe caiet"
b) – "Mă uit pe cer"
c) – "Mă uit pe fereastră"

dove a), b) e c) sono identiche dal punto di vista formale: verbo + prepos. "pe" + nome inanimato privo di articolo.

Per la traduzione devo scegliere, a seconda del caso, la preposizione italiana adatta:

- a) – "Guardo sul quaderno"
b) – "Guardo nel cielo"
c) – "Guardo dalla finestra".

La declinazione nominale e pronominale

Per definire meglio il complemento oggetto (complemento in accusativo) risalgo alla declinazione nominale e pronominale ricordando l'impiego della preposizione "pe" come marchio dell'accusativo complemento oggetto. Sin dalle prime lezioni gli studenti apprendono i principali modelli di declinazione.

Cito qui, solo a mo' di esempio, la declinazione del nome e del pronome personale al singolare:

a) declinazione con art. indeterminativo (sing.)

- N. un copil
G. (al, a, ai, ale) unui copil
D. unui copil
Ac. (pe) un copil

b) declinazione con art. determinativo (sing.)

N. copilul

G. (al, a, ai, ale) copilului

D. copilului

Ac. (pe) copilul

c) declinazione del pronome pers. (sing.)

N. eu, tu, el, ea

G. -

D. mie, ție, lui, ei (e altre forme atone)

Ac. pe mine, pe tine, pe el, pe ea (e altre forme atone)

Si può subito notare che, sia per il modello a) che per il modello b), le forme si riducono a due:

- una per N./Ac.: "un copil" - "copilul"

- l'altra per G./D.: "unui copil" - "copilului"

Ciò che distingue il N. dall'Ac. è la "preposizione" "pe", mentre il G. si distingue dal D. grazie all'art. "genitivale" "al, a, ai, ale"

In quanto al pronome personale (modello c), esso possiede forme distinte per ogni caso. La distinzione dei casi nella declinazione nominale verrà approfondita con gli studenti anche in altri contesti: l'articolo genitivale verrà spiegato più dettagliatamente quando si affronteranno i pronomi e gli aggettivi possessivi, mentre la "preposizione" "pe" come marchio dell'accusativo viene spiegata nel contesto della costruzione del complemento oggetto.

La fusione di Accusativo complemento diretto

Chiarito, per quanto possibile, l'aspetto di transitività, torno a citare alcuni esempi dell'italiano su cui basare l'analisi sintattica:

a - "Il bambino vede il bambino."

b - "Un bambino vede un bambino".

c - "Giovanni incontra Giovanni."

d - "Egli (lui) vede lui".

e - "Il bambino vede il (mio, primo, intelligente ecc.) bambino."

Come si può notare, il sintagma nominale soggetto (quindi nominale perfettamente uguale al sintagma nominale complemento oggetto (in accusativo nella frase d), frase in cui il compl. oggetto è formato da un pronome personale, possibilità di distinguere il N. dall'Ac., scegliendo una delle due forme del pronome personale di terza pers. sing.: "egli" nominativo/"lui" accusativo.

Il romeno invece può usare per l'accusativo compl. oggetto una "preposizione" specifica: "pe" (il suo uso in alcuni casi è obbligatorio, in altri è facoltativo, in altri è inaccettabile).

a - "Copilul (il) vede pe copil".	= facoltativo "il"
b1 - "un copil (il) vede pe un copil".	= facoltativo "il"
b2 "Un copil vede (pe) un copil".	= facoltativo "pe"
b3- *"Un copil il vede un copil".	= agrammaticale senza "pe"
c - "Ion (il) întilnește pe Ion".	= facoltativo "il"
d - *"Ion il întilnește Ion".	= agrammaticale senza "pe"
e - "Copilul (il) vede pe copilul (meu, primul, inteligent, ecc.).	"= facoltativo "il"

Se l'uso della preposizione "pe" è facoltativo nella frase b2, esso diventa obbligatorio nella frase b3 dove la sua mancanza renderebbe inaccettabile dal punto di vista semantico e grammaticale la frase.

Obbligatoria diventa la presenza di "pe" in caso di complementi oggetti espressi da pronomi (personali, interrogativi, relativi, indefiniti) o da numerali. Ecco alcuni esempi:

N. "Cine vine astăzi?"	= "chi viene oggi?"
Ac. "Pe cine vezi astăzi?"	= "chi vedi oggi?"
N. "Nimeni nu vine astăzi."	= "nessuno viene oggi."
Ac. "Astăzi nu văd pe nimeni."	= "oggi non vedo nessuno."
N. "Cineva bate la ușă."	= "qualcuno bussa alla porta."
Ac. "Aștept pe cineva."	= "aspetto qualcuno."
N. "Au venit toți."	= "sono venuti tutti."
Ac. "Îi aștept pe toți."	= "aspetto tutti."
N. "Doi vin astăzi."	= "due vengono oggi."
Ac. "Pe doi îi aștept mâine."	= "due aspetto domani."
N. "Primul sosește cu trenul."	= "il primo arriva col treno."
Ac. "Pe primul îl aștept la gară."	= "il primo lo aspetto alla stazione."

Ci sono anche casi in cui il complemento oggetto non viene costruito con la "preposizione" "pe". Nella frase: "Il bambino vede un gatto". il compl. oggetto "un gatto" viene reso in romena senza "pe": "Copilul vede o pisică." come anche:

"Un gatto vede un gatto." = in rom. "O pisică vede o pisică.", frase in cui, anche in romeno, la distinzione N./Ac. = O.

Il risultato è uguale anche quando il nome del complemento oggetto è articolato con articolo determinativo, quando è privo di articolo o quando è accompagnato da un determinativo qualsiasi:

- a - "Copilul vede o pisică."
 b - "Copilul vede pisica."
 c - "Copilul vede pisici."
 d - "Copilul vede pisica (mea, frumoasă ecc.)."
 mentre risulta anomala la frase: "*Copilul vede pisică."

Anche il corrispondente italiano "*Il bambino vede gatto" è inaccettabile dal punto di vista semantico, mentre resta perfettamente comprensibile la frase in cui il complemento oggetto è espresso con nome non articolato al plurale: "Il bambino vede gatti." Quindi, il compl. oggetto espresso da nome comune di animale non ammette, in romeno, la "preposizione" "pe". Privo della "preposizione" "pe" è anche il complemento oggetto formato da nome comune inanimato. Il costrutto in accusativo diventa in questo caso uguale al costrutto italiano e la distinzione N./Ac. viene annullata.

- | | |
|--|---|
| Ac. "Cumpăr o carte." | = it. "Compro un libro." |
| "Cumpăr cartea." | = it. "Compro il libro." |
| "Cumpăr cărți." | = it. "Compro libri." |
| "Cumpăr cărțile." | = it. "Compro i libri." |
| "Cumpăr cartea (ta, frumoasă ecc.)." | = it. "Compro il libro
(tuo, bello ecc.)." |
| N. "O carte este pe masă." | = it. "Un libro è sul tavolo." |
| "Cartea este pe masă." | = it. "Il libro è sul tavolo." |
| "Cărți sînt pe masă." | = it. "Libri sono sul tavolo." |
| "Cărțile sînt pe masă." | = it. "I libri sono sul tavolo." |
| "Cartea (ta, frumoasă ecc.) este pe masă." | = it. "Il libro (tuo, bello ecc.)
è sul tavolo." |

La ripresa e l'anticipazione nominale e pronominale

La costruzione del complemento oggetto preceduto dalla "preposizione" "pe" solleva un altro problema difficile nell'apprendimento del romeno: quello della ripresa o l'anticipazione nominale o pronominale. Nel linguaggio che uso con gli studenti lo chiamo semplicemente il doppio accusativo.

I fenomeni di dislocazione a sinistra e i fenomeni di pronominalizzazione clitica sono complessi e numerosi anche in italiano. Nella "Grande grammatica di consultazione" (vol. I, ed. Il Mulino, 1988) esiste un intero capitolo ad essi dedicato. Senza entrare nei dettagli, ricordo solo alcuni esempi che mi serviranno nell'avvicinarmi agli stessi fenomeni linguistici del romeno.

1 - Alcuni costituenti dislocate a sinistra devono obbligatoriamente essere ripresi con un pronome clitico:

- a "Il tè lo bevo più tardi."
 b "La minestra la preferisco calda."

Quando il sintagma nominale è un complemento oggetto, accanto al verbo reggente appare obbligatoriamente un pronome clitico oggetto che si accorda in genere e numero con il sintagma nominale dislocato.

In romeno si verifica lo stesso fenomeno:

a - "Ceaiul îl beau mai tîrziu."

b - "Supa o prefer caldă."

Sia in romeno che in italiano, il sintagma nominale dislocato può contenere vari tipi di quantificatori: numerali, partitivi, indefiniti ecc.

it. "Tre cioccolate, le compro io."

rom. "Trei ciocolate le cumpăr eu."

it. "Alcuni ragazzi, li ho visti per strada."

rom. "Pe cîțiva băieți, i-am văzut pe stradă."

it. "Ogni mobile, l'ho messo a posto."

rom. "Fiecare mobilă am pus-o la loc."

Eccezione fanno i quantificatori negativi:

* "Nessuna lettera, l'ho ricevuta io."

* "Nici o scrisoare n-am primit-o eu."

Simili costruzioni, sia in italiano che in romeno, risultano anomali e quindi grammaticalmente inaccettabili.

2 - Non possono essere dislocati a sinistra i nomi senza articolo, al singolare, che abbiano la funzione di compl. oggetto. La regola è valida sia per l'italiano che per il romeno.

it. "* Libro che vedo qui non è mio."

rom. "* Carte care văd aici nu e a mea."

mentre possono esserlo i nomi senza articolo al plurale e i nomi non numerabili al singolare:

it. "Libri, ne scrive anche lui."

"Vino, ne trovi al supermercato."

(vedi in italiano anche la ripresa pronominale con "lo": "Vini così buono, non lo trovi al supermercato.")

rom. "Cărți scrie și el." = senza ripresa pronominale

"Vin g ăsești la autoservire." = senza ripresa pronominale

In romeno, la ripresa pronominale appare, in modo facoltativo, quando uno di questi nomi è accompagnato da un qualificativo:

"Vin așa de bun (il) găsești la autoservire."

3 – Quando l'oggetto è un pronome riflessivo, in italiano non si può avere la dislocazione a sinistra, mentre in romeno si:

it. "Me stesso, mi conosco bene." = anomala

rom. "Pe mine însumi, mă cunosc bine." = unica forma possibile

4 – In italiano, nella costruzione scissa – la cui funzione è di enfaticizzare, non possono comparire clitici di ripresa:

"E' Giorgio che lo sto chiamando, non Angelo." mentre è corretta la frase:

"E' Giorgio che sto chiamando, non Angelo."

In romeno invece, l'enfaticizzazione richiede la presenza della ripresa pronominale "dopo" l'accusativo con "pe":

"pe Giorgio îl aștept, nu pe Angelo."

L'enfaticizzazione viene recepita bene dagli studenti che devono tradurre una frase italiana in romeno ed è forse uno dei pochi casi in cui non trovano difficoltà nell'uso dell'accusativo con "pe" e della sua ripresa pronominale.

Riassumendo:

– la ripresa pronominale è obbligatoria in romeno quando la frase inizia con un accusativo compl. oggetto dalla "preposizione" "pe":

"Pe fratele tău îl văd."

"Pe el îl văd."

"*Pe fratele tău văd."

"*Pe el văd."

– l'anticipazione pronominale è preferibile, in romeno, quando il complemento oggetto è preceduto dalla "preposizione" "pe" e la frase inizia con il verbo:

"Pe cine aștepti?" – "O aștept pe mama."

frase grammaticalmente più corretta rispetto alla frase:

"Aștept pe mama."

– l'anticipazione pronominale è obbligatoria, in romeno, quando il complemento oggetto preceduto dalla "preposizione" "pe" è un pronome (fanno eccezione i pronomi negativi):

"Îl văd pe el."

"*Nu-l văd pe nimeni."

La ripresa e l'anticipazione del Dativo

Non poche difficoltà si presentano affrontando il problema del dativo dei nomi e dei pronomi romeni.

Il dativo è in romeno il caso del complemento indiretto.

"Îi dau lui Ion cartea." ; it.: "(gli) do a Giovanni il libro."

"îi" = compl. indiretto

"lui Ion" = compl. indiretto

In costruzioni particolari, il dativo può essere un attributo, raramente un compl. di luogo o un'apposizione. L'anticipazione e la ripresa del complemento indiretto, le chiamo, anche questa volta in linguaggio semplificato, doppio dativo.

La dislocazione avviene seguendo lo stesso meccanismo del complemento oggetto:

ripresa:

it. "Al bambino piace il latte."

rom. "Copilului îi place laptele."

it. "Alla ragazza piace il tè."

rom. "Fetei îi place ceaiul."

anticipazione:

it. "Gli piace il latte al bambino?"

rom. "Îi place laptele copilului?"

it. "Le piace il tè alla ragazza?"

rom. "Îi place ceaiul fetei?"

Il dativo, che gli studenti italiani non conoscono (molti di loro non hanno studiato il latino e nemmeno altre lingue in cui esistono le declinazioni), si costruisce in romeno, generalmente, senza preposizioni. (Vedi la declinazione nominale alla quale abbiamo accennato.)

es. – unui copil/copilului

Dalla declinazione pronominale daremo qui il dativo del pronome personale della prima e della terza persona singolare:

1 pers. sing.

N. - eu

D. - mie (forma tonica), îmi, -mi, mi- (forme atone)

3 pers. sing.

N. - el

D. - lui (maschile), ei (femm.) (forme toniche),

îi, -i, i- forme atoni uguali per masc. e femm.)

Ci sono anche alcune preposizioni che richiedono il dativo: "datorită, grație, mulțumită", tutte e tre tradotte in italiano con la preposizione "grazie a...:"

es. "Mulțumită mie ai reușit" = "Grazie a me sei riuscito."

Se la costruzione in dativo (con o senza preposizione) non pone dei problemi, difficoltoso risulta invece l'apprendimento dell'anticipazione e della ripresa del dativo pronominale, ossia della coppia pronominale in dativo..

La ripresa e l'anticipazione pronominale e nominale è abbastanza frequente nell'italiano colloquiale e riguarda anche quelli che in romeno vengono chiamati complementi indiretti:

a - "A Giorgio gli do il libro."

- ripresa

b - "Le do un libro a Maria."

- anticipazione

Nella struttura a) la ripresa è possibile ma non obbligatoria; essa produce un effetto stilistico di ridondanza. Avviene lo stesso per la struttura b) dove l'anticipazione è facoltativa e produce lo stesso effetto stilistico.

In romeno:

a - "Lui Giorgio îi dau cartea."

b - "Îi dau cartea Mariei."

non hanno lo stesso effetto ridondante dell'italiano; anzi, grammaticalmente sono più corrette della frasi in cui mancano la ripresa e l'anticipazione:

"Lui Giorgio dau cartea."

"Dau cartea Mariei."

L'impiego delle coppie pronominali in dativo (come quelle in accusativo) segna la differenza tra il romeno e l'italiano.

Le costruzioni "a me mi", "a te ti" ecc., frequenti nell'italiano colloquiale ma sconsigliate dalle norme dell'italiano, diventano in romeno perfettamente grammaticali e consigliabili sia nel romeno orale che in quello scritto

"Mie îmi spune."

