

## UN SCENARIU ÎN TREI REGISTRE PENTRU LECȚIA DE GRAMATICĂ

*IOANA TĂMĂIAN*

### **Introducere**

Studiul limbii în gimnaziu și, implicit, construcția lecției de gramatică se orientează, în contextul curricular actual, în funcție de trei repere: cunoștințe gramaticale, competența de comunicare și conștientizarea lingvistică. Primul reper – cunoștințele gramaticale – se referă la sistemul limbii sau la anumite elemente din sistemul limbii. Acesta a constituit dintotdeauna nucleul dur al lecțiilor de limbă și le-a dat acestora valoare proprie. Al doilea reper – competența de comunicare – se referă la modelul curricular actual, denumit comunicativ-funcțional, dar și la o gramatică de tip comunicativ (retoric). Al treilea reper – conștientizarea lingvistică – se referă la un mod de abordare a limbii de dată recentă. Acesta se regăsește, în programa actuală, în registrul competențelor (al dezvoltării unor atitudini conștiente față de limbă și al exprimării identității lingvistice proprii) și are tangență cu modelul curricular al dezvoltării personale. Prezentul articol pune în evidență câteva relații existente între aceste trei repere, pentru a configura un posibil scenariu al lecțiilor consacrate studiului limbii.

### **Cadru. Rostul studiului gramaticii. Tipuri de gramatică**

Discuția despre rostul învățării gramaticii în școală implică problema unui angajament al profesorului, în sensul unui scop asumat pentru care gramatica merită studiată: pentru a dezvolta gândirea logică, pentru a întări judecata reflexivă și capacitățile cognitive, pentru a îmbunătăți competența de comunicare, pentru a susține învățarea limbilor străine etc. De aici decurge o opțiune referitoare fie la privilegierea conținutului gramatical (atunci când limba este tratată ca obiect în sine, ale cărui mecanisme odată descoperite pot naște interesul elevilor), fie la evidențierea unor distincții între norme lingvistice și modele autentice de utilizare a limbii (cu scopul de a îmbunătăți exprimarea orală și scrisă), fie la sublinierea anumitor dimensiuni psihologice și sociale ale limbii (cu scopul de a-i ajuta pe elevi să se cunoască mai bine pe ei înșiși). De aici decurge și opțiunea pentru anumite moduri de a descrie și a analiza structurile limbii, specifice unui anumit tip de gramatică. Studiul limbii în școală presupune, prin urmare, o viziune și o practică cu legitimitate – în funcție de anumite variabile – în gramatica descriptivă sau în gramatica normativă (amândouă interesate de reguli: prima abordează limba ca sistem și vizează înțelegerea sistemului limbii, a regulilor care se află la baza ei; a doua vizează reguli referitoare la utilizarea corectă a limbii în situații concrete de comunicare), în gramatica „tradițională” (compusă dintr-un set de reguli referitoare la corectitudine, cu accent pe forma și funcția cuvintelor, având drept scop perpetuarea, din generație în generație, a unui model consacrat a ceea ce se consideră a fi limba corectă) sau într-un tip de gramatică întemeiată pe lingvistica modernă, precum gramatica retorică/comunicativă (cu accent pe rolul gramaticii în formarea abilităților de comunicare, miza fiind ca elevul să-și îmbunătățească exprimarea, să-și mărească opțiunile stilistice în redactare etc.).

În relație imediată cu aceste orientări, viziunea didactică asupra studiului limbii a generat, la rândul-i, anumite principii, precum: exersarea gândirii logice prin intermediul analizei gramaticale, înțelegerea limbii prin explorarea și analiza textelor scrise, chiar prin ucenicia la textele marilor scriitori; predarea gramaticii în context; utilizarea instrumentelor lingvistice de către elevi și sesizarea valențelor stilistice și retorice ale gramaticii; înțelegerea structurilor gramaticale dintr-un context dat ca alegere conștientă din partea vorbitorului și analiza modului în care această opțiune facilitează transmiterea semnificației etc. Beneficiile studiului

limbii au fost adesea formulate în termeni de exersare a gândirii, de îmbunătățire a redactării și a stilului etc. De asemenea, riscurile: abordarea îngustă, redusă la o perspectivă instrumentală, dificultatea pe care elevii o resimt în înțelegerea caracterului abstract al sistemului limbii, imposibilitatea gramaticii „tradiționale” de a trece de la reguli la conștientizarea și interiorizarea acestora etc.

