

CADRUL EXPERENȚIAL AL IMPLICĂRII ENUNȚULUI CA UNITATE COMUNICATIVĂ

Lidia STRAH

Universitatea de Stat din Moldova

Abstract

*Reflecțiile expuse, pe deplin judicioase în contextul orientării modelului de învățare, ne-au condus spre jalonarea câtorva domenii esențiale: învățarea **acțională/prin acțiuni** în vederea dezvoltării vorbirii; tehnica vorbirii – **deprinderile** care au un rol major în construirea enunțului; funcția **textului** în raport cu procesul de generare a vorbirii și rolul utilizării modalităților de alcătuire, modificare, transformare, extindere sau integrare a **enunțului** în șirul de acțiuni menite să formeze și să dezvolte vorbirea.*

Key-words: personalitate lingvală, lingvistică cognitivă, vorbire monologată, acțiune verbală complexă, orientare acțională

Dezvoltarea culturii învățării, a culturii obiectului asupra limbii, în genere, și asupra unei limbi, ca străină, în special, presupune anumite strategii în procesul de asimilare productivă a ei. „Productul” acestei strategii urmează a fi o **personalitate lingvală**, care se caracterizează nu numai prin aceea că știe ceva despre limbă, dar că și poate aplica această limbă, că este gata de a realiza acțiuni verbale, prin urmare, este un om cu capacități de comunicare.⁸

Un excurs analitic în domeniul experiențial al problematicii abordate ne-a determinat să stabilim câteva **modele de învățare** a unei limbi ca limbă străină în vederea formării unei personalități lingvale și să elucidăm locul **enunțului** și a noțiunilor adiacente lui în cadrul fiecărui model.

Modelul A – sistemul limbii

În practica învățării unei limbi ca limbă străină în calitate de obiect al învățării mult timp a fost însuși sistemul acestei limbi. Încă în 1807 V. fon Humboldt afirmă că scopul predării limbii este de a transmite informații despre structura ei generală, de a dezvălui interdependența dintre elementele componente ale sistemului. Sistemul limbii se asimila prin metoda traducerii gramaticale sau textuale. Această metodă și-a găsit reflectare în lucrările lui A. Rogers, J. Jakotto etc., care se bazau pe principiul că gramatica este logică.

Ideile lor au fost preluate ulterior de Ceif și Longacker, promotorii *lingvisticii cognitive*. Cunoașterea sistemului limbii, determinarea exactă a fenomenului gramatical implică masiv gândirea, or, gândirea este prima premisă în generarea vorbirii.

În Moldova această metodă s-a aplicat sporadic până la începutul anilor 1980. Rolul *enunțului* ca produs al vorbirii era minimalizat. În practica instructivă erau utilizați termenii *propoziție* și *text*, care țin, de fapt, de domeniul lingvisticii. Cei care învățau limba română ca limbă străină (sau a doua limbă) modelau propoziția sau textul în dependență de un scop care avea mai puțin ieșire în practica de comunicare.

Modelul B – acțiunea verbală

În deceniul al treilea al secolului nostru accentul se deplasează pe acțiunea verbală, promovată de reprezentanții metodei naturale și metodei directe (G. Suit, G. Palmer etc.). Orientarea principală este imitarea repetată a modelului verbal și memorarea lui.

L. Blumfeld, reprezentantul structuralismului în lingvistică, afirmă că între cunoștințele de limbă și posedarea limbii nu este nici o legătură. Posedarea limbii nu este o problemă a cunoașterii. Posedarea limbii este o problemă a practicii. În limbă deprinderea este tot, cunoștințele sunt suplimentare.

Anii 20-40 sunt semnificativi prin aplicarea metodei conștient-contrastive (L. Șcerba, I. Rahmanov etc.), mai târziu a metodei conștient-practice. Metoda conștient-contrastivă se bazează pe ideea că prin intermediul comparării fenomenelor din limba maternă și a celor din limba străină mai bine sunt esențializate gândurile, iar Beleaev înaintează ideea că cel care învață o limbă străină trebuie și să gândească în acea limbă. În cazul acesta așezarea vorbirii este interpretată ca un produs al utilizării sistemului limbii.

Ideea modelului verbal a fost valorificată insistent la toate treptele de învățământ din țări, se elaborau manuale în care repetarea unor modele de vorbire/dialog deveneau baza manualului.

Ceea ce este semnificativ din acest model este conceptul despre *deprindere* și importanța ei deosebită anume în formarea vorbirii.