"Mi-a spus mie."

dove l'uso di "mie" è facoltativo ma non sconsigliabile.

Lo stesso avviene quando in posizione iniziale si trova un pronome atono:

"Îmi spune (mie)."

"Mi-a spus (mie)."

Diventa invece agrammaticale la frase in cui il pronome tonico, che posticipa il verbo, non viene anticipato da una forma atona:

"*Spune mie."

= it. "dice a me"

"*A spus mie "

= it. "ha detto a me"

frasi che in italiano sono perfettamente grammaticali.

Ecco perché, molto spesso, gli studenti traducono:

"ho detto a lui la verità" = "am spus lui adevărul"

dimenticando in questo contesto l'obbligatorietà di ciò che ho chiamato semplicemente doppio dativo.

Per concludere, proporrò una frase che sottoposi all'attenzione degli studenti del terzo e del quarto anno di romeno.

"Tu mă plăci pe mine?"

Le conoscenze teoriche sul complemento oggetto preceduto dalla "proposizione" "pe" e sull'anticipazione dello stesso, portarono gli studenti ad una traduzione spontanea del tipo:

"Tu mi piaci a me?"

Solo in seguito ad un'accurata sintattica si arrivò alla forma corretta:

"Io ti piaccio?"

Perché questa confusione semantica?

Il problema parte dalla distinzione transitivo/intransitivo.

Il passaggio dalla transitività modifica la sfera semantica.

In romeno esistono due verbi:

1- trans. "a place (pe cineva)" - it. "*piacere qualcuno" inaccettabile

2- intrans. "a place (a-i plăcea) cuiva" - it. "piacere a qualcuno"

L'italiano non conosce la forma transitiva; conosce il solo verbo intransitivo.

la "*Io piaccio il ragazzo."(agrammaticale)
 "Il ragazzo mi piace."(grammaticalmente perfetta)

In romeno sono possibili due forme:

1a "Eu îl plac pe băiat."

in cui "plac" è verbo transitivo che regge un complemento oggetto preceduto dalla "preposizione" "pe", anticipato da un altro compl. oggetto pronominale atono.

2 - "a plăcea cuiva" con la variante "a-i plăcea cuiva" è intransitivo e regge in romeno un complemento indiretto:

"Eu îi plac băiatului = piaccio al ragazzo"

Tornando alla frase:

"Tu mă placi pe mine" la analizzo dal punto di vista sintattico:

tu = soggetto

placi = predicato verbale (e aggiungo: transitivo)

pe mine = compl. oggetto anticipato da pron. pers. in accusativo

mă = altro compl. oggetto

costruisco ora la frase in italiano:

tu (resta soggetto) = tu

placi (suggerisco la sostituzione con un verbo che si avvicini dal punto di vista semantico ma che sia transitivo, per esempio: "desiderare", "gradire", "amare" ecc.

pe mine...mă = me

La frase ottenuta potrebbe essere:

"Tu desideri gradisci, (ami) me."

Volendo invece mantenere il significato del verbo romeno, la frase dev'essere capovolta:

- il soggetto non è più "tu" ma "io"

il complemento diretto diventa indiretto e cambia persona: "pe mine = a te"

ecco ora la frase:

"Tu mă placi pe mine" diventa "Io piaccio a te"

La frase analizzata sottolinea due delle difficoltà maggiori nell'apprendimento della lingua romena: il complemento oggetto preceduto dalla "preposizione" "pe" e la sua anticipazione attraverso un altro pronome, forma atona, in accusativo.

AL, A, AI, ALE –

PROPUNERI PENTRU O PREDARE LA STUDENȚII STRĂINI

MIRCEA GOGA

RÉSUMÉ. Les articles possessifs roumains. Stratégies d'enseignement chez les étrangers. Dans cet article nous nous proposons de systématiser les problèmes que l'article possessif *al, a, ai, ale* impose aux étudiants étrangers. L'article possessif entre dans la structure des adjectifs numériques ordinaux, dans des pronoms possessifs et accompagne, dans certaines conditions, des adjectifs possessifs et le génitif des substantifs et des pronoms. Par conséquent l'enseignement de l'article possessif est d'une grande importance pour une meilleure acquisition du roumain. Nous proposons aussi une suite d'exercices de substitution, de transformation, exercices-réponses etc. pour faciliter à l'étudiant étranger une très correcte acquisition des structures qui contiennent l'article possessif.

Însușindu-ne, prin experiența de care dispunem, opinia quasi generală că lecția de gramatică la studentul străin înseamnă, mai ales, exerciții de dezvoltare a deprinderilor, abordarea predării articolului posesiv *al, a, ai, ale* o vom face prin prisma tipurilor de exerciții, a ordinii în care acestea trebuie să se succedă, cât și a înțelegerii importanței utilizării lor.

Articolul posesiv sau genitivul intră în componența pronomelor posesive și a numeralilor ordinale și însoțește în anumite condiții adjectivele posesive precum și genitivul substantivelor (p. 105 din *Gramatica Academiei*) și, prin urmare, o întrebuintare corectă se impune.

Ne vom exprima de la început rezerve serioase asupra introducerii sale în *Manualul de limba română pentru studenții străini*, ultimul editat de Ministerul Educației și Învățământului, abia o dată cu lecția a 26-a (p. 223). Studentul străin face, astfel, cunoștință cu articolul posesiv după aproape trei luni de la începerea studiului limbii române. Ori, noi știm din experiența anilor precedenți că introducerea articolului posesiv este reclamată mult mai devreme, aproximativ pe la mijlocul celei de-a doua luni de studiu al limbii române ca limbă străină, mai întâi ca element component al numeralului ordinal, apoi al pronomelor posesive și abia în cele din urmă însoțind adjectivele posesive și genitivul substantivelor și al pronomelor. Considerăm că în acest mod însușirea articolului posesiv ar fi de maximă importanță, făcându-se în mod treptat, și, deci mai temeinic și, în plus, fără ostentația din manual.

Vom introduce, aşadar, articolul posesiv o dată cu predarea numeralului ordinal în exerciţii de tipul:

- | | |
|---------------|---|
| - Al câtelea? | Primul, al doilea, al treilea ... |
| | Prima, a doua, a treia ... |
| - Care? | Cel de-al doilea, cel de-al treilea ... |
| | Cea de-a doua ... |

Forma de numeral ordinal care se şi declină cu ajutorul articolului demonstrativ *cel* se va da, desigur, în această lecţie numai la *N.*, urmând a se introduce formele de *Ac.* şi mai apoi de *G.D.*

Observaţie: Cu valoare adjectivală numeralul ordinal poate preceda sau urma substantivul pe care îl determină. În primul caz substantivul apare totdeauna nearticulat, în al doilea caz numai articulat:

a doua studentă
studenta a doua

Se va atrage atenţia şi asupra faptului că în limba actuală există tendinţa de a se înlocui numeralele ordinale cu numeralele cardinale:

volumul al doilea - volumul doi
grupa a opta - grupa opt

În predarea pronumelui posesiv vom introduce *al, a, al, ale*, prin exerciţii de tipul:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------|
| Tatăl tău este inginer. | Al meu este profesor. |
| | Al tău ... |
| | Al său ... |
| | Al nostru ... |
| | Al vostru ... |
| Stiloul acesta scrie prost. | Al meu scrie bine. |
| | Al tău ... |
| | Al său ... |

Articolul posesiv se va bucura de o foarte atentă predare o dată cu introducerea cazului genitiv al substantivelor şi al pronumelor personale (al lui, al ei, al lor) deoarece funcţia sa cea mai obişnuită e de semn al cazului genitiv. Descrierea structurilor în termeni de constituenţi imediaţi ni se pare cea mai indicată pentru predarea limbii române ca limbă străină, cu condiţia să fie surprinse toate tipurile de bază şi să fie urmate de exerciţii suficiente pentru ca structurile să devină automatisme. Principalele structuri date, mai întâi, cu articolul hotărât, apoi cu articolul nehotărât sunt următoarele:

1. între obiectul posedat și posesor nu există distanță:
Stiloul profesorului e pe bancă.
2. obiectul posedat are un determinant antepus:
Acest stilou al profesorului e pe bancă.
3. obiectul posedat are un determinant postpus:
Stiloul acesta al profesorului e pe bancă.
4. obiectul posedat e articulat cu articol nehotărât:
Un stilou al profesorului e pe bancă.
5. obiectul posedat are un determinant de alt tip decât adjectivul demonstrativ:
Stiloul de aur al profesorului e pe bancă.
6. apartenența e exprimată prin intermediul verbului *a fi*:
Stiloul e al profesorului.
Stiloul tău e pe bancă.
Acest stilou al tău ...
7. articolul posesiv se folosește și la coordonarea mai multor genitive sau posesive atribute ale aceluiași substantiv sau introduse de aceeași prepoziție:
Părerea profesorului și a asistentului contează mult.
Părerea ta și a mea ...
Contra mea și a ta ...
Contra profesorului și a asistentului ...
8. articolul posesiv exercitat cu substantive proprii în genitiv:
Caietul este al Mariei.
al lui Ion.
9. Eu împrumut pixul lui George, tu pe al lui Ion.
Eu împrumut pixul tău, tu pe al ei.
10. articolul posesiv folosit cu *de partitiv*:
M-am întâlnit cu niște colegi *de-ai mei*.
11. în componența unui superlativ:
Miron e *al dracului de bun*.

Observație: Se va atrage atenția studenților că în toate cazurile articolul *al* se acordă cu substantivul determinat și nu cu substantivul sau cu pronumele în genitiv ori cu adjectivul posesiv pe care îl precedă. Acest lucru se poate vizualiza cel mai bine

modificând genul și numărul obiectului posedat în funcție de care variază genul și numărul articolului posesiv:

Acest prieten al profesorului e inginer.
Această prietenă a profesorului e ingineră.
Acești prieteni ai profesorului sunt ingineri.
Aceste prietene ale profesorului sunt inginere.

Pentru ca studenții să realizeze cât mai pertinent acordul articolului posesiv cu obiectul posedat vom sublinia pe tablă acest fapt:

Colegul e al studentului.
Colega e a studentului.
Colegii sunt ai studentului.
Colegele sunt ale studentului.

Înșușirea prin exerciții a articolului posesiv se va face în paralel cu cea a genitivului la cele trei genuri, la singular și plural. Se vor face astfel exerciții speciale pentru utilizarea articolului posesiv:

1. substantivul în genitiv precedat de obiectul posedat în care articolul nehotărât e înlocuit cu determinant asupra căruia trece marca de feminin singular iar apoi înlocuit cu articol hotărât.
2. folosirea articolului posesiv când între obiectul posedat și posesor este distanță.
3. folosirea articolului posesiv când apartenența e exprimată prin intermediul lui *a fi*.
4. folosirea articolului posesiv când substantivul-posesor se situează imediat după substantivul-posesie articulat cu articol nehotărât sau determinant.
5. exerciții cu genitivul la nume de persoane (mai puțin cele masculine) prin trecerea mărcii de la articolul nehotărât la nume (exerciții de substituție prin care se va învăța apoi mai ușor genitivul la substantivele cu articol nehotărât).
6. exerciții cu genitivul la nume de locuri și țări.
7. exerciții cu genitivul substantivelor prin substituții de adjectiv posesiv de persoana a III-a cu substantive cu articol nehotărât.

Articolul posesiv va fi reluat o dată cu predarea pronumelui posesiv la dativ plural (alor mei, alor tăi, alor săi, alor noștri, alor voștri).

Se va atrage atenția că pronumele posesiv nu prezintă forme la dativ singular. Se va corecta cu grijă folosirea abuzivă a articolului posesiv la substantivele în Dativ:

El a reușit grație talentului și a muncii.

Exercițiile de substituție, de transformare – exercițiile-răspunsuri la întrebări conținând deja forme de genitiv cu articol posesiv sau de orice alt tip vor duce la automatizarea structurilor cu articol posesiv și, implicit, la folosirea corectă a acestuia de către studenții străini, realizându-se astfel și scopul pe care lecția respectivă de limba română și l-a propus.

BIBLIOGRAFIE

1. Andrei, M., Iulian, G., *Limba română. Fonetică, lexicologie, gramatică, stil și compoziție, exerciții*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
2. Avram, M., *Gramatica pentru toți*, București: E.A., 1986.
3. Ciompec, G., Dominte C., Guțu-Romalo, V., Mîrza C., Valeriu, E., *Limba română contemporană*, vol. I, sub coordonarea acad. Ion Coteanu, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
4. Constantinescu-Dobridor, G., *Morfologia limbii române*, București: E.S., 1974.
5. Dimitriu, C., *Gramatica limbii române. Morfologia*, Iași: Junimea, 1979.
6. *Gramatica limbii române*, ed. a II-a, vol. I-II, București: E.A., 1966.
7. Irimia, D., *Structura gramaticală a limbii române*, Iași: Junimea, 1987.
8. Iordan, I., Guțu-Romalo, V., Niculescu, A., *Structura morfologică a limbii române contemporane*, București: E.S., 1967.
9. Iordan, I., Robu, V., *Limba română contemporană*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
10. Neamțu, G.G., *Elemente de analiză gramaticală*, București: E.S.E., 1989.
11. Popescu, Șt., *Gramatica practică a limbii române cu o culegere de exerciții*, ed. a III-a revăzută și îmbogățită, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
12. Zdrenghia, M., *Limba română contemporană. Morfologia*, Cluj-Napoca, Universitatea "Babeș-Bolyai", 1970.

CONTRAGEREA SUBORDONATELOR – APLICAȚII

GEORGE IRIMIAȘ¹

ABSTRACT. *The Contractedness of the Subordinate.* Due to the various practical applications offered by the contractedness of the subordinate clauses in Romanian (infinitival, gerundial or by supin²) we considered it useful to minimally inventorize and classify these structures with reference to the grammatical categories implied. The paper refers, from a modern perspective of the language study, to categories such as voice, tense, number, person as well as to some problems regarding the connectives, the sequence of tenses, the case etc.

Optând pentru problema contragerii subordonatelor prin moduri nepersonale, am avut în vedere mai puțin abordarea teoretică, considerarea acestora ca structură de tip nominal sau verbal, axându-ne în special, pe multiplele posibilități pe care aceste construcții le oferă în învățarea eficientă a limbii române de către studenții străini. Ne referim, prin urmare, datorită conexiunilor posibile, la folosirea și fixarea prepoziției, conjuncțiilor coordonatoare și subordonatoare, a pronomelor și adverbelor relative precum și la înțelegerea și construirea corectă a diatezei și a realizării concordanței impuse de termenul regent. Considerăm ca argumente ale acestor afirmații opiniile exprimate de orientarea în studiul limbii, care afirmă că infinitivul scurt și gerunziul sunt forme pur verbale² iar ...caracterul de verb rezultă din faptul că au categoriile gramaticale întâlnite la verb și anume: diateza – concretizată în diateza activă/înainte de a face socoteala/, diateza pasivă/înainte de a fi făcută socoteala/, diateza reflexivă/înainte de a se face socoteala/; persoana care constă pe de o parte în faptul că forma unică a infinitivului se poate atribui oricărei persoane gramaticale, iar pe de altă parte, în faptul că infinitivul poate fi însoțit de pronumele reflexiv, care precizează persoana/fără a mă teme; fără a te teme; fără a se teme/. Cât privește tipul și modul, acestea se recunosc prin referire la verbul regent³. În ceea ce privește gerunziul, aceeași autoare precizează că acesta ...funcționează ca predicat verbal în propoziție.⁴

Adoptând aceleași poziții, D:D.Drașoveanu restructurează tema în discuție, afirmând existența unui propredicat, care fiind categorie relațională, generează funcții.