În ultimele trei decenii, scopul fundamental al achiziționării cunoștințelor de și despre gramatica limbii materne, în școala românească, a cunoscut o deplasare de accent dinspre latura teoretică înspre aspectul normativ și formativ al gramaticii<sup>1</sup>, pentru ca, foarte recent, accentul să se orienteze, cel puțin la nivel de intenție curriculară, înspre conștientizarea lingvistică a vorbitorilor<sup>2</sup>.

### **Abordare explicită vs abordare implicită sau abordarea conceptuală vs abordare intuitivă**

Din punctul de vedere al modului în care elevul descoperă limba și operează cu ceea ce descoperă, abordarea limbii este explicită sau implicită. Prima urmărește cunoașterea structurii limbii și a metalimbajului necesar pentru a descrie și a analiza această structură. Și are drept miză capacitatea vorbitorului de a controla limba pe care o vorbește și de a face alegeri conștiente în acest sens, permițându-i totodată să gândească în termeni de sistem. În opoziție, abordarea implicită urmărește expunerea elevului la modele concrete de limbă și are drept premisă ideea că limba utilizată de copii se dezvoltă în mod automat prin sesizarea intuitivă, naturală, a unor structuri pe care aceștia le utilizează în mod firesc, pentru că gramatica limbii materne se învață în mod implicit, prin interacțiuni cu alți vorbitori și prin lectură. Pe scurt, predarea explicită aduce limba în centrul atenției elevilor, adesea prin recurs la metalimbaj; predarea implicită le oferă elevilor, în mod structurat, exemple concrete de utilizare a limbii și îi lasă să învețe cât mai mult din această experiență. Însă la nivelul competenței lingvistice a vorbitorului nativ, nu se poate trasa o limită fermă între învățarea implicită și cea explicită. La vârstă fragede copilul învață în mod natural, dar, odată ce își dezvoltă sistemul limbii, este tot mai evident că deține anumite reguli gramaticale de producere a structurilor limbii, chiar dacă acestea nu sunt (încă), în mod evident, conștientizate.

În programele școlare din Europa ultimelor două decenii, abordarea explicită are câștig de cauză<sup>3</sup>. Perspectiva se bazează pe premisa că învățarea naturală a limbii nu oferă întreaga gamă de resurse de care elevul va avea nevoie odată ajuns la maturitate<sup>4</sup>, mai ales în ceea ce privește limbajul scris și registrele formale ale limbajului, pe care elevii le-ar putea dobândi doar printr-o abordare explicită. De aici ideea că structurile și formele limbii trebuie abordate de manieră explicită, că la școală elevii trebuie să învețe variante ale limbii materne: varianta standard, variante scrise etc.

O soluție de compromis între cele două perspective, aparent ireconciliabile, o oferă ficțiunile care tematizează fenomene sau situații lingvistice. Spre exemplu, narațiunile imaginate de Erik Orsenna, *La grammaire est un chanson douce* (2001), *Les Chevaliers du subjonctifs* (2003), *La Révolte des accents* (2007), dar și povești precum cele create de Carmen Ivanov în manualul de dicție *Străfurnica și prietenii săi* (2015). Acestea conduc, în mod intuitiv, la problematizarea unor situații care permit, subsecvent, explicitări ce pot fi receptate fără dificultate de către elevi.

### **(Înainte de toate) Viziunea limbii ca sistem**

Modul în care structurile și formele sunt abordate în lecțiile de gramatică se bazează pe un model teoretic (tradițional) care definește structura sistemului limbii prin mai multe subsisteme. Este vorba despre un model general acceptat, consacrat de lucrări de referință, conform căruia limba este un sistem compus pe mai multe niveluri/ din mai multe subsisteme, ierarhizate de la simplu la complex. Tabloul se compune pe următoarele patru niveluri: nivelul

fonematic, nivelul morfematic, nivelul lexematic, nivelul sintagmatic, având fiecare unități minimale specifice (foneme, morfeme, lexeme, respectiv sintagme).