Modelul C – activitatea de vorbire

Pe la mijlocul anilor 60 se formulează alt model al învățării limbii ca limbă străină, cel al bazării pe *activitatea de vorbire*. În rol de obiect al învățării apare activitatea de vorbire cu cele patru aspecte: vorbirea ca atare, audierea, lectura și scrierea. Ideea principală este că activitatea de vorbire a individului include și limba (adică sistemul limbii), și vorbirea (aplicarea sistemului) ca mijloace interne și modalități de realizare.

Valoroase în acest sens au fost ideile lui Coșeriu, care afirma că limba este *funcție*, apoi *sistem*, limba este dată în vorbire, pe când vorbirea nu este dată în limbă.

O pleiadă întreagă de savanți (Rahmanov I., Bim I., Vaisburg M., Gak V., Achișina A. etc.) promovează ideea că aspectele activității de vorbire corelează reciproc în formarea vorbitorului de limbă străină, lipsa unuia ducând, evident, la deteriorarea sistemului și la imposibilitatea formării personalității lingvare.

Sfera de preocupări de care ne-am ocupat a valorificat din acest model ideea corelării aspectelor de vorbire în mod special și despre enunț, promovate de savantul I. Ețco, care a definit enunțul în raport cu vorbirea ca activitate, nu în raport cu limba ca sistem.

Din tratarea multilaterală a noțiunii *vorbire monologată* și a funcțiilor ei de bază - comunicativă (transmiterea unor informații), de ascendență (stimularea activității), apreciativă și emotivă, am reușit să depistăm semnificațiile pe care le putem valorifica prin intermediul enunțului monologat oral/scriș. Alt aspect este și deosebirea dintre enunț și pseudoenunț. Pseudoenunțul doar exterior are trăsăturile unui „enunț-structură gramaticală”, gând terminat, intonație, deoarece sensul lui prezintă ceva amorf, conservat „mort”, în timp ce semantica enunțului este bogată vital, este dinamică, productivă. Sensul pseudoenunțului est, de fapt, sintetizat artificial, iar a enunțului se configurează pe cale naturală prin intermediul gândirii. Astfel, gândirea și vorbirea nu sunt o sumă, ci o unitate. Concentrând atenția numai asupra vorbirii și ignorând gândirea și alte funcții psihice, nu putem crea condițiile necesare în vederea formării activității de vorbire în complexitatea ei.

Incontestabile în acest sens sunt și rezultatele investigațiilor laboratorului ”Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice” din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, condus de savantul Virgil Mândâcanu. Pornind de la concepția gândirii verbale, bine cunoscută în învățământul românesc (Gh. Asachi, Fh. Lazăr, S. Haret, M. Kogălniceanu

etc.), cercetătorii analizează vorbirea sub diversele ei aspecte – tehnica vorbirii, calitățile vorbirii, funcțiile vorbirii. Într-un curs bine conceput sunt incluse următoarele componente: bazele tehnicii vorbirii, pronunțarea, expresivitatea și emotivitatea în exprimare, inteligența (claritatea) exprimării, influența vorbirii etc. Ideile de bază ale acestor investigații ne-au condus spre asigurarea cu o serie de repere. Activitatea verbală excognitivă se realizează în mai multe aspecte, pentru ca procesul de vorbire să cumuleze trăsăturile unei vorbiri reale, e necesară vorbirea personalizată, datorită căreia se stabilește un climat psihologic normal, vorbirea cu reale degajări emotive, expresive etc. Încă o dovadă a gândului de mai sus că instruirea trebuie orientată nu spre dezvoltarea vorbirii, gândirii, memoriei în parte, dar spre evidența și dezvoltarea legăturilor dintre ele.

Savantul E. Passov stratifică câteva trăsături ale vorbirii ca activitate din șirul cărora am examinat în mod special motivarea, legătura cu personalitatea, caracterul structurat, productivitatea, caracterul ierarhic.¹⁰

De o reală turnură constructivă în sensul valorificării vorbirii prin intermediul enunțului sunt cercetările lui I. Coteanu, M. Avram, Al. Graur, G. Beldescu etc.

Modelul D – activitatea comunicativă

La baza acestei activități stă *lingvistica comunicativă*. În practica mondială primul model al acestei strategii l-a înaintat L. Șcerba. El a formulat ierarhia sarcinilor comunicative, a propus în calitate de unitate a asimilării/învățării acțiunea (gândirea, dorințele plus mijloacele tipice de realizare a lor).

După aproape zece ani (1960) o strategie identică o formulează N. Hornby. Tot ce e necesar la lecție aceasta este, reieșind din priceperile/deprinderile de a construi și a înțelege enunțul, să orientezi pe cel care învață spre situația necesară, sau, mai preferabil, stimulând gândul, să alegi forma lingvistică pentru a-l reda.