¹ George Irimiaș, Facultatea de Litere, Catedra de Limba Română pentru studenți străini.

² Caragiu-Marțoșanu, M., *Moduri nepersonale*, în SCL XIII, 1962, nr. 1, p. 38.

³ Caragiu-Marțoșanu, M., *Moduri nepersonale*, în SCL XVII, 1962, nr. 1, p. 39-40.

⁴ Caragiu-Marțoșanu, M., *Sintaxa gerunziului românesc*, SG, II, p. 67.

Privind modurile nepersonale, D.D. Drașoveanu evidențiază trei tipuri de contrageri, și anume:

- a) Contrageri gerunziale;
- b) Contrageri infinitivale;
- c) Contrageri prin supin.

Considerând contragerea ca fiind fenomenul sintactic ce constă în suprimarea conectivului, fie coordonat, fie subordonat și trecerea predicatului la un mod nepersonal⁵, avem perspectiva aplicațiilor acestora atât la nivel morfologic cât și la nivel sintactic. Considerăm, prin urmare, extrem de utilă în învățarea limbii române ca limbă străină, clasificarea, gruparea și particularizarea acestor tipuri de construcții.

A. Contragerea gerunzială

Vom începe discutarea acestei probleme cu abordarea gerunziului pentru că, în opinia noastră, implică cele mai multe din aspectele vizate. Un prim caz este existența tuturor relațiilor de coordonare și subordonare, relații ce oferă posibilitatea folosirii tuturor conectivelor. Vom da în continuare o serie a contragerilor gerunziale, care, firește, poate suferi îmbunătățiri. Facem precizarea că ne vom referi numai la acele exemple ce se pot face utile studentului care învață limba română ca limbă străină.

A.1. Coordonarea copulativă:

Mănâncă citind ziarul.

Mănâncă și citește ziarul.

A.2. Coordonare adversativă:

A mers săptămâna trecută, săptămâna aceasta neputând.

A mers săptămâna trecută, dar săptămâna aceasta nu a mai putut.

A.3. Subordonate necircumstanțiale:

A.3.1. Subordonata subiectivă:

Se aude cântând orchestra.

Se aude cum cântă orchestra.

A.3.2. Subordonata atributivă:

Văd oameni plecând.

Văd oameni care pleacă.

A.3.3. Completiva directă

Vede plecând lumea.

Vede că pleacă lumea.

A.3.4. Subordonate circumstanțiale, cu precădere cele de timp, de cauză și condiționale, care au o frecvență mai mare în predarea limbii române ca limbă străină:

- timpul:

L-a întâlnit întorcându-se de la facultate.

L-a întâlnit când s-a întors de la facultate.

⁵ Drașoveanu, D.D., *LRC, Sintaxa limbii române*, curs ținut la Facultatea de Litere, 1983.

CONTRAGEREA SUBORDONATELOR – APLICAȚII

- cauza: Adormind, a întârziat de la cursuri.
Pentru că a adormit, a întârziat de la cursuri.
(deoarece, fiindcă etc.)
- condiția: Neînvățând, nu pricepi.
Dacă nu înveți, nu pricepi.

Bineînțeles că seria poate fi continuată, dar considerăm că sunt deja suficiente argumente pentru verificarea premisei, respectiv folosirea conectivelor.

Un al doilea avantaj al folosirii contragerilor gerunziale este posibilitatea învățării și verificării diatezelor. Gerunziul posedă toate cele trei diateze:

Mănâncă citind ziarul.
Împiedicându-se, a căzut.
Se va bucura fiind lăudat.

Dezvoltând aceste contrageri se verifică concomitent asimilarea diatezei, aplicarea concordanței cu termenul regent, a persoanei, a numărului și a topicii corecte a pronumelui reflexiv și personal.

ex. Mănâncă și citește ziarul.//A mâncat și a citit ziarul.
A căzut pentru că s-a împiedicat.//Va cădea pentru că se va împiedica.
Se va bucura când va fi lăudat.//S-ar bucura dacă ar fi lăudat.

Problema se poate extinde și la folosirea pronumelor în dativ și acuzativ cu aceeași formă gerunzială:

ex. Supunându-i-se, a devenit mai bun.
A devenit mai bun, deoarece i s-a supus.

Structura se poate întinde la forme duble sau chiar triple de contragerere:

Descoperindu-l plângând, l-a iertat.
L-a iertat când l-a descoperit că plânge.

Luând în considerare multitudinea variantelor posibile care rezultă din folosirea diverselor moduri personale (ca termen regent), a timpurilor, numărului și persoanei, subliniem utilitatea folosirii contragerii gerunziale în predarea limbii române ca limbă străină.

B. Contragerea infinitivală

Deși mai puțin productivă, contragerea infinitivală poate fi folosită în fixarea unor construcții-tip, mai cu seamă că după afirmația lui Ion Diaconescu în limba operelor cu conținut științific, infinitivul este predominant ca întrebuințare, ajungând până la procente de 90%.⁶

Există și în situația infinitivului orientări diverse care afirmă că acesta este forma substantivală a verbului⁷ până la a considera infinitivul și în speță infinitivul scurt cu sau fără morfem o categorie relațională care generează funcție⁸. Pentru discutarea eficientă a acestui tip de contragere, trebuie avută în vedere următoarea clasificare:

1. Infinitivul fără morfem *a*;
2. Morfem *a* + infinitiv;
3. Prepoziție + morfem *a* + infinitiv.

1. Apare în situații restrictive având valoare de "propredicat" în opinia lui D.D. Drașoveanu, în completiva directă și în subiectivă ca substitut al conjunctivului.

ex. Pot merge. // Pot să merg.
 Știu citi. // Știu să citesc.
 Se poate spune. // Poate să se spună. // Se poate să spun.

În construcții cu pronume relative infinitivul fără morfem apare cu verbe ca:

- a avea: N-am ce face. // N-am ce să fac.
- a fi: Nu-i ce discuta. // Nu-i ce să discuți.

2. În prezența morfemului *a*, infinitivul contactează verbe, adjective și adverbe, contragerile acestora fiind echivalente subordonatelor respective.

ex. A încercat a mă speria. // A încercat să mă sperie.
 Este un om capabil a mă sprijini. // E un om capabil să mă sprijine.
 Este imposibil a susține teza. // Este imposibil să susții teza.

⁶ Diaconescu, I., *Concurența dintre infinitiv și conjunctiv în limba română*, LRC, 1972, p. 322.

⁷ Iordan, I., LRC, 1978, p. 416.

⁸ Drașoveanu, D.D., LRC, *Sintaxa limbii române*, curs ținut la Facultatea de Litere, 1983.

3. Prin definiție prepozițiile din construcțiile prepoziție + *a* + infinitiv au un regim intrapropozițional și, prin urmare, nu pot stabili relații și deci, nici forma contragerii. Soluția sugerată de D.D. Drașoveanu este aceea a prezenței sau absenței subiectului la infinitiv.

- + SUBIECT = contragere ex. Vine vremea de a pricepe omul.
 Vine vremea să priceapă omul.
- SUBIECT = parte de propoziție (complement indirect)
 ex. S-a săturat de a vorbi.

Dintre aplicațiile concrete ale contragerilor infinitivale, cea mai consistentă rămâne cea a verificării diatezei⁹.

C. Contrageri cu supin

Este modul nepersonal cel mai puțin productiv în domeniul contragerilor și aplicațiilor lor, pe de o parte datorită lipsei persoanei (întotdeauna forma de participiu este singular, masculin), iar pe de altă parte datorită necesității folosirii prepoziției: *de*, *pentru*, *la*, *după* sau după D.D. Drașoveanu a tuturor prepozițiilor care la verbele tranzitive conservă tranzitivitatea verbului¹⁰. Deși argumentele depășesc prin abordarea teoretică tematica propusă, e necesar să notăm opinia lui D.D. Drașoveanu: ...prepoziția din structura supinului îl face asimilabil în speță subiectivei și nu subiectului care este supraordonat predicatului¹¹. Datorită acestui argument, exemple ca:

Am terminat de citit lecția.
Am terminat lecția de citit.
E ușor de citit lecția.

pot fi acceptate drept contrageri ale subordonatei subiective sau ale completivelor cu supinul:

E ușor să citești lecția.
Am terminat să citesc lecția.
Am terminat lecția să o citesc.

Aspectele discutate în lucrare pot sta la baza alcătuirii unui set de exerciții practice care vizează performanța în învățarea limbii române de către studenții străini.

⁹ Caragiu-Marțoșanu, M., *op. cit.*, p. 38.

¹⁰ Drașoveanu, D.D., *LRC, Sintaxa limbii române*, curs ținut la Facultatea de Litere, 1983.

¹¹ Drașoveanu, D.D., *LRC, Sintaxa limbii române*, curs ținut la Facultatea de Litere, 1983.

BIBLIOGRAFIE

1. Caragiu-Marioțeanu, M., *Moduri nepersonale*, în SCL XIII, 1962, nr. 1.
2. Caragiu-Marioțeanu, M., *Sintaxa gerunziului românesc*, SC, II, p. 67.
3. Diaconescu, I., *Concurența dintre infinitiv și conjunctiv în limba română*, LRC, 1972, p. 322.
4. Drașoveanu, D. D., *LRC, Sintaxa limbii române*, curs ținut la Facultatea de litere, 1983.
5. Iordan, I., *LRC*, 1978, p. 416.

FACTORI DE SUCCES ÎN PREDAREA LIMBILOR MODERNE

CLARA LILIANA DRAGOȘ

ABSTRACT. Factors of Success in Teaching a Foreign Language. There is no question that the most important factor in the teaching-learning process is the personality of the teacher. In the teacher-student open dialogue the initial process of getting to know each other is very important. The age of the students, the way of selecting and fixing the knowledge, the ability to give them exact stimuli, to encourage independent questioning, thinking, research and discovery are in essence some of the main factors able to offer a progress in the teaching of english.

Lumea școlii este o lume a surprizelor. Cu cât crezi că ai pătruns în tainele ei, "fata morgana" apare, te fascinează, ca apoi, trezit la realitate, să ajungi din nou la framântări, riscuri, incertitudini, insatisfacții și de multe ori eșecuri.

Fiecare profesor este ocupat de adaptarea regimului educativ la natura individuală a elevilor spre a obține astfel maximum de randament în activitatea sa de instrucție și educație. Se știe că fiecare elev reprezintă, la rândul lui, o unitate originală, caracterizată prin trăsături specifice, al căror diagnostic reclamă o anumită competență" (Străchinaru, I.). Prestigiul profesorului fără un "apostolat" al acestor stări reale nu-și găsește rostul lui în lumea școlii. Profesorul de limbi moderne are, pe lângă importanta funcție pragmatică de a forma competența comunicativă a elevului, și înalta măsură umanistă de a contribui la modelarea personalității acestuia prin contactul cu marile valori ale literaturii universale. Această deschidere spre valorile culturale europene, realizată de școala românească, a avut și are un rol major în formarea și confruntarea prestigiului culturii noastre naționale pe plan european. Lecție după lecție, profesorul transmite cunoștințe noi, iar efortul lui de a facilita accesul la cunoștințele de limbă străină este și trebuie gândit și organizat sistematic. Învățarea limbilor moderne în țara noastră se bucură de o tradiție destul de veche, dar modul de studiere al acestora în școlile de toate gradele a fost diferit. Dacă limba maternă este (foarte) bine însușită, atenția elevului orientându-se asupra conținutului fără a se mai gândi în mod special la formele de exprimare, în predarea-învățarea limbii engleze și în general a limbilor moderne, este necesar un efort susținut atât asupra conținutului, cât și asupra formei de exprimare.

Nu trebuie să insistăm cu orice preț asupra cantității de informații (cuvinte, structuri lexicale și gramaticale), ci mai ales asupra calității percepției acestora până la fixarea lor corectă și temeinică. Factorul timp, necesar formării celor patru deprinderi fundamentale, precum și necesitatea reîmprospătării permanente a urmelor din memorie, diminuarea inhibiției în comunicare prin activități dirijate, contribuie la formarea competenței lingvistice și a performanței comunicative ale elevilor. În felul

acesta elevii sau studenții văd în limba engleză o unitate vie și practicabilă. Posedarea cunoștințelor de limbă presupune un volum mare de cunoștințe, iar limbajul reprezintă deprinderea de a folosi practic mijloacele limbii. Pentru aceasta este necesară pricepera de a înțelege limba și pricepera de a practica limba engleză fără a mai apela la limba maternă.

Înșurșirea conștientă a unităților limbii străine facilitează folosirea practică a materialului învățat. De aici rezultă necesitatea luptei împotriva teoretizării excesive. Toate acestea au determinat apariția în lumea contemporană a unei adevărate "curse" după metode rapide și eficiente, o adevărată frenezie de a vorbi mai repede o limbă străină. Pentru un didactician și practicant adevărat, în confruntarea sa cu o problemă analitică, prea încărcată cu manuale care au rămas aproape în totalitate la fel de aride în conținut și puțin atractive în forma de prezentare, cu elevi sau studenți mai mult sau mai puțin dotați pentru însușirea unei limbi străine – întrebările de genul: Cum pot să dezvolt la elev sau student aptitudinea de a comunica în limba modernă studiată? Sau, cum îl pot ajuta să-și structureze cunoștințele lingvistice, informațiile, pentru a constitui enunțuri acceptabile? Cum pot să creez la elevi (studenți) o motivație, în condițiile utilizării unui Corpus "fabricat" și nu "autentic" –, sunt întrebări permanente care trebuie să și le pună, dar să le și rezolve. Nu este lucru ușor, căci școala, deși îi pregătește pe elevi pentru viață, nu se confundă cu viața, iar situația reală în care se află elevul este aceea a școlarului față în față cu profesorul, între cei patru pereți de clasă. Aici situațiile reale de comunicare sunt înlocuite cu situații simulate, susceptibile de a întreține motivația învățării, de a o orienta către obținerea performanței comunicative. Respectând particularitățile de vârstă ale elevilor (studenților) selecția materialului de predat, precum și principiul acceptabilității lui sunt doi dintre cei mai importanți factori în asigurarea însușirii limbii străine. Un material de limbă nou, prezentat adecvat scopului propus, solicită efortul personal de gândire, imaginație, memorie, voință și valorifică potențialul de cunoaștere, acțiune și trăire al elevului.

În scopul realizării principiului accesibilității și al intuiției se recurge deseori la comparații plastice bogate în imagini.

Prin predarea concentrică asigurăm realizarea principiului accesibilității, pornind de la cunoscut la necunoscut, de la ușor la mai greu, de la simplu la complex. Noul material lexical, fonetic sau gramatical, încadrat în sfera celui cunoscut, se lărgeste cu fiecare etapă de studiu. Fixarea eficientă și rapidă a cunoștințelor se realizează printr-o subliniere a esențialului prin dicția profesorului prin asigurarea integrării noului în sistemul general de cunoștințe ale elevilor, prin aprofundarea materialului, creând pe baza acestuia, situații de vorbire noi.