Înțelegerea relației dintre aceste patru niveluri, chiar într-o formă rudimentară, este o condiție *sine qua non* pentru studiul limbii. Așa cum o știm, relația este vizibilă în schema de mai jos:

Pescarul gătea peștele cu mirodenii.	Nivel sintagmatic Unitate de bază: sintagma, enunțul
Pescarul +gătea +peștele +cu+mirodenii	Nivel lexematic Unitate de bază: lexemul (cuvântul)
Pescar+u+l găt+ea pește+le cu mirodeni+i	Nivel morfematic Unitate de bază: morfemul (lexical și gramatical)
P+e+s+c+a+r+u+l g+ă+t+e+a p+e+ș+t+t+e+l+e c+u m+i+r+o+d+e+n+i+i	Nivel fonematic Unitate de bază: sunetul/fonemul

Deasupra acestor patru niveluri există altele – nivelul textului și al comunicării – rămase în afara zonei de interes a gramaticii tradiționale, vizate însă de Gramatica Academiei (2005) la nivelul enunțului (considerat unitatea de bază a discursului) și al palierului transfrastic al comunicării.

*Studiul primului palier, fonetic*, este fundamental în ciclul primar, în etapa dezvoltării auzului fonematic și a învățării cititului și scrisului. O bună cunoaștere din partea profesorului a trăsăturilor acustice și articulatorii ale sunetelor, precum și a funcției și valorii pe care sunetele le au în comunicare, sesizarea dificultăților generate de fenomenul coarticulării oferă premisele necesare unei abordări corecte a competenței de comunicare orală și scrisă la vârste mici. Pentru gimnaziu și liceu, studiul foneticii rămâne important mai ales în ceea ce privește ortoepia și dicția, dar și în vederea sesizării unor particularități regionale/stilistice. Nu în ultimul rând, observarea, analiza și asumarea conștientă a unor particularități fonetice regionale poate fi importantă pentru anumiți elevi a căror identitate lingvistică se identifică cu o variantă regională. Odată cu problemele de citit și de scris generate de omiterea semnelor diacritice, sensibilitatea și interesul pentru studiul foneticii (al relației literă-sunet) devin tot mai pregnante.

*Palierul morfologic* cuprinde, în mod obișnuit, clasificarea cuvintelor în părți de vorbire, diferențiate mai ales prin particularități de formă. În abordarea didactică, este important de remarcat mai întâi diferența dintre planul formei și cel al conținutului (trandafirul are petale și spini, dar și genul masculin și numărul singular). Pentru formarea conceptelor gramaticale (substantiv, verb; gen, număr, mod etc.), dintre cele patru tipuri de demers didactic (inductiv, deductiv, transductiv, dialectic) descrise de V. Goia<sup>5</sup>, sunt de preferat cel inductiv și cel dialectic, pentru că, în cazul limbii materne, ele pun în valoare și se bazează pe intuiția lingvistică a copilului. Acesta utilizează de la vârste fragede morfeme gramaticale și reguli sintactice, în mod productiv, devenind conștient de anumite reguli structurale ale limbii, fără a recurge la analiză morfematică. Analiza morfematică însă îi va oferi siguranță și îi va spori capacitatea de reflecție asupra mecanismelor limbii.

*Palierul lexical* cuprinde cuvinte, diferite de corespondentul lor pe plan morfologic. Reprezentarea acestui palier este tributară în mod tradițional dicționarelor. Însă odată cu inovațiile aduse de dicționarele virtuale, reprezentarea variază și se îmbogățește. A se vedea, de exemplu, un dicționar explicativ tipărit în relație cu un dicționar vizual în care lexicul este reprezentat sub forma unor hărți conceptuale (precum Thinkmap Visual Thesaurus sau visuwords.com).

*Palierul sintactic* vizează capacitățile combinatorii ale cuvintelor și cuprinde sintagme și enunțuri. O problemă importantă pentru logica acestui palier este punctuația. Este palierul care are cele mai vizibile legături cu redactarea și cu lectura.