L. Zommerfeldt înaintează teoria câmpurilor semantico-funcționale, face o descriere comunicativă a limbii și clasifică *textul* în această descriere. Preocupare reflectată și în investigațiile L. Dolgova, care afirmă că *textul* ca model nu este atât o bază pentru redare, cât un mijloc, stimul, pretext pentru comunicare.

Schema modernă a procesului instructiv - de la sarcină spre mijloacele soluționării ei și de la trainingul verbal spre practica comunicativă s-a definitivat la mijlocul anilor 70 (Christ, Piepho, Kochan etc.). Una dintre tendințele acestei orientări este ilustrată de K. Kubmaul: fără stăpânirea tehnicii vorbirii, adică fără *deprinderile* de a construi și a înțelege construcțiile verbale este imposibilă comunicarea.

Baza comunicativității o constituie orientarea **acțională**, elaborată de L. Vâgotskii, I. Zimneai, A. Leontiev. Învățarea se organizează în baza unui sistem funcțional verbal care are un caracter complex, sistemic și include câteva verigi: motivul, intenția, activitatea de construire sintagmatică și paradigmatică a exprimării. Aceste constatări depășesc conceptul bibehaviorist al lui K. Hall, care reducea învățarea la dobândirea, achiziționarea **deprinderilor** prin teza: cu cât mai des este prezentat stimulul și urmează consolidarea (reacția), cu atât mai bună este însușirea.

A. Arutiunov își oprește atenția asupra unității învățării care, în concepția lui, este **acțiunea verbală complexă**, pe care o susținem completamente, realizabilă în trei deprinderi: de a construi și a reproduce un text gramatical; de a construi și a reproduce un text conștientizat semantic; de a include și a scoate din text intenția comunicativă.

O viziune proaspătă în acest sens o oferă și cercetătorul M. Grigoriviță care susține, pe deplin justificat, că o limbă străină se învață, în primul rând, pentru a putea comunica în această limbă. Această afirmație este reflectată și prin faptul că:

1. Materialul de vorbire însușit cu ajutorul percepției fixării lui în scris este asimilat mai repede;
2. O lecție de limbă străină este și un factor de cultură a vorbirii, nu numai o organizare de conversații uzuale;
3. Vorbirea interioară este un mijloc de formare a gândului, iar vorbirea exterioară este mijlocul de exprimare, de transmitere, de comunicare;
4. Eficiența lecției rezidă și în modalitatea de operare cu exerciții de transfer, de vorbire productivă independentă.

Asupra exersării își reține atenția și M. Dragomirescu care constată că exercițiile sunt cele mai importante mijloace care contribuie la dezvoltarea deprinderilor de scriere și vorbire. Atât vorbirea, cât și scrierea, trebuie să conlucreze activ și plenar pe tot parcursul activității la lecție. Studentul ca subiect al învățării, trebuie să conștientizeze importanța egală a acestor două aspecte în formarea exprimării în limba pe care o învață. Autoarea formulează și ideea că scrisul se prezintă și ca un suport în dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de vorbire orală, deoarece exprimarea în scris a ideilor ajută la automatizarea exprimării orale.

Scrisul învinge timiditatea studentului, îi dă încredere în posibilitățile lui și îi deschide calea spre automatizarea exprimării. Pentru ca scrisul să fie într-adevăr o treaptă spre această automatizare, mai accentuează M. Dragomirescu trebuie ca ele să reprezinte o activitate conștientă, nu mecanică.

Pornind de la ideea că învățarea scrisului este în legătură organică cu priceperea de a pronunța și de a citi, toate priceperile converg spre același scop, acela de a dobândi deprinderea de exprimare corectă orală și scrisă în limba studiată.

Un rol decisiv în formarea vorbirii îl au și „imaginile auditive”, cum le numește Tarsuev. Trebuie să-i facem pe ascultători să audă sunetele limbii străine în cuvinte îmbinate în propoziții – modele de vorbire, care să asigure imaginea conținutului cuvântului respectiv, pentru ca apoi să trecem la celelalte etape, care rămân obligatorii în dezvoltarea priceperilor și deprinderilor de exprimare corectă în limba studiată. Pentru aceasta, următoarea clasificare promovată de savant, poate fi de un real folos:

Etapa I Limbajul pasiv cuprinde ascultarea și citirea cu cele două aspecte:

- a) *analitică*, în care atenția se concentrează asupra formei;
- b) *sintetică*, în care atenția se concentrează asupra conținutului.