Exercițiile de fixare ar trebui să aibe în lecție un loc anume determinat ca timp și durată pentru ca însușirea cunoștințelor să treacă la etape de creativitate și spontaneitate în exprimare. Dacă selecția și accesibilitatea materialului de predat, nu contribuie la legarea organică cu materialul anterior, sistematizarea cunoștințelor se realizează parțial sau poate deloc și astfel apare primul handicap în asimilare. Elevii au interese și nevoi diversificate și aptitudini diferite după vârstă și etapă de studiu, de care profesorul trebuie să țină seama. Astfel, alta va fi strategia de abordare a unui text științific și alta a unui text literar, la clasele mari.

În această situație cadrul didactic trebuie să-i îndrume treptat pe elevi în folosirea termenilor științifici și în înțelegerea unui limbaj mai complex. De asemenea se va explica sensul cuvintelor utilizate și se vor substitui propozițiile care au un conținut comprimat cu câteva propoziții având o structură simplă; dacă o anumită frază cuprinde mai multe informații importante, fiecare din ele trebuie discutată în propoziții distincte și abia după aceea propozițiile respective să fie regrupate la loc.

Conform principiului sistematizării și al continuității în predare, sistematizarea cunoștințelor se va realiza paralel cu dobândirea de noi cunoștințe. În activitatea creatoare – fie profesorul, fie elevul (studentul), ca parteneri ai actului vorbirii – va urmări claritatea și logica expunerii ideilor. În acest scop, dacă un material, care la prima vedere ar părea inaccesibil, prin efort, răbdare, curiozitate și interes, acesta poate deveni accesibil, constituind un punct de plecare (poate) pentru alte situații similare, dar creatoare în conținut.

În procesul didactic este necesar, ca profesorul să folosească la maximum factorii amintiți, printr-o pregătire riguroasă pentru fiecare unitate de predat, precum și pentru a-i deprinde pe elevi să depună efortul, adecvat pentru înțelegerea și asimilarea materialului în vederea practicării limbii.

Recurgând la compararea fenomenelor și proceselor necunoscute cu cele cunoscute elevilor, concretizăm conținutul și facem posibilă înțelegerea lui. Trebuie să exploatăm toate resursele intelectuale, ale elevilor, să le dezvoltăm capacitățile lor creatoare printr-o abordare flexibilă a factorilor sus menționați ce asigură stimularea și dirijarea atitudinii comunicative a elevului. Să-i învățăm pe elevi să se deprindă cu argumentarea ideilor expuse, cu dezbaterăa unor probleme legate de conținutul textelor citite, sau de experiență de viață proprie. Fiind o componentă a spiralei educației, evaluarea este la fel de importantă ca predarea și învățarea.

"Scopul evaluării nu este numai de a sancționa elevii cu note așa cum se întâmplă adesea, ci în special de-a obține informații care să permită profesorilor să emită judecăți de valoare despre progresele elevilor. Evaluarea trebuie să orienteze acțiunile de predare și să stimuleze activități de învățare" (Radu, 1981).

Combinarea celor două variante, instructivă și educativă, care formează conținutul lecției de limbă străină, deschid o cale directă spre accesul la valorile fundamentale ale culturii poporului, limba căruia o învață.

Dacă ținem cont de butada lingvistului H.L. Plamer "limba vine înainte de literatură, iar verbul «to be» înainte de «to be or not to be»", într-un viitor nu prea îndepărtat, puțini să fie cei care să nu poată să întrețină cel puțin o conversație pe teme uzuale, în limba engleză.

BIBLIOGRAFIE

1. Radu, I.T., *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
2. Străchinaru, I., *Psihopedagogul școlar - un specialist de întâi clasă, un tehnician superior calificat*, Revista de Pedagogie, 1-2/1993.

AN ATTEMPT TO MEET STUDENTS' NEEDS

ANA MARIA FLORESCU

REZUMAT. Modalități de a răspunde așteptărilor studenților. Orele de tehnică de comunicare încearcă să ofere deopotrivă competența lingvistică și constientizarea procesului învățării; considerăm că metodele de formare a profesorilor ar trebui să exemplifice predarea performantă întrucât "profesorii predau cum li s-a predat și nu cum li s-a spus să predca" (Altmann, 1984).

Learning a foreign language means a progressive familiarization process with an alternative tool for self-expression and communication. Teaching another language means helping people to communicate, to understand themselves and each other better. The aim is both the cognitive and affective development of our students.

Students who come to study English at university prove to have a certain language competence by passing the university entrance test, but this test measures only a limited aspect of the students' ability to use English and does not measure the aspects which are needed for successful communicative competence. The test measures mainly grammatical competence as students who study for a B.A. in English should prove, before starting their degree studies, to be able to produce fairly well-formed, grammatically accurate English. The requirements of the degree course include practical course classes, among which two classes a week for two semesters are technique of communication sessions. In establishing the aims of these techniques of communication classes I have first tried to find out what the students believe their needs are, and relate these to the requirements of the degree course as well as to what I, as the teacher of the classes, believe they need to learn. For the first meeting of the class I used a questionnaire from the unit *Learning a Language* in M. Vince's *Excel at First Certificate*.

Which of the following do you like or dislike about learning a language?

1. reading foreign books.
2. learning vocabulary.
3. understanding the words of songs.
4. using it for study or travel.
5. practising what you know.

3. Do you find doing these things easy or difficult?

1. listening to voices on tape.
2. understanding grammar rules.
3. writing compositions.
4. pronouncing words.
5. expressing your ideas.
6. remembering what you learnt."

(M.Vince's.- *Excel*, p. 7)

The students work in pairs and then are asked to report back on what their partner found the most difficult in learning English. More than half of the students do not like learning vocabulary, find difficult listening to tapes, writing compositions and expressing their own ideas. The conclusion is that the students dislike learning by heart (vocabulary is usually memorized) and feel the need to improve their listening competence, their ability to write and their ability to speak the language.

The techniques of communication class was devised to improve the language competence of the students in all four skills-listening, speaking, reading, writing, to increase their language awareness; - awareness of how language works in communication -, and also to make them aware of how learning takes place, because they will need this knowledge both in improving their own learning and perhaps in their future jobs -(usually) that of a teacher of English.

For the improvement of the language competence *Cambridge Advanced English* by Leo Jones was used. Each unit of the book is organised to develop both knowledge of the language system: as work on vocabulary, idioms, synonyms, reviews of grammar, functions, register, etc. and improvement of the four language skills in an integrative manner. Because of their organisation these lessons also develop idea sharing, open debate, problem solving preparing students to be cooperative, supportive, qualities which they will need for later cooperation with peers (and students - if they become teachers).

From time to time the students were asked to read other materials or to solve tasks outside the units of Leo Jones's book. These were meant mainly to increase the students awareness of how they learn and how others believe learning takes place, developing at the same time learner autonomy. Such materials are for example:

"What sort of language learner are you?" (-a kind of quiz that places you in a certain category of either an analytic or a relaxed learner). "Theories of learning" (-a chapter from Hutchinson and Waters) or "Language learning and language teaching" - (a chapter in J. Harmer) or articles in which people tell how they learnt a language and what worked for them.

These readings are followed by discussions like: Think back to your own experience as a school language learner. How did you best learn...? or What increased your motivation? How did you feel about...?

AN ATTEMPT TO MEET STUDENTS' NEEDS

Another kind of task was to ask students to prepare something at home and then present it to the whole group in order to accustom them to occasions when they need to stand up in front of a group and interact with the group. Tasks of this kind lead smoothly into microteaching.

Working with Leo Jones's book provides besides language improvement, preparation for the certificate which it is intended for, and doing practice tests for the CAE allows the students to estimate their language competence and also to get acquainted with techniques of testing. They are asked to discuss how they felt during the test and how it relates to what they have learnt. They are also asked to mark their own papers according to the answer key they are provided with and thus realize which their weak points are.

As learners' feedback and needs are an important part of the development and improvement of a course the students were asked to complete a questionnaire at the end of the academic year. The questionnaire had three main parts asking for students' opinions concerning course and teacher characteristics as well as for suggestions for improvement (44 students attended these classes and 38 answered the questionnaire; 1995-1996). The students were asked to indicate the extent to which they agreed with some statements:

A. COURSE	agree	uncertain	disagree
1. My competence in			
LISTENING	32	4	2
SPEAKING	28	6	4
WRITING	17	19	2
READING	26	9	3
has increased.			
2. I learnt something valuable	33	5	-
3. I know more about how learning takes place	16	22	-
 B. TEACHER			
1. Communicates effectively	38	-	-
2. Is interested in students who are encouraged to communicate	38	-	-
3. Is well organised and confident	37	1	-

The most interesting part of the questionnaire was the last one asking for the students' comments. They can be grouped under four headings: USEFUL THINGS (14), THINGS I DISLIKED (9), WHAT I LIKED (32) and IMPROVEMENTS (17). (The number in brackets shows the number of feedback questionnaires on which these are mentioned).

What the students considered the most useful was the opportunity to speak in class (5), to improve their listening comprehension (7), to express their own ideas (3), doing the practice tests (2) as well as reading about how learning takes place (3);

- e.g. "The listening part was one of my problems and I think I've already improved that part a lot."
"The weakest point of Romanian students (of English) is speaking due to lack of exercise. I found it extremely useful being able to speak more than in other classes and thus gaining more confidence."
"The theory of learning classes, they were useful, really useful".
"A very useful thing is the fact that the students are encouraged to express themselves freely."
"What I found the most useful were the listening comprehension exercises and the tests at the end of the course."

What some students disliked were: the fact that some spoke more than others (3), some of the writing tasks (2), the "theories of learning" texts (1), the time the class started (8 a.m.).

- e.g. "I disliked the fact that the class started at 8 o'clock".
"I disliked writing in class."
"What I disliked was the fact that not all of us could say something... every speaker should have the same amount of time to speak..."

The fact that many students found something that they liked during these classes was the most rewarding for the teacher. It also indicated that the students prefer the "new model" of beliefs about language and language learning. They enjoyed the relaxed atmosphere of the class (13), the opportunity to talk and share ideas (12), the fact that communication was stimulated (22), the topics which contained new and interesting information (4), being asked to give feedback (2), the possibility to practice English (11), the course (2).

- e.g. "I liked most the way you knew how to make us speak. The materials were interesting because I found in them extra information besides the linguistic one".
"Liked: teacher's interest in students, the informal atmosphere, the idea of such a course, the fact that I was given this sheet of paper (feedback questionnaire)"
"I would like to thank you for being always interested in what we said and for showing us that it is not necessary that the student-teacher relationship should be stiff."
"It was my favourite class because I felt at ease, we could express our ideas and practise our skills - especially speaking and listening, but also reading and writing."

There is always room for improvement and here are some of the students' suggestions: more conversation (3), more listening (5), more tests (4), more homework (4), more work on idioms and vocabulary (2), more hours a week for the course (5) and to allow students "to play teacher" more often (2).

AN ATTEMPT TO MEET STUDENTS' NEEDS

- e.g. "Time was not enough and we also need more tests."
"I would have liked to practise more listening."
"Let students lead the class (from time to time, of course), to change places; the teacher becomes a student."
"I suggest compulsory homework more reading as well as more tests."
"It would be better if students could listen to more tapes. "There should be more exercises with idioms."
"It would have been better to have more of these classes, to talk a bit more, perhaps to do some more tests."

Feedback proves that the students would like more work in the skills area especially in writing but also in the language one. They definitely feel the need to express their own ideas and to share them in English. The course also seems to have achieved one of its more "subversive" aims - that of making students realise that teaching English is "nice and pleasant" and that they might like to do it.

REFERENCES

1. Thomas, Andrew L., *Language Teacher Competence and Language, Teacher Education*, ELT Documents, 125, Modern Publications, 1987.
2. Edge, Julian, *ELT Culture and Communication*, IATEFL Newsletter, 125, nov. 1994.
3. Ellis, Gail and Sinclair, Barbara, *Learning to learn English*, Cambridge Univ. Press.
4. Hammer, J., *The Practice of English Language Teaching*, Longman, 1993.
5. Jones, Leo, *Cambridge Advanced English*, Cambridge Univ. Press, 1992.
6. Doff, A., *Training materials as an instrument of methodological change*, *ELT Documents*, 125, Modern English Publications, 1987.
7. Pett, James, *Course development in restricted circumstances: Reading and Writing*, *ELT Document*,: 125, 1987.
8. Bolitho, Rod, *Are good Teachers Born or Made?*, International Education Centre. College of S.Mark and St.John.
9. Lange, Dale L., *A blueprint for a teacher development program. Second Language Teacher Education*, edited by J. Richards and David Nunan, Cambridge Univ. Press, 1994.
10. Tarone, Elaine and Yule, George, *Focus on the Language Learner*, Oxford University Press, 1989.
11. Vince, Michael, *Excel at First Certificate*, Heineman, 1989.

SEMINARUL DE LIMBĂ STRĂINĂ LA FACULTĂȚILE NEFILOLOGICE. OBIECTIVE ȘI CONȚINUTURI

RUXANDRA LITERAT

ABSTRACT. The Teaching - Learning of a Foreign Language in the Technical Higher Education. This paper outlines the two important and central components of the teaching-learning process of a foreign language in the technical higher education: the general goals and objectives as related to the content of a course designed to meet the needs of the students specialisation. This new approach of the examined issues proposes a teaching content solution to the problema of communicative competence.

În concepția pedagogiei moderne în centrul procesului de învățământ se află studentul, ca subiect al propriei sale activități de învățare, ca participant direct, activ și conștient la propria sa formare. Știința contemporană pune în valoare dezvoltarea atitudinilor și capacităților intelectuale, ceea ce reclamă inversarea ierarhiei obiectivelor pedagogice față de didactica tradițională și anume: 1) atitudini și capacități intelectuale; 2) priceperi și obișnuință; 3) cunoștințe (Ionescu, 1992, p. 73). Nu numai cunoștințele dar și mijloacele de a le dobândi, însușirea metodelor generale de cunoaștere și modul de gândire într-un anumit domeniu, fără de care nu este posibilă activitatea creatoare a studenților specialiști, formează esența învățământului superior.

Privit din perspectivă sistemică, procesul de învățământ în general și raportat la fiecare disciplină în parte cuprinde următoarele componente (subsisteme) principale: obiective – conținuturi – forme de organizare și desfășurare – metode și procedee – mijloace de învățământ – relații de interacțiune între agenții acțiunilor instructiv - educative. Între ele funcționează relații de interacțiune, intercondiționare și interdependență (Bartzer, 1992).

În lucrarea de față vom lua în discuție primele două componente – obiective și conținuturi – în cadrul disciplinei "limba străină" la facultățile nefilologice.

Obiectivele învățământului superior, circumscrise finalităților sistemului de învățământ din România și care determină în continuare obiectivele didactice specifice, urmăresc:

- asimilarea cunoștințelor științifice și aplicațiile acestora pentru diferite profesii;
- stimularea cercetării științifice teoretice și practice;
- pregătirea tineretului pentru activități alternative cu asigurarea unei mobilități profesionale ridicate, pentru a putea face față comenzii sociale și pieței muncii;
- crearea capacității unei autoinstruirii eficiente în vederea educației permanente

În acest context un rol cunoscut îi revine disciplinei de învățământ "limba străină", întrucât în noul climat european studierea acesteia reprezintă o necesitate și chiar o prioritate în toate profilurile de specialitate.