*Sesizarea relației dintre aceste paliere* îi permite elevului să înțeleagă cum funcționează limba. În acest sens, modelul de abordare a morfologiei (în vol. I, *Cuvântul*) în *Gramatica Academiei* (2005)

facilitează înțelegerea sistemului limbii, pentru că pune în relație semantica, forma și posibilitățile combinatorii ale cuvintelor. Numite clase lexico-gramaticale, tradiționalele părți de vorbire se caracterizează prin trăsături specifice de natură semantică, morfologică și sintactică.

a. *Abordarea semantică* a părților de vorbire ridică gradul de interes al elevului care învață gramatică. Vorbitorii nativi vor sesiza ușor trăsătura comună pentru a) o clasă de cuvinte care denumește ființe, lucruri, obiecte, fenomene (pământ, casă, răsărit, elev, idee), deci *semantica substantivului*; b) o clasă de cuvinte care exprimă calități ale obiectelor (iarbă cosită, idee bună) sau introduc obiectul într-o anumită categorie (student clujean, accident feroviar, triumphi isoscel), deci *semantica adjectivului*; c) o clasă de cuvinte care exprimă acțiuni, evenimente, stări (aleargă, citește, se sparge), deci *semantica verbului*; d) o clasă de cuvinte fără referință proprie, referința acestora reieșind din context: fie că desemnează participanții direcți sau indirecti la actul de comunicare (*pronumele personal*), fie un posesor (*pronumele posesiv*); fie prezintă informații privind modul în care vorbitorul percepe obiectul determinat pe o axă a apropierii/depărtării (acest/acelel) sau a identității/diferențierii (acelelași/celălalt) (*pronumele demonstrativ*); fie desemnează o persoană, un obiect care nu pot fi identificate exact (cineva, ceva, unul, vreunul, oarecare, altcineva, fiecare etc.) (*pronumele nehotărât*) sau care sunt prezentate ca inexistente (nimeni, nimic, niciunul, niciuna) (*pronumele negativ*); fie cere o informație despre o persoană, un obiect (cine, ce, care, cât, ce fel de) (*pronumele interogativ*); e) o clasă de cuvinte care exprimă o informație cantitativă (*numeralul*); f) o clasă de cuvinte care caracterizează, cuantifică, ancorează temporal etc. acțiuni, stări, evenimente (*adverbul*); g) o clasă de cuvinte care exprimă un *sens relațional* (vizibil în exemple precum „drumul spre gară” vs „drumul dinspre gară”, „pălăria din cuier” vs „pălăria de sub cuier”) (*prepoziția*); h) o clasă care indică modul în care se combină sensurile elementelor pe care le leagă (vizibilă în exemple precum „cântă și dansează”; „cântă, dar nu dansează”, „e atent, însă oftează”) (*conjunția*).

O gamă largă de exerciții poate viza semantica părții de vorbire. De exemplu: *Urmăriți imaginea și numiți obiectele, ființele, fenomenele din imagine!*; *Căutați într-un dicționar onomastic semnificația numelui vostru!*; *Continuați textul: Eu sunt pronumele tu...; De ce avem nevoie de numere?; Imaginați-vă o lume fără numere!*; *Citiți textul... și identificați toate circumstanțele acțiunii protagonistului!*; *Realizați portretul unui prieten și apoi subliniați cuvintele care indică trăsăturile lui!*; *Discutați diferența între „Nu pot vorbi cu tine, că-s pe tramvai” și „Nu pot vorbi cu tine, că-s în tramvai”!* etc.