Etapa II Limbajul activ care cuprinde exprimarea orală și scrisă și se manifestă reproductiv și productiv (sub două aspecte: *analitic*, în care numai forma este originală și *sintetic*, în care subiectul își exprimă gândurile înveșmântate în forme proprii de exprimare).

Promotor al metodelor active, participative la lecție este și cercetătoarea C. Chiosa, care susține că practicarea unor operații de transformare, de trecere de la un tip al enunțului la altul, trebuie să dezvăluie studenților mecanismele de funcționare a limbii, să-i plaseze în situația de a utiliza în mod deliberat și în corespundere cu cerințele comunicării. Iar pentru a orienta gândirea studenților spre treapta de abstractizare necesară înțelegerii modului cum se structurează enunțul, este indicată utilizarea acelor operații care se desprind din înseși mecanismele de funcționare a limbii, care constau din trecerea de la enunțuri autohtone concrete, foarte variate ca structură fonologică și conținut informațional, la formele de structură din ce în ce mai generale.

În aceeași arie de preocupări sunt multe dintre ideile promovate de cercetătorii din Moldova. Astfel, I. Melniciuc insistă expres asupra principiului legăturii și corelării tuturor aspectelor de vorbire, iar M. Purice indică și argumentează judicios rolul conținutului lingvistic în formarea și generarea enunțului în vorbirea curentă. I. Berghia, inițiatorul instruirii situative în procesul învățării limbii române ca nematernă, G. Stog, cercetător care și-a adus contribuția la valorificarea ideilor ce țin de instruirea în grup, instruirea degajată, promovează un învățământ cu repercusiuni reale în formarea unui vorbitor activ al limbii române. Comunicarea este interpretată ca mijloc și cale de instruire. Pentru ca procesul comunicativ să cumuleze trăsăturile unei comunicări reale, e necesară trecerea de la

comunicarea – rol la cea personală, datorită căreia în auditoriu se stabilește un climat psihologic normal. E necesar, de asemenea, să fie utilizate toate felurile de comunicare interactivă, când profesorul și studentul interacționează în baza unei activități extraconstrucitive; perceptivă – când ambii recepționează informația cu statut de indivizi, nu în cadrul statutului student-profesor.

Activismul verbal se manifestă numai atunci când studentul învață cum să includă în compartimentul său acțiuni verbale de fiecare dată când aceasta e necesar pentru a satisface o necesitate a sa: să formuleze o întrebare, să convingă în ceva etc. Orice enunț trebuie constituit astfel ca să aibă o influență verbală maximal efectivă asupra emoțiilor, să impulsioneze auditoriul la activitate, să influențeze gândirea acționând, în același timp, în corespundere cu intențiile vorbitorului.

Reflecțiile expuse mai sus, pe deplin judicioase în contextul orientării modelului de învățare dat, ne-au condus spre jalonarea câtorva domenii esențiale: învățarea **acțională/prin acțiuni** în vederea dezvoltării vorbirii; tehnica vorbirii – **deprinderile** care au un rol major în construirea enunțului; funcția **textului** în raport cu procesul de generare a vorbirii și rolul utilizării modalităților de alcătuire, modificare, transformare, extindere sau integrare a **enunțului** în șirul de acțiuni menite să formeze și să dezvolte vorbirea.

Bibliografie

1. Ahonen, Helena. *Generating Grammars for Structured Documents Using Grammatical Inference Methods*. University of Helsinki, 1996
2. Bărbuță, Ion. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Chișinău, 2003
3. Brăiescu, Ion. *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine*. București, 1966
4. Bunescu, Vasile. *Învățarea deplină. Teorie și practică*. București, 1995
5. Dragomirescu, Marcela. *Metodica predării limbii engleze*. București, 1966
6. Furlan, Ivan. *Învățământul modern și instruirea intensivă*. București, 1975
7. Lapidus, B. A. *Intensificatsia protsesa obucenia inoiazicinoi ustnoi reci*. Moskva, 1970
8. Passov, E. I. *Comunicativnii metod obucenia inoiazicinomu govoreniu*. Moskva: Prosveshenie, 1985
9. *Semantiko-funksionalnie polea v lexike*. Leningrad, 1990
10. Watzlawick, P. *Une logique de la communication*. Paris, 1988

Lidia Strah, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, Universitatea de Stat din Moldova. Deține peste 37 publicații: monografia „Limba română pentru studenții străini”; coordonator și recenzent al lucrărilor metodice și științifico-metodice pentru grad didactic; Tema de cercetare: Strategia plurilingvismului în educația universitară; Socializare activă a alolingvului prin cunoașterea mai multor limbi.