Pentru o cuprindere globală a problemelor supuse analizei noastre, considerăm necesar să pornim de la precizarea conceptului-cadru în care se desfășoară procesul de predare-învățare a limbii străine. Ca unică formă organizată de instruire, seminarul de limbă străină are trăsături specifice comparativ cu seminariile de la disciplinele de specialitate. Astfel, acesta se desfășoară într-un mediu lingvistic deosebit și anume în limba străină respectivă; obiectul de studiu corespunde cu mijlocul principal de învățământ – limba străină; în lipsa cursului, seminarul cuprinde și elemente de predare; contribuie la formarea specialistului modern performant, orientat spre documentare în specialitate, comunicare în contacte directe cu specialiști străini, elaborare de documente manageriale.

Aceste caracteristici definesc și funcțiile seminarului de limbă străină prin specificarea aspectului preponderent:

- funcția informativă/de instruire, pentru achiziționarea de cunoștințe noi (limbajul specializat);

- funcția formativ-metodologică, care vizează toate domeniile personalității (cognitiv, psihomotor, afectiv), respectiv deprinderea de "a ști", "a ști să faci/să înveți", "a ști să interpretezi/să crezi";

- funcția comunicativ-socializatoare, pentru luarea deciziilor lingvistice și comportamentale adecvate situației concrete de comunicare;

- funcția aplicativ-productivă, pentru formarea la studenți a performanțelor lingvistice și a competențelor comunicative și atitudinale;

- funcția de control, pentru verificarea și aprecierea cuantumului și valorii cunoștințelor și/sau deprinderilor, a progresului studenților și, implicit, a eficienței activității profesorului însuși;

- funcția de bilanț/evaluativă a activității intelectuale independente a studenților și rezultatele acesteia, concluziile putând să-l orienteze pe profesor în reglarea activității ulterioare;

- funcția motivațional - stimulativă, pentru dezvoltarea interesului cognitiv.

Privit ca un proces dinamic, seminarul poate fi caracterizat sintetic în felul următor: studenții intră în relație cu profesorul pentru a învăța conținuturile propuse în vederea atingerii obiectivelor stabilite, realizând acțiuni cu ajutorul mijloacelor/demersurilor prin care ajung la rezultatele prevăzute prin obiective. Prin urmare, elementul determinant în proiectarea și desfășurarea seminariilor îl reprezintă relația pedagogică fundamentală obiectiv – conținut – strategii didactice, care stă la baza randamentului acestui proces complex.

Obiectivul fundamental al învățării limbii străine are două aspecte:

- 1) înțelegerea interculturală; 2) studierea de către studenți a limbajului specializat cu finalitate profesională.

Obiectivele pedagogice vizează dezvoltarea competențelor comunicative în cele două forme ale vorbirii, orală și scrisă, cum ar fi:

- înțelegerea mesajelor și a informațiilor difuzate prin mass-media;
- extragerea informațiilor dintr-un text științific și redactarea unor mesaje scrise pe teme de specialitate;
- dezvoltarea capacității de înțelegere și exprimare în vederea realizării schimbului de informații și menținerii comunicării directe sau telefonice;
- înțelegerea și cunoașterea anumitor convenții specifice limbii respective, folosite în acte manageriale (corespondență, anunțuri, telexuri, reclame etc.).

Toate aceste obiective sunt considerate din perspectivă sistemică, cu determinările și interrelaționările continue dintre componente, ca premise necesare în promovarea reformei educaționale, cu orientarea spre elementele de "ieșire" ale sistemului și autoreglarea acestuia. În plan pragmatic, activitatea educațională își găsește expresie în curriculum care, supus principiului adaptabilității și flexibilității, este în elaborare permanentă, așa cum și educația, în sensul instruirii-învățării, este un proces și nu un produs. În organizarea secvențelor de obiective operaționale cognitive, performanțele lingvistice sunt subordonate principiului de funcționare globală. Astfel aplicăm modele sistenice pentru obiectivele specifice și terminale/interminare (Tochon, 1988), care funcționează la nivel precomunicativ, și le integrăm apoi contextual în actul de comunicare ce constituie nivelul comunicativ (Littlewood, 1991). Ilustrăm cu două exemple:

1. Pentru obiectivul terminal "exprimarea componenței/ structurii unui obiect" putem stabili ca obiective specifice variantele lexico-sintactice ale intenției comunicative enunțate prin modele cu sinonimie semantică (în limbile engleză, rusă și română):

it is composed of...	... sostoit iz + G	se compune din"
it is made up of...	... sostavlen iz + G	este compus din "
it consists of...		este format din"
it contains...	... soder it + A	conține"
it includes...	... vklju aet + A	include"
it fal	... vhodit v sostav + G	intră în componența"

Toate aceste variante lingvistice, exersate la nivel de propoziție, vor fi integrate într-un text tematic, care va servi drept model de utilizare a construcțiilor respective în comunicare.

2. Obiectivul terminal "însușirea modelului logic structural după care se construiește o definiție științifică" cuprinde obiective specifice cu referire la caracteristicile esențiale ale obiectului definit, care îl deosebesc de alte obiecte din aceeași clasă/grupă: calitatea, culoarea, forma, destinația etc. Enunțurile cu aceste caracteristici separate formează secvențele definiției, necesare pentru relevarea semnificației termenului respectiv, de exemplu:

- Oxigenul este un gaz.
- Oxigenul este un gaz activ.
- Oxigenul este incolor și inodor.
- Oxigenul intră în reacție aproape cu toate elem...

Reunite într-o formă concisă, caracteristicile respective dau definiția completă a oxigenului, după formula de bază: termen = clasa + caracteristici. Ultima componentă a formulei se exprimă, în engleză, printr-o subordonată relativă introdusă prin cuvintele *which, that, who* sau *where* (A barometer is an instrument that measures air pressure.) sau prin construcții cu infinitiv sau prepoziționale (Energy is the ability to do work. Kinetic energy is the energy of motion.); în rusă se folosesc atribute substantive, construcții participiale care înlocuiesc subordonatele atributive (Kislov - eto aktivnyj gaz, bez cveta i zapaha, vstupaju "ij v reakciju po ti so vsemi elementami.).

Uneori nu toate obiectivele pot fi specificate dinainte. Profesorul are nevoie de o marjă de libertate, de adaptare la situațiile concrete din clasă cu deschidere spre neprevăzut.

În proiectarea seminarului obiectivele determină situațiile (sarcinile) de învățare, având ca suport un conținut preponderent formativ, abordat de asemenea sistemic, global și unitar. Viteza acumulării și a schimbului de informații îl determină pe intelectualul contemporan să-și modifice și adecveze propriul său stoc de cunoștințe într-un ritm accelerat pentru a se putea corela cu ritmul mutațiilor în știință și societate. De aceea problema esențială pentru profesorul de astăzi este cum și ce fel de cunoștințe îi dăm studentului.

În continuarea seminarului de limbă străină trebuie să ținem cont de variabilele cognitive, adică de nivelul și gradul de stăpânire de către studenți a "cunoștințelor prealabile" necesare studiului sistemic al limbii străine în profilul de specialitate al acestora, precum și de variabilele afective - centre de interes.

În elaborarea conținuturilor avem în vedere nu atât logica științei (componentele limbii prezentate liniar, în succesiune tradițională), cât logica didactică cu integrarea componentelor lingvistice din punct de vedere funcțional în context comunicativ. Cum stabilim conținuturile pentru seminariile de limbă străină? La baza alegerii temelor/subiectelor pentru textele de specialitate și/sau conversațiile situativ-comunicative stă experiența profesorului, predicția lui referitor la nevoile studenților exprimată fie prin chestionare, fie prin dialog și, nu în ultimul rând, programele obiectelor de specialitate și colaborarea cu specialiștii.

Următoarea acțiune a profesorului constă în structurarea gradată și dozarea foarte atentă a problemelor de limbă abordate în plan funcțional (construcții semantico-sintactice pentru exprimarea diferitelor intenții comunicative - definiția, clasificarea, componența/structura unui obiect, măsurarea obiectelor etc.; structura termenilor, de specialitate; elemente lexicale de coeziune la nivel de frază și de coerență la nivel de discurs). Selecția riguroasă a materialului lingvistic după importanța și frecvența acestuia în diferite stiluri și situații de comunicare (în vorbirea orală sau textul scris) trebuie să asigure integrarea cunoștințelor anterioare ale studenților în sisteme de cunoștințe mai cuprinzătoare.

Realizarea verbală a oricărei situații comunicative include și folosirea unei game întregi de indicatori, formule și semnale de adresare, aprobare/dezaprobar, acord/dezacord ș.a., care se însușesc nu izolat (tematic), ci în cadrul contextului comunicațional, prin modele de vorbire. În cursul comunicării se produce nu numai schimbul efectiv de informații, ci și comportamentul verbal și nonverbal legat de actul

comunicării orale necesar "deservirii" tehnice sau sociale: marcatorii expresiei emoționale (semnul mirării, reacții pozitive/negative), formule de comunicare socială (salutul, exprimarea politetei ș.a.).

Tentați de volunul mare de informații pe care ni-l oferă limbajul specializat cu toate domeniile sale, unii profesori neglijează sarcinile legate de formarea de atitudini, ceea ce are o influență negativă în conturarea personalității studentului, în pregătirea lui pentru o "educație permanentă".

Concluzii:

Seminarul de limbă străină, considerat ca un microsistem al procesului de învățământ, folosește toate componentele principale ale acestuia într-o unitate interrelațională pronunțată, iar rezultatul activității celor doi agenți ai instruirii-învățării este determinat de îndeplinirea tuturor funcțiilor ce decurg din specificul disciplinei. Limba străină pentru studenții nefilologi trebuie privită ca o calificare superioară în profesie.

Obiectivele pedagogice și operaționale, bine gândite și precis formulate, constituie elementul principal în stabilirea și realizarea celorlalte componente.

Alegerea conținuturilor – tematic și lingvistic – vizează necesitățile imediate și viitoare ale studenților, iar materialul prezentat trebuie să fie relevant din punct de vedere științific, structurat pentru dezvoltarea gândirii și motivat pentru stimularea activității studenților și creșterea randamentului instrucional.

BIBLIOGRAFIE

1. Bartzar, Ș., *O abordare sistemică a conținutului activităților didactice*, în "FORUM", 3-4, 1992.
2. Ionescu, M., *Predarea și seminarizarea – activități corelate*, în "FORUM", 3-4, 1993.
3. Ionescu, M., Chiș, V., *"Strategii de predare și învățare"*, București: Editura Științifică, 1992.
4. Littlewood, W., *Foreign and Second Language Learning*, OUP, 1991.
5. Tschon, F., *Didactique du français: des objectifs au projet pédagogique*, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève, juillet, 1988.

ANALIZA NECESITĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE APLICATE

OVIDIU URSA

ABSTRACT. Needs Analysis in Teaching Applied Foreign Languages. The paper deals with an essential aspect of the process of teaching and learning applied foreign languages: the complex interrelation among the students' perceptions and cognitive needs, the course objectives and their accomplishment in the classroom. An increased relevance of the language course may be ensured through administering formal needs analysis questionnaires and informally interviewing the students. Several basic psychological assumptions are presented and the main difficulties and shortcomings of the method are discussed. The final part is an attempt to outline the positive role and effects of a participatory approach to the teaching-learning process.

Într-o perioadă în care predarea și învățarea limbilor străine aplicate cunoaște un avânt deosebit, încercarea de a conferi maximă relevanță și eficiență cursurilor de acest gen nu este doar justificată, ci chiar obligatorie date fiind cerințele sporite exprimate de diverșii "beneficiari" – direcți sau indirecti – ai demersului didactic (studenți, viitori sau actuali profesioniști, profesori de alte specialități, patroni). Din acest motiv, lucrarea de față poate fi considerată o pledoarie pentru un mod de abordare a procesului de elaborare a programelor și cursurilor de limbi străine cu aplicare în diferite domenii. De fapt, ceea ce ne propunem este o prezentare aparent teoretică a unei experiențe ce și-a dovedit deja eficiența practică.

Înainte de a ne referi direct la problema expusă în titlu, vom propune o fundamentare psihologică a metodei și vom prezenta principalele abordări didactice în relație cu aceasta.

Pornind de la teoria psihologică a câmpului și de la cea cognitivă, Kurt Lewin a elaborat o teorie a învățării (prezentată în Bigge, 1964, p. 175-212) opusă abordărilor mecaniciste (stimul-răspuns). Din perspectiva relativismului, nimic nu poate fi perceput sau conceput în sine ci doar în relație cu alte elemente. Există o diferențiere între *capacități* - situate în zona perceptuală motorie - și *necesități* - situate în sistemul intern personal. O necesitate (nevoie, trebuință) este o stare ce corespunde unei tensiuni interioare personale cu rol în determinarea și direcționarea comportamentului către un scop care poate exista în relație cu starea respectivă. Astfel, o persoană acționează în relație cu mediul său și simultan realizează consecințele acțiunii sale. Conceptele-cheie ale psihologiei câmpului - trebuințe, capacități, mediu, scopuri, bariere, vectori, tensiune - se regăsesc integrate în diagrama spațiului vital individual elaborată de

Lewin (vezi Fig. 1). O interpretare a interdependențelor vizualizate astfel poate servi drept justificare a utilității metodei propuse în lucrarea de față.

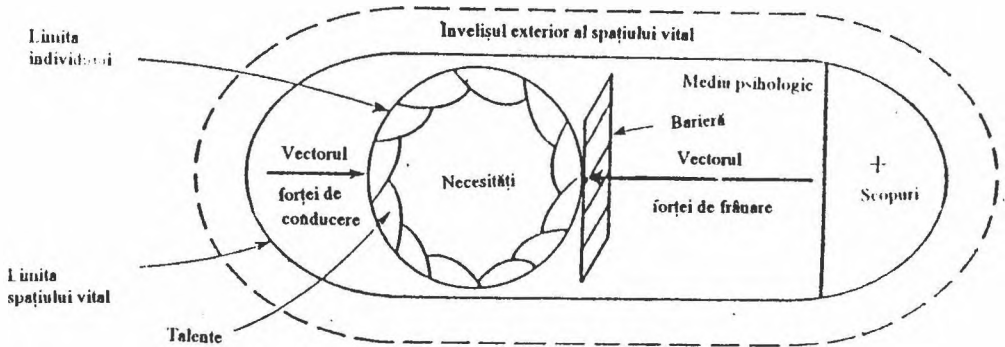


Fig. 1. Spațiul vital individual

Considerăm cazul particular în care *mediul psihologic* mai larg este redus la contextul didactic, *individul* este studentul care învață o limbă străină aplicată, *trebuințele* sunt necesitățile acestuia de învățare (folosirea eficientă a limbii străine într-o situație de comunicare posibilă în viitoarea/actuală profesie), *scopurile* sunt obiectivele (nu întotdeauna identice) urmărite de student și de profesor, *vectorii* fiind cerințele și pretențiile de competență presupuse de situația-tintă iar *barierile* diversele constrângeri personale (de ex. nivelul deprinderilor și capacităților cognitive, stilul de învățare) sau restricțiile exterioare studentului (de ex. lipsa de relevanță a cursului). Privită din această perspectivă, relația de dependență între nevoile individuale de învățare și obiectivele învățării poate fi o premisă a utilității metodei în discuție.