b. *Abordarea morfologică a părților de vorbire pune în evidență trăsăturile flexionare ale acestora, pe baza unor categorii gramaticale/flexionare specifice.* Vorbim astfel de mod, timp, persoană și număr (categoriile gramaticale ale verbului); de gen, număr, caz, determinare (categoriile gramaticale ale substantivului); de persoană, număr, gen, caz (categoriile gramaticale ale pronumelui); de gen, număr, caz, grade de comparație (categoriile gramaticale ale adjectivului); sau despre absența flexiunii (la prepoziție, conjuncție, interjecție, adverb). Abordarea explicită impune prezentarea și înțelegerea conceptuală a acestor categorii gramaticale, mai mult decât sesizarea intuitivă a formelor unui verb sau ale unui substantiv. Ceea ce i-ar permite elevului, spre exemplu, să înțeleagă cum funcționează modul: ca formă de apreciere a acțiunii din punct de vedere cognitiv (acțiunea este percepută ca sigură, este reprezentată ca posibilă etc.) sau ca formă care indică actul de limbaj la care participă verbul (asertiune, ordin, urare etc.). Pentru primul caz, un exercițiu potrivit presupune observarea (ulterior, alcătuirea) unui text cu verbe doar la indicativ și a versiunilor lui cu aceleași verbe transpuse la condițional-optativ, la imperativ și la conjunctiv. În al doilea caz, observarea (ulterior, formularea) unor acte de limbaj de tip urare, pentru a sesiza conjunctivul, a unor acte de tip asertiv (descrierea unei situații și comunicarea acestei descrieri interlocutorului), pentru a sesiza indicativul, a unor acte directive, pentru a sesiza imperativul etc.

Având în vedere că vorbitorul nativ face dovada utilizării corecte a formelor flexionare încă de la vârste mici, reducerea lecției la exersarea mecanică a conjugărilor verbului sau a declinării

substantivului și la recunoașterea formelor nu-și găsește justificare. Nu este justificată însă nici evitarea abordării lor conceptuale. Pentru a le face vizibile, se poate recurge la orice tip de exercițiu (de recunoaștere, de substituție, de completare etc.): *Schimbați persoana verbului! Transformați verbele de la indicativ, la condițional optativ și observați cum se modifică mesajul! Conjuțați verbul ... la modul...! Identificați verbele la prezent și înlocuiți-le cu formele de viitor! Sesizați aspectul continuul momentan al verbelor ...! Construiți enunțuri în care ... etc.*

c. *Abordarea sintactică* a claselor lexico-semantice se bazează pe posibilitățile combinatorii ale cuvintelor, pe valența combinatorie a cuvântului în grupuri sintactice și în enunțuri. Mecanismele limbii pe acest palier sunt vizibile în trăsături sintactice precum acordul (adjectivul se acordă în gen, număr, caz cu substantivul, subiectul cu predicatul) sau în funcțiile clasei conectorilor (care instituie relații între termeni, fie aceștia cuvinte sau enunțuri). Vorbitorul nativ va sesiza, în mod firesc, o abatere de la coeziunea sintactică și semantică a unei sintagme sau a unui enunț și, probabil, o va putea corija. Însă odată ce va analiza și înțelege modul în care un verb sau un substantiv își selectează subordonații în grupul sintactic, modul de funcționare a limbii devine mai vizibil, iar vorbitorul își poate controla mai bine competența sintactică. Exercițiile sunt și în acest caz variate: *Construiți enunțuri în care cuvântul... să fie regent pentru un atribut realizat prin...! Observați acordul adjectivului cu substantivul în enunțurile...! Completați enunțul următor („Artista a ieșit la ora 5”), introducând cât mai multe cuvinte posibil, și observați transformările sintactice! etc.*

În concluzie, un model didactic al abordării limbii în școală fidel reprezentării limbii ca sistem va opera cu exerciții ce pun în evidență dimensiunea semantică, dimensiunea morfologică și dimensiunea sintactică a cuvântului.

#### **(Apoi) Harta conținuturilor gramaticale în programa școlară**

În cadrul programei în vigoare, harta conținuturilor gramaticale este fidelă subsistemelor limbii, în ciuda unor modificări de terminologie și de accent: fonetica devine ortoepie, se adaugă ortografia și variația stilistică, iar lexicul și gramatica primesc o nouă configurație concordantă cu o viziune mai puțin tradițională asupra studiului limbii.

În aceeași programă, studiul gramaticii este prezentat în termenii abordării comunicative și este corelat, pe de o parte, cu formarea competenței de comunicare. Pe de altă parte, programa orientează studiul spre modelul curricular al dezvoltării personale, mai ales prin apelul la intuiția vorbitorului nativ în descoperirea și analiza faptelor de limbă, dar și