Astfel, din diagramă se poate deduce faptul că, fără o analiză a trebuințelor cognitive ale individului dublată de autoanaliză, scopul nu este perceput deloc sau este umbrit de scopuri secundare, neesențiale ori imaginare. Dacă individul conștientizează aceste trebuințe, chiar și în condițiile în care restricțiile nu pot fi reduse sau anulate, acesta va putea cel puțin percepe scopul real al acțiunii sale și va încerca strategii de penetrare a barierei.

Analiza situației și a nevoilor de învățare nu a fost întotdeauna în centrul preocupărilor celor implicați în procesul de predare-învățare. O abordare metodologică în care elementul central este profesorul (*teacher-centred*) sau materialele didactice (*materials-centred*) nu va face uz de acest instrument. Relația student-materiale didactice-profesor este unilaterală: aceasta presupune un set de materiale folosite de studenți sub îndrumarea profesorului care știe ce anume trebuie să învețe studentul, cum, în ce ordine și ce rezultate trebuie obținute de către acesta. Consecințele acestei minimalizări a unor factori implicați în proces pot fi insatisfacție din partea studenților

(ceea ce li se oferă nu ține cont de nevoile, dorințele și lipsurile lor) și frustrare din partea profesorului (relația inadecvată între obiective, metode și rezultatele reale).

În cazul abordării care pune studentul în centrul procesului (*learner-centred*), profesorul identifică nevoile de învățare, acestea sunt formulate apoi în obiective care sunt de două tipuri: totale (care nu presupun în mod obligatoriu o realizare a lor) și adaptate/ajustate (care pot fi realizate).

Situarea centrală a limbii străine în contextul instrucțional presupune o identificare de către profesor a situației-țintă, urmată de selectarea unei teorii lingvistice care va servi la definirea trăsăturilor lingvistice ale situației-țintă. Pe această bază vor fi elaborate programa și materialele considerate necesare și eficiente pentru realizarea obiectivelor cursului.

Perspectiva metodologică modernă în cadrul căreia locul central este rezervat chiar învățării - *learner-centred approach* - (Hutchinson and Waters, 1987), pornește de la identificarea celor care vor învăța limba străină după care se trece la identificarea situației-țintă. Aceasta este apoi analizată din punct de vedere al cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru o reală stăpânire a ei. Se trece apoi la o analiză a situației de învățare (atitudini, dorințe, necesități, potențial, constrângeri) și abia ulterior se elaborează programa și se selectează materialele de predare-învățare.

Abordarea procesului didactic din perspectiva învățării este complexă și dificilă dar esențială pentru eficiența predării limbilor străine aplicate. Metodele de analiză utilizate sunt: interviul, chestionarul, observația și studiul de caz. Ne vom referi pe scurt la prima dintre ele și mai amplu la cea de-a doua.

Interviul informal (adresarea de întrebări studenților cu privire la percepțiile lor asupra a ceea ce s-a predat/învățat) poate avea loc la sfârșitul orelor de curs și, deși uneori vădit impresionistic, acesta poate oferi informații importante pentru configurarea ulterioară a cursului, atât din punct de vedere al ajustării obiectivelor cât și al reconsiderării metodelor și materialelor de predare-învățare. De cele mai multe ori studenții (în afară de cei reticenti din diverse motive) s-au arătat a fi interesați de toate aceste aspecte și au oferit sugestii demne de luat în seamă nu numai de către acel profesor pe care Helga Rivers (1981, p. 82) îl aseamănă unui navigator dispus să modifice cursul dacă descoperă că harta este greșită.

Răspunsuri și sugestii mult mai substanțiale legate de calitatea și relevanța cursului pot fi obținute în urma administrării unui chestionar de analiză a trebuințelor de învățare. Exemplele de astfel de chestionare sunt multiple; acestea pot fi folosite ca atare (de ex. cele propuse de Richterich și Chancerel, 1980, sau de către Carrier, 1983, care pot fi interpretate pe computer), ori pot fi adaptate situației concrete de învățare.

Administrarea chestionarului este precedată de etapa foarte importantă de stabilire a modului cum vor fi interpretate și apoi folosite rezultatele. Deoarece acest tip de chestionar nu este specific numai învățământului, trebuie stabilit cine îl concepe și îl administrează: un expert din afară pentru o întreagă instituție, care ar avea detașarea necesară unei proceduri obiective dar și anumite prejudecăți sau profesorii implicați, mult mai familiarizați cu specificul situației de învățare dar și marcați de constrângeri materiale (hârtie insuficientă, posibilități reduse de multiplicare a formularelor etc.), sau de lipsa de timp. O altă hotărâre preliminară trebuie luată cu privire la cine anume

răspunde la chestionar. Factorii interesați în succesul cursului sunt multipli: studenți, viitori patroni (sugestii foarte utile pentru acest caz special în care respondenții nu pot furniza întotdeauna informația în formă lingvistică sunt oferite de către Yates, 1992, p. 47-49), profesori de alte specialități. Pot fi chestionați și foștii studenți în vederea obținerii unei imagini mai concrete a eficienței, relevanței și utilității cursului pentru actuala lor profesie.

Este de presupus că asemenea amplitudine a analizei nu este întotdeauna realizabilă iar neconcordanțele între diferitele percepții ale respondenților pot fi mari, ceea ce face și interpretarea extrem de dificilă. În orice caz, cel puțin percepțiile studenților nu pot fi ignorate dat fiind faptul că deciziile în privința programelor sunt tot mai mult luate prin consultarea celor care sunt direcți implicați. De altfel, chiar conceptul de limbă străină aplicată este definit ca o abordare a elaborării de cursuri (Hutchinson & Waters, 1987, p. 53) pornind de la întrebarea "De ce doresc acești studenți să învețe o limbă străină?". Conștientizarea unei situații-țintă definibile, presupusă – așa cum am văzut mai sus – de mai multe orientări metodologice, diferențiază cursul de limbi străine aplicate de cel de limbă străină generală.

Combinarea percepțiilor studenților (cu privire la trebuințele lor obiective și subiective, vezi Robinson, 1991, p. 8) cel puțin cu cele ale profesorului vor influența conținutul programei sau o vor transforma dintr-un document adeseori inalterabil într-o programă experimentală deschisă modificărilor ce își propune întâmpinarea și satisfacerea relativă a nevoilor de învățare ale studenților (Rivers, 1981, p. 86). Posibilitatea acestui periodic feedback urmat de ajustări, adaptări, eliminări, adăugiri, nu exclude posibilitatea existenței unui curs/manual de bază flexibil, cu toate că un curs care presupune predarea centrală pe nevoi de învățare reale nu poate fi legat rigid de un singur manual sau o singură metodă. Din această perspectivă, sunt eficiente acele cursuri care permit mișcarea în interiorul lor în vederea reflectării cerințelor unei situații concrete de învățare.

Analiza necesităților de învățare (conținut, metode, expectanțe, obiective, motivație extrinsecă și intrinsecă) prin intermediul unui chestionar pe înțelesul nespecialiștilor contribuie la o determinare a stilurilor de învățare dominante ceea ce poate duce la o îmbunătățire a eficienței predării prin procedee de *ajustare* (adaptare la stilurile similare sau predominante, studenții folosind deprinderile cognitive stăpânite bine) sau de *remediere* (abordându-se predarea din perspectiva lipsurilor, dificultăților studenților) (Rivers, 1981, p. 89-90).

Deși individualizarea predării este greu realizabilă practic, definirea stilului dominant sau a profilului mediu al grupului de studenți permite cel puțin ajustarea metodelor la "studentul tipic".

Metoda chestionării formale sau informale a studenților poate fi marcată de unele dificultăți și neajunsuri care nu o fac însă inutilă sau inoperabilă. Studenții nu pot exprima întotdeauna ceea ce anume doresc, nu au o idee clară asupra necesităților sau multe aspecte posibile nu sunt luate în considerare chiar în cazul întrebărilor deschise. Uneori avem de a face cu o neconcordanță între interese, necesități și dorințe (Allwright, 1987, p. 29 se referă la trebuințe, lipsuri și dorințe) sau între trebuințele subiective și cele obiective. Mai mult, chestionarul în sine (întrebările, formularea și

intenția lor) poate fi influențat de premisele sau convingerile profesorului care l-a proiectat; indirect, și răspunsurile pot fi influențate de acești factori.

Cu toate acestea, cunoașterea și conștientizarea necesităților de învățare precum și a lipsurilor și dorințelor poate avea efecte pozitive verificabile. Astfel, utilizarea metodelor de analiză discutate mai sus:

- întărește voința de învățare dată fiind perceperea scopului (Thomson, 1962, p. 462);
- impulsionează studenții să caute strategii de realizare a obiectivelor învățării;
- permite profesorului să decidă cum să-l ajute pe student;
- încurajează capacitatea critică și auto-analitică a studenților;
- sporește motivația și interesul studenților;
- dezvoltă deprinderile necesare autonomizării învățării (studiu individual);

În acest fel, studentul se simte implicat real într-un proces uneori perceput ca fiind impus, străin de personalitatea lui.

Concluzia dorită a acestei lucrări este că analiza necesităților de învățare dublată de o abordare participativă a elaborării și selectării de materiale are atât un rol informativ, permițând o redefinire constantă a obiectivelor și metodelor cursului, cât și un rol formativ, fiind capabilă să producă schimbări pozitive de atitudini ale celor angajați în efortul dificil de predare-învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. Allwright, R., *Perceiving and Pursuing Learners' Needs*, în Geddes, M., Sturtridge, G. (editori), "Individualisation", Modern English Publications, 1982.
2. Bigge, M. L., *Learning Theories for Teachers*, New York: Harper & Row, 1964, pp. 175-212, 334-335.
3. Carrier, M., *Computer Assisted Needs Analysis in "Language Training"*, vol. 4, 1983, p. 4.
4. Hutchinson, T., Waters, A., *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, 1987, pp. 53-65, 80-96.
5. Jenks, F.L., *Learners' Needs and the Selection of Compatible Materials*, în Alatis, J.E., Altman, H.B., Alatis, P.M., "The Second Language Classroom", Oxford University Press, 1981, p. 211-227.
6. Richterich, R. and Chancerel, J. L., *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford: Pergamon Press, 1980.
7. Rivers, W.M. and Melvin, B. J., *Language Learners as Individuals: Discovering Their Needs, Wants and Learning Styles* în "The Second Language Classroom". 1981.
8. Robinson, P., *ESP Today*, Prentice-Hall, 1991, pp. 7-18, 33-46.
9. Thomson, M. K., *Motivation in School Learning*, în Skinner, C.E. (editor), "Educational Psychology", Prentice-Hall, 1962, p. 462.
10. Yates, C., *What objectives?*, în Holden, S. (editor), "English for Specific Purposes", Modern English Publications, 1992.

TEXTUL ECONOMIC: PARTICULARITĂȚI ȘI TEHNICI DE ABORDARE ÎN PREDAREA FRANCEZEI DE AFACERI

MANUELA SUCIU, ALEXANDRA DULĂU

RÉSUMÉ. Le texte économique: particularités et techniques d'approche dans l'enseignement du français des affaires. Le travail présente la notion de *français fonctionnel* employée dans l'enseignement du langage économique. On y insiste sur l'importance de la communication en langue étrangère, tout en décrivant les méthodes de travail appliquées dans le but de réaliser la conversation à partir d'un texte donné, ainsi que les types d'exercices utilisés s'ayant en vue l'exploitation au maximum du fragment proposé. La dernière partie met en discussion les difficultés de l'enseignant qui se trouve devant un groupe hétérogène, si l'on parle du point de vue des connaissances de langue moderne que les étudiants possèdent.

În epoca actuală, când, având un caracter sistematic, didactica francezei pretinde precizie și rigoare (Cortes, 1991, p. 202), limbajul funcțional a apărut și a evoluat grație necesităților de comunicare ale unui public avizat, ce aparține unui anumit domeniu al vieții sociale. Acest public specializat solicită competențe de comunicare nu doar specifice sectorului său de activitate, ci și unele care să îi faciliteze relațiile personale, precum și cunoștințe despre civilizația celor a căror limbă o va învăța (Cortes, Cortes, 1987, p. 15): cunoscând modul de a gândi, particularitățile comportamentale ale partenerului străin, oricine va putea înțelege și reacționa în fața unei anumite cerințe, a unei aluzii, deci va poseda cheia reușitei.

Demersul nostru analitic este justificat de observațiile făcute și de concluziile la care am ajuns în urma mai multor tentative de cristalizare a unei schițe de curs practic de limba franceză funcțională. Concluzia primă ce se degajă, având în vedere diversitatea de secții din Facultatea de Științe Economice, este că demersul formativ informativ trebuie să aibă în vedere două componente:

- pentru început, dobândirea de cunoștințe specifice diferitelor situații ce se pot ivi în relațiile profesionale, dar și personale;
- iar apoi, înarmarea cu competențe care să faciliteze accesul la textul de specialitate (nu numai abordarea, ci și analiza și producerea acestuia).

Studierea lexicului de specialitate este înlesnită de asemănarea dintre limba în cauză și cea maternă. Dificultățile, însă, decurg din necunoașterea raporturilor ce unesc diferiți termeni. Astfel, un cuvânt luat singur poate avea un anumit sens: de exemplu, "droit"; dar același termen, pus într-un context de specialitate (în cazul nostru, economic: "droit de douane"), dobândește un alt sens. În acest mod, Sophie Moirand

recomandă să se regrupeze, în interiorul aceluiași text, cuvintele de specialitate în ansamblu conceptuale puternic legate de structurarea domeniului de referință pentru a înțelege mai bine organizarea tematică a documentului ales (Moirand, 1980, p. 112-113). Vom acorda, așa cum se va vedea mai jos, importanța cuvenită alegerii sintagmelor ce urmează a fi discutate în detaliu pe parcursul lecției.

Deoarece din practica lecturii, cât și din analiza textelor scrise rezultă și studiul grafo-fonetic, nu se poate respinge complet învățarea tradițională (Romian, 1989, p. 241). Particularitățile textului de specialitate se situează în același timp și la nivel gramatical: folosirea cu precădere a persoanei a III-a, intonația descendentă impusă de frazele afirmative, predilecția pentru anumite complemente alăturate unor verbe:

- remplir (un formulaire),
- conclure (une affaire),
- tirer (de l'argent de quelqu'un).

Extinzând analiza și asupra dimensiunii pragmatice a limbajului de specialitate, este interesant de remarcat faptul că, în timp ce într-un text științific (din domeniul matematicii, al fizicii etc.) componenta expresivă personală este exclusă, în textul economic – sau mai bine zis, în discursul comercial –, ea există și este chiar necesară întrucât vorbitorul este interesat să stabilească legături cu partenerul de discuție, să convingă. Iată de ce trebuie să ne oprim asupra analizei, în cazul nostru, a limbii franceze funcționale. Această sintagmă a desemnat la început un limbaj de specialitate pentru un public specializat într-un anumit domeniu. Apoi s-au elaborat în acest scop diferite tipuri de vocabular specific, așa încât, în prezent, sintagma se referă nu numai la un public specializat, ci la orice public ce își propune achiziționarea unui limbaj precis, oferindu-i-se și mijloacele de a ajunge la el (Boyer, 1990, p. 58). Franceza funcțională trebuie să fie abordată atât ca mijloc de cunoaștere, cât și pentru a o folosi în contexte bine definite. De aceea, învățarea francezei de specialitate este mai mult o problemă de metodică, de *savoir-faire*, decât de limbă. Se folosește vocabularul de bază, atât doar că, potrivit sectorului abordat, un cuvânt își poate apropria conotații noi:

- régler - la télé,
- une affaire,
- les factures.

Totuși, această franceză funcțională nu înseamnă dobândirea unor competențe comunicative strict sectoriale (finanțe, marketing, turism etc.), ci trebuie să devină o cale de comunicare în domeniul economic. Studentul trebuie să își producă bagajul de cunoștințe în timpul procesului de învățare într-un mod identic cu ceea ce face cadrul didactic atunci când predă materia respectivă (Crossley, 1990, p. 166). În acest fel, cursantul va fi pus în situația de a comunica el însuși în limba modernă studiată, având ca model expunerea profesorului, cunoștințe pe care le posedă deja în limba maternă. Acest exercițiu presupune atât exploatarea cunoștințelor de specialitate, cât și activitatea creatoare în limba străină vizată.

Iată de ce este bine să afirmăm că profesorul de limbi străine nu trebuie să se transforme într-un economist având cunoștințe aprofundate în domeniu, iar cursul practic de limbi moderne aplicate în economie nu trebuie să fie un curs de finanțe sau de contabilitate în limba franceză sau în orice altă limbă. Această idee era susținută și de Jacqueline Mariet (1980, p. 196) în 1980 în volumul *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, considerat ca fiind o adevărată carte de căpătâi pentru toți aceia care predau franceza de afaceri.

Ceea ce trebuie să le dăm noi studenților sunt tehnici și structuri de comunicare în diferite situații (Boyer, 1990, p. 38). Folosind schema cognitivă deja prezentă datorită cunoștințelor de limbă acumulate anterior, cadrul didactic îl ajută pe cursant să asimileze noi concepte prin construcție și prin filtrare (Crossley, 1990, p. 33).

De aici pornind, etapa ce urmează, îndreptată spre creativitate, spre compunerea unor dialoguri, apoi cea a corespondenței comerciale impun o abordare mai exigentă a textelor date în lucru. Pentru a constata înțelegerea textului propus, credem că o verificare prin exerciții de tipul *vraifaux* este insuficientă, ea evidențiind doar înțelegerea globală a textului de către studenți, fără a le cere o contribuție personală la realizarea procesului de comunicare (Arnaud, 1993, p. 40). În acest fel, se neglijează componenta creativă a activității de învățare, componentă esențială a progresului în formarea acestora.

Intenția noastră urmărește și o evaluare bazată pe examinarea rațională a ceea ce se afirmă în pasaj. De aceea, le preferăm exercițiilor amintite mai sus pe cele în care formulăm soluții explicative secvenței urmărite, lăsând studenților libertatea de a finaliza răspunsul și solicitând, în felul acesta, participarea lor activă prin raționament în limba străină. De exemplu: "La domiciliation est un moyen de paiement par lequel..." La rezolvarea acestui tip de exercițiu este recomandabil să se atragă atenția studenților asupra faptului că frazele propuse spre a fi terminate nu sunt reconstituite din fragmente date și că finalul acestora trebuie să fie inventat de cursanți. În elaborarea exercițiilor de acest fel, este preferabil ca sursa de inspirație să fie un text autentic pentru ca, în momentul citirii producțiilor, acestea să poată fi comparate cu originalul (Arnaud, 1993, p. 103); nu trebuie scăpat din vedere nici faptul că lexicul folosit pentru terminarea acestor fraze va fi limitat la cel al fragmentului pus în discuție la acel curs. Utilizarea unei matrice de text este în aceeași măsură un mijloc de constrângere (pentru că studentul este obligat să respecte tiparul propus), dar și un ajutor (pentru că, oferindu-i-se parte din frază, se evită posibilitatea blocajului în exprimare din cauza lipsei de imaginație a unor cursanți) (Arnaud, 1993, p. 96).

O altă problemă ce se ridică e alegerea cuvintelor din text, cuvinte pe care le considerăm indispensabile pentru franceza funcțională. La un fragment de una-două pagini, căutăm maximum 6-8 cuvinte pe care le prezentăm în structuri (niciodată singure, izolate: cu familia de cuvinte, sinonime, antonime, în context), chiar înainte ca textul să fie citit. Cum se aleg aceste cuvinte?

1. Fie le considerăm total necunoscute.
2. Fie ele sunt indispensabile înțelegerii textului.
3. Fie sensul lor poate fi modificat de context.

Vom ilustra această metodă de lucru prin oferirea spre lectură a textului *Le manque de formation, un danger pour les nouveaux venus du commerce* (vezi Anexa 1). Un obiectiv al intrării în text este introducerea modalităților de investiție care servesc nu numai pentru a aborda textul, ci și pentru o lectură aprofundată a acestuia (Lehmann, 1980, p. 159). De aceea, într-o primă fază, le cerem studenților ca, prin citirea individuală a textului, să desprindă expresiile care, aflate în contextul dat, și-au schimbat sensul propriu:

- leur mortalité,
- la trop forte mortalité infantile des nouvelles entreprises.

În continuare, vom urmări în tabelul propus mai jos:

No. §	Commerce	Commerçant	Remarques
	titre commerce		
1	Centre d'étude du commerce Ministère du Commerce et de l'Artisanat	nouveaux commerçants commerçants	
	secteur de commerce		
2		nouveaux commerçants nouveau commerçant	
	registre du commerce		
3		nouveaux commerçants jeunes commerçants	
4	commerce	nouveaux commerçants	
	types de commerces		pluriel en français
	commerce d'agrément et de luxe		
5	commerce	futurs commerçants	

frecvența sintagmelor din fiecare paragraf, evidențiind expresiile și particularitățile gramaticale:

- se subînțelege "commerce" alături de "culture et /.../ loisirs ou /.../ équipement de la personne et /.../ équipement du foyer /.../ créateurs /.../ dans l'alimentaire";
- se atrage atenția asupra pluralului francez ("commerces"), forma practic inexistentă în limba română

Micile tabele compuse de studenți în acest fel nu își propun nici să explice fenomene economice, nici să facă o analiză lingvistică. Ele au doar rolul de a facilita înțelegerea globală a textului, adică de a crea competență textuală (Lehmann, 1980, p. 173).

Întrebuințarea sintagmelor, puse în valoare prin tabelul de mai sus, în propoziții create de studenți ca exercițiu oral va consolida utilizarea acestor expresii în context. În final, cele mai reușite exemple vor fi notate pe tablă, făcându-se mențiunile necesare legate de ortografie sau gramatică.

În faza următoare a orei, sunt îndrumați să caute epitele ce însoțesc termenul "commerçant", făcându-i să discearnă ideea de noutate redată prin "nouveaux", "nouveau", "jeunes", "futurs", toate acestea evoluând spre punctul culminant, "créateurs". Dacă se ia expresia "nouveaux venus" din titlu ca punct de pornire a activității respective, se poate face paralela cu "nouveau-né", expresie care justifică sintagma șocantă din finalul textului, depistată în prima etapă de lucru.

Pentru a reactualiza indirect folosirea numeralului, atât de frecvent întâlnit în activitatea economiștilor, studenții vor completa tabelul din Anexa 2. Pornind de la acesta, vor fi provocați să interpreteze datele extrase din fragment, încercând să facă o paralelă cu situația actuală din comerțul de stat și privat din țara noastră. Dorim să punem aici în aplicare ideea că fiecare temă constă dintr-un proces de gândire, iar consecința sa are forma unui rezultat "tangibil", (Ur, 1991, p. 13), acest rezultat fiind însăși conversația pe care studenții trebuie să o gândească și să o producă în limba străină. În comunicarea orală, chiar și o frază incorectă din punct de vedere gramatical (sprijinită fiind de alte mijloace de comunicare) poate fi eficace pentru că ideea de competență comunicațională o cuprinde și o depășește pe cea de competență lingvistică (Roncallo, 1991, p. 126). Grație discuției (corectându-și unii altora greșelile, ajutându-se cu câte un cuvânt etc.), studenții vor învăța unii de la alții, fie că realizează acest lucru în mod conștient, fie că nu (Ur, 1991, p. 8).

Deoarece exercițiul făcut în acest mod este centrat pe comunicare, nu îl vom întrerupe pentru a explica elemente de gramatică apărute pe parcursul său. Aceasta nu ne împiedică să revenim mai târziu la aspectele pe care dorim ca studenții să le sesizeze, cursul oferind atât posibilitatea de a privilegia comunicarea, cât și reflecția asupra limbii (Comron, 1992, p. 75).

În încheiere, li se cere să redacteze un scurt eseu cu tema: *Care este genul de afacere pentru care ați fi optat dacă nu ați fi fost student?*, eseu ce va constitui punctul de plecare al seminarului următor: *Exprimarea condiției în afaceri*. Menționăm faptul că acordăm importanță temelor scrise pentru că forma de comunicare în scris diferă de cea orală. Așa cum afirmă Agostino Roncallo, cei doi interlocutori nu sunt prezenți simultan în momentul "comunicării"; de aceea, emițătorul, ținând cont de distincția vorbire-scriere, este obligat să nu facă o simplă transcriere a limbii "orale" (1991, p. 127). Studenții trebuie să cunoască și problemele specifice exprimării în scris pentru a-și putea completa nivelul de cunoștințe în acest domeniu, lucru realizabil atât prin teme, cât și prin exercițiile făcute cu toată grupa.

Procesul învățării este caracterizat de un paradox fundamental deoarece obiectivele pedagogice se concretizează întotdeauna în cunoștințe, însă asimilarea cunoștințelor respective nu poate să fie controlată decât pe baza comportamentului care trebuie să fie interpretat drept semn al învățării (Crossley, 1990, p. 46). Punând întrebarea referitoare la intenția profesorului, respectiv a elevului, Crossley și Green dau simultan răspunsul: intenția celui dintâi este un obiectiv pedagogic (*vreau ca elevul să*

știe), pe când a celuilalt se exprimă prin comportament (*fac acest lucru*). Pe marginea afirmațiilor celor doi autori, ne simțim datori să subliniem faptul că înțelegerea manifestată prin comportament este observată de profesor doar la studenții motivați, doritori să se afirme prin comunicare. De regulă, refuză comunicarea tocmai studenții ce posedă cunoștințe de limbă mai vagi sau mai reduse, fie pentru că sunt inhibați de acest lucru, fie pentru că sunt victime ale handicapului socio-cultural.

Problema deosebită de care ne lovim, în general, la realizarea unei conversații frontale își găsește explicația în eterogenitatea grupei cu care lucrăm, eterogenitate explicată de cunoștințele extrem de diferite ale studenților în materie de limbi străine, funcție de școala de la care provin, de numărul de ani de studiu și, mai ales, de motivația fiecăruia. În atari condiții, soluția cadrului didactic este doar organizarea unui astfel de curs încât, oricare ar fi bagajul inițial de cunoștințe sau calea aleasă, fiecare student să achiziționeze noțiuni noi. Profesorul poate obține acest rezultat dacă își chestionează cursanții pentru a stabili ce cunoștințe au pe tema dată și dacă modifică aportul explicațiilor de așa manieră încât să le permită prin intermediul conversației să manipuleze noțiunile care trebuie să fie dobândite, explicațiile sale venind doar ca răspuns la întrebările puse de participanți (Grandguillot, 1993, p. 60-61). Pentru a învăța, condiția de a fi în activitate este necesară, dar nu suficientă pentru că unii studenți se mulțumesc doar să repete sau să copieze spusele colegilor lor, fără a aduce și o contribuție personală din cauza lipsei de cunoștințe suficiente în domeniul respectiv al limbii franceze (Grandguillot, 1993, p. 59).

Progresul dialogului trebuie să fie atent urmărit de cadrul didactic pentru a evita abaterile de la tema dată întrucât progresul tematic are doar valoare demonstrativă (Legrand-Gelber, 1988, p. 86). În aceeași lucrare (p. 87), se subliniază faptul că studenții își vor evalua diferit propria capacitate de înțelegere în funcție de participanții la dialog. Astfel, un student cu dificultăți de comunicare în limba străină, prin greșală, va provoca reformularea frazelor de către profesor, în timp ce unul fără probleme de acest tip va asigura continuitatea cursului.

Toate acestea ne conduc la concluzia că acumularea de cunoștințe noi are loc atunci când cel ce învață primește suficiente mesaje pe înțelesul său, fapt pe care Krashen îl numește "comprehensible input" (1992, p. 71).

LE MANQUE DE FORMATION, UN DANGER POUR LES NOUVEAUX VENUS DU COMMERCE

Qui sont les 28600 nouveaux commerçants entrés l'an dernier dans la profession? Une étude, réalisée par le Centre d'étude du commerce et de la distribution à la demande du Ministère du Commerce et de l'Artisanat, essaie de répondre à la question avec pour but de mieux apprécier les besoins en formation de ces commerçants. Le secteur du commerce est un des rares secteurs qui créent aujourd'hui des emplois; il mérite à ce titre qu'on s'y intéresse et qu'y soient encouragées les initiatives.

Première constatation: moins de 20% seulement de ces nouveaux commerçants (4500 en 1978) ont suivi un stage d'initiation. C'est dire que la plupart d'entre eux s'engagent dans cette profession sans y avoir été préparés. Le nouveau commerçant s'entoure de conseils dans un cas sur deux seulement et encore le fait-il auprès d'interlocuteurs variés, les structures professionnelles les plus à même de l'aider n'étant pas les plus sollicitées. Rien d'étonnant dans ces conditions que leur mortalité soit extrêmement élevée: 30% des inscriptions au registre du commerce se soldent chaque année par un échec.

Ces nouveaux commerçants sont jeunes: 63% ont moins de 35 ans, 86% moins de 45 ans. Ils viennent d'horizons très différents. Un sur deux est un ancien salarié formé sur le tas. 12% ont un niveau d'instruction supérieur. La forte proportion de jeunes commerçants tend à prouver que l'obstacle financier lui-même est plus facilement surmontable aujourd'hui que par le passé.

La majorité d'entre eux ont le même mobile: devenir leur propre patron. Le commerce n'apparaît comme un refuge au chômage que pour 20% d'entre eux. Les nouveaux commerçants se manifestent sur l'ensemble du territoire aussi bien en ville qu'en milieu rural. Ils s'intéressent surtout aux types de commerces liés à l'élévation du niveau de vie de la population et à marges élevées: 20% se tournent vers la culture et les loisirs ou le commerce d'agrément et de luxe, 22% vers l'équipement de la personne et 18% vers l'équipement du foyer. Néanmoins, et bien qu'il s'agisse d'un marché plutôt fermé, les créateurs sont relativement nombreux (18%) dans l'alimentaire.

A travers cette étude, le commerce continue à apparaître aux yeux des futurs commerçants comme une activité facile à exercer, nécessitant plus de capitaux que de savoir. Seule une minorité se prépare convenablement à son nouveau métier. Préparation insuffisante, contraintes du marché, peu ou pas prises en compte dans le choix de la localisation de la branche expliquent sans doute la trop forte mortalité infantile des nouvelles entreprises et mettent en évidence la nécessité d'accroître l'effort en matière de formation préalable.

COMPLÉTEZ LE TABLEAU SUIVANT:

NOUVEAUX COMMERÇANTS		% oui	% non	% total
Stage d'initiation				100
		30	70	100
âge			37	100
	moins de 45 ans			100
Ancien salarié formé sur le tas				100
Refuge au chômage				100
domaine d'activités	culture, loisirs, agrément ou luxe		82	100 100
				100
	autres activités			100
Créateurs dans l'alimentaire				100

BIBLIOGRAFIE

1. Arnaud, M.-H., Jeannard, R., Lamailloux, P., *Fabriquer des exercices de français*, Paris: Hachette Éducation, 1993.
2. Boyer, H., Butzbach, M., Pendants, M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris: Éd. Clé International, 1990.
3. Cormon, F., *L'enseignement des langues*, Lyon: Éd. Chronique Sociale, 1992.
4. Cortès, J., *Grandes tendances de l'évolution de la recherche scientifique en DLE de 1985 à 1989*, in "Sociolinguistique et Didactique du français langue étrangère (Deux domaines en mutation)", sous la direction de Thierry Bulot, "Cahiers de linguistique sociale", Université de Rouen, 1991.
5. Cortès, J., Cortès, J., *Une taxinomie de la recherche en didactique des langues*, in "Une Introduction à la Recherche Scientifique en Didactique des Langues", Didier-Crédif, Paris, 1987.
6. Crossley, K., Green, L., *Le design des didacticiens*, Art, Culture, Lecture - Édition, ACL-Éditions pour l'édition française, Paris, 1990.
7. Grandguillot, M.-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Hachette Éducation, Paris, Hachette Livre, 1993.
8. Krashen, S. D. in Cormon, F., *L'enseignement des langues*, Lyon: Éd. Chronique Sociale, 1992.
9. Legrand-Gelber, R., *De l'homogénéité du dialogue pédagogique à l'hétérogénéité des interactions didactiques*, in "Linguistique, analyse de discours et didactique", "Cahiers de linguistique sociale", no. 12, Université de Rouen, 1988/1.
10. Lehmann, D., Moirand, S., *Pratiques de lecture*, in "Lecture fonctionnelle de textes de spécialité" à propos de "Lire en français les sciences économiques et sociales", sous la direction de D. Lehmann, CRÉDIF, Paris: Didier, 1980.
11. Mariet, J., *Réflexion d'une utilisatrice*, in "Lecture fonctionnelle de textes de spécialité" à propos de "Lire en français les sciences économiques et sociales", sous la direction de D. Lehmann, CRÉDIF, Paris: Didier, 1980.
12. Moirand, S., *Analyse textuelle et objectifs didactiques*, in "Lecture fonctionnelle de textes de spécialité" à propos de "Lire en français les sciences économiques et sociales", sous la direction de D. Lehmann, CRÉDIF, Paris: Didier, 1980.
13. Romian, H., *Éléments pour construire une didactique du français*, in H. Romian, G. Ducancel, C. Garcia-Deban, M. Mas, J. Treignier, M. Yziuel et coll., "Didactique du français et recherche-action", I.N.R.P., "Département Didactiques des disciplines", Coll. "Rapports et recherches", no. 2, Paris, 1989.
14. Roncallo, A., *Compétence communicationnelle et appropriation du message*, in "Sociolinguistique et Didactique", Édité par R. Delamotte-Legrand, "Cahiers de linguistique sociale", no. 19/20, Université de Rouen, 1991/2.
15. Ur, P., *Discussions that Work (Task-centred fluency practice)*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBRI

Rodica Boțoman, *Discover Romanian. An Introduction To The Language And Culture*, Ohio State University Columbus, 1995, 408 p.

Această carte complexă și, am îndrăzni să spunem chiar de la început, completă este destinată, după cum mărturisește autoarea, studenților americani, putând fi utilizată atât în colegii și școli superioare, cât și în alte situații de către toți cei interesați de învățarea limbii române.

Lucrarea conține 20 de capitole, fiecare cu un titlu semnificativ, care circumscrie sfera de interes vizată de autoare. De remarcat faptul că, încă din titlurile capitolelor se evită stereotipiile comune manualelor de limbă, prin titluri inspirate și sugestive cum ar fi: *Vin sărbătorile, Rădăcini, Minte sănătoasă în corp sănătos, La revedere*. Fiecare dintre cele 20 de capitole este conceput pe aceeași structură: *Dialog, Cultură/Civilizație, Structuri și vocabular, Jurnal, Vocabular*. Cartea mai conține un capitol final de *verbe* cu date sintetice despre cele 4 conjugări, urmate de o listă alfabetică a celor mai uzuale verbe regulate și o prezentare completă a verbelor neregulate. Ea se încheie cu *vocabularul practic român- englez* care oferă informații (accent, forme de plural, sufixe, participii) extrem de utile străinilor și *englez- român*, care consecunează doar echivalentul semantic românesc.

Detaliind, observăm că secțiunea *Dialog* este axată uneori pe o situație de comunicare firească pentru studenți (*La universitate, În drum spre universitate, Planuri de vacanță, Între absolvenți, La policlinica studentescă*) sau pe una de

interes general (*O cină la restaurant, O seară la teatru, Viața zilnică, La magazinul universal, La aeroport*) și în alte cazuri pe situații comunicative specifice spațiului românesc cum ar fi: «*Mărțișorul*» sau *Satul românesc*. Așa cum rezultă chiar din titlu, este vorba despre scurte dialoguri tematice, prima coloană în română, iar a doua în engleză, urmate de exerciții de testare a înțelegerii dialogului prin răspunsuri de tipul adevărat/fals.

În partea de *Cultură/Civilizație* se urmărește cu consecvență familiarizarea studenților americani cu realitățile geografice și istorice ale țării noastre (*România: teritoriu și populație, Dezvoltarea poporului român, Românii și România urbană, Clima din România*), cu sistemul universitar românesc (*Învățământul universitar, Centre universitare*), cu obiceiurile noastre (*Crăciunul la români, Tradiții de Anul Nou, Cele trei mese în stil românesc*), cu cele mai reprezentative monumente arhitectonice (*Mănăstirile din Nordul Moldovei*), cu personalități ale culturii și literaturii române (*Mihai Eminescu, I.L. Caragiale, Lucian Blaga, Mircea Eliade, Maria Butureanu*) și, nu în ultimă instanță, cu unele probleme mai deosebite cu impact direct asupra americanilor (*Românii din America*). Această secțiune este ilustrată cu hărți și fotografii reprezentative și foarte adecvate, de o excepțională calitate, astfel că nu deranjează faptul că nu sunt colorate.

Textele acestei secțiuni sunt prezentate în engleză, fiind, de obicei, adaptări după autori marcanți, iar uneori sunt urmate de fragmente în original.

Cea de a treia secțiune, *Structuri și vocabular*, introduce problemele de gramatică - într-o gradare a dificultăților bine gândită și vocabularul structurat pe sfere semantice clar conturate. Desenele foarte sugestive, de la simple ilustrații pentru vocabularul de bază până la mici tablouri tematice, vin în sprijinul studentului, contribuind la aspectul vizual deosebit de agreabil.

Nu lipsesc nici exercițiile gramaticale - reunite sub formula veselă «*Și acum, la lucru*», sau cele conversaționale/lexicale - recunoscute întotdeauna după genericul «*Stăm de vorbă*».

Jurnalul (Ameliei) - o parte distinctă a fiecărui capitol - constituie un bun prilej pentru relatarea în stil indirect a unor evenimente sau pentru comentarea diferitelor subiecte cotidiene din viața studenților.

Ortoepia și ortografia, sunt de asemenea, subiecte pentru explicații și exerciții diversificate.

Gheorghe Doca, *Acquisition Grammar Of Romanian (with additional information regarding Romanian history, culture and civilization and a choice of representative literary texts)*. English version by Bogdan Ștefănescu. General revision by prof. Charles Carlton of Rochester University, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. București, 1995, 440 p.

Gheorghe Doca este un nume cunoscut pentru preocupările și realizările sale în domeniul predării limbii române ca limbă străină. De data aceasta ne propune o gramatică însoțită de texte de istorie, cultură și civilizație, precum și de fragmente

Vocabularul - prezent în finalul fiecărui capitol - structurat pe părți de vorbire - este prezentat în funcție de categoriile gramaticale specifice, ceea ce contribuie la facilitarea înțelegerii și însușirii gramaticii.

Lucrarea doamnei Rodica Boțoman, concepută cu o destinație foarte exactă - publicul american - realizată pe principiul predării contrastive, îmbină în mod armonios manualul de limba română cu cel de cultură și civilizație românească.

Prin calitatea și diversitatea tipurilor de texte, de exerciții, de structuri și modele lingvistice, de ilustrații, metoda devine extrem de agreabilă și desigur eficientă. În ansamblul său, lucrarea se impune prin rigoare științifică seriozitate, temeinicie și profesionalism. Pentru toate aceste calități o recomandăm cu căldură tuturor cunoscătorilor de engleză interesați și de învățarea limbii române.

VICTORIA MOLDOVAN

reprezentative din operele marilor scriitori români, iar în final un mic vocabular (1700 de cuvinte) român-englez.

Cartea este împărțită în 46 de capitole care - cu excepția celui dintâi *formarea limbii române* și a celui de-al treilea despre *numele de profesii și naționalități* - definesc clar problemele gramaticale abordate *A fi și pronumele personale, Afirmatie și negație, Pluralul substantivelor, Verbul a avea, Genul substantivelor, Numeralul, Articolul hotărât și nehotărât, Cazurile și funcțiile substantivului, Adjectivul, Modul conjunctiv, Verbele pronominale, Vocativul, Dublarea obiectului direct etc.* Explicațiile lingvistice și de istorie a limbii,

foarte pertinente de altfel, trădează destinatarul acestei cărți care, după opinia noastră, nu mai este un public larg, nespecializat ca în primul caz, ci unul avizat în problemele limbii române, studenți ai facultăților de litere, ai secțiilor de romanistică de la diferite universități anglofone.

Tratarea oarecum monografică a problemelor enunțate în titluri confirmă de asemenea presupuziția noastră. Având în vedere aceasta, se apelează la prezentarea contrastivă ori de câte ori aceasta poate clarifica unele probleme. Explicațiile teoretice se dau în engleză, deseori și exemplele fiind traduse. Regulile generale, schemele și tabelele sintetice din finalul unor capitole demonstrează că autorul cunoaște problemele care creează dificultăți în însușirea limbii române.

În interiorul fiecărui capitol gramatical schițat mai sus regăsim texte consistente din domeniul geografiei (*Spațiul geografic românesc*), istoriei (*Columna lui Traian - certificat de naștere sui generis al poporului român, Român - România, Unitatea națională, Independența României, Principalele caracteristici ale evoluției societății românești*) etnografiei și folclorului (*Obiceiuri agrare, Obiceiuri de Crăciun și Anul Nou, Obiceiuri legate de evenimentele majore din viața omului*), culturii și artei (*Vestigii artistice, Valori ale artei medievale, Monumente de arhitectură din București, Constantin Brâncuși la Târgu-Jiu, Muzica românească*), culturii scrise (*Scrisoarea lui Neacșu..., Primele cărți tipărite în română, Literatura română, evoluție, scriitori și opere reprezentative*), creației științifice și tehnice românești în dezvoltarea sa firească de la cele mai vechi unele până la cele mai recente creații. Toate aceste informații sunt servite exclusiv în engleză, de unde deducem că scopul principal al autorului a fost acela de creare a

unei imagini despre România în rândul celor care nu cunosc încă destul de bine limba română.

Scriitorii I. Budai - Deleanu, I. H. Rădulescu, V. Alecsandri, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici, Al. Macedonski, G. Coșbuc, O. Goga, T. Argezi, I. Barbu, L. Rebreanu, C. Petrescu, M. Sadoveanu, M. Preda, N. Stănescu, M. Sorescu, A. Blandiana apar, în ordine cronologică, cu *texte literare reprezentative* în ediție bilingvă, română și engleză.

Vocabularul român - englez care încheie volumul este conceput ca un foarte util instrument practic. Se marchează accentul cuvintelor, pluralul tuturor substantivelor și adjectivelor - inclusiv ale pronominalilor, vocativul cuvintelor frecvent utilizate la această formă, iar în ce privește verbul, indicativul prezent (pers. 1-3 sg), conjunctivul prezent pers. 3, imperativul pers. 2 sg. și participiul.

Varianta engleză înregistrează numai sensul (sensurile) cu care a fost folosit cuvântul în text.

Această lucrare de anvergură, fără îndoială foarte utilă, ne-a pus totuși, prin structura sa atât de eclectică, în situația de a ne întreba dacă n-ar fi fost mai profitabilă editarea a două cărți distinct profilate - o gramatică și o culegere de texte, întrucât, sistematic, gramatica este independentă de textele care urmează. Se resimte de asemenea lipsa unei prefețe care cu siguranță ar fi explicitat intenția autorului. Semnalăm, ca un minus evident al lucrării, absența unei bibliografii minimale (care sunt sursele de bază pentru elaborarea textelor și cine a făcut traducerea literară, pentru că din datele bibliografice nu rezultă explicit).

VICTORIA MOLDOVAN

În cel de al XLI - an (1996) *STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI* apare în următoarele serii:

matematică (trimestrial)	studii europene (semestrial)
informatică (semestrial)	business (semestrial)
fizică (semestrial)	psihologie-pedagogie (semestrial)
chimie (semestrial)	științe economice (semestrial)
geologie (semestrial)	științe juridice (semestrial)
geografie (semestrial)	istorie (trei apariții pe an)
biologie (semestrial)	filologie (trimestrial)
filosofie (semestrial)	teologie ortodoxă (semestrial)
sociologie (semestrial)	teologie catolică (anual)
politică (anual)	educație fizică (anual)
efemeride (anual)	

In the XLI - year of its publication (1996) *STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI* is issued in the following series:

mathematics (quarterly)	european studies (semesterily)
computer science (semesterily)	business (semesterily)
physics (semesterily)	psychology - pedagogy (semesterily)
chemistry (semesterily)	economic sciences (semesterily)
geology (semesterily)	juridical sciences (semesterily)
geography (semesterily)	history (three issues per year)
biology (semesterily)	philology (quarterly)
philosophy (semesterily)	orthodox theology (semesterily)
sociology (semesterily)	catholic theology (yearly)
politics (yearly)	physical training (yearly)
ephemerides (yearly)	

Dans sa XLI - e année (1996) *STUDIA UNIVERSITATIS BABEȘ-BOLYAI* paraît dans les séries suivantes:

mathématiques (trimestriellement)	études européennes (semestriellement)
informatiques (semestriellement)	affaires (semestriellement)
physique (semestriellement)	psychologie - pédagogie (semestriellement)
chimie (semestriellement)	études économiques (semestriellement)
géologie (semestriellement)	études juridiques (semestriellement)
géographie (semestriellement)	histoire (trois apparitions per année)
biologie (semestriellement)	philologie (trimestriellement)
philosophie (semestriellement)	théologie orthodoxe (semestriellement)
sociologie (semestriellement)	théologie catholique (annuel)
politique (annuel)	éducation physique (annuel)
ephemerides (annuel)	

ISSN 1220-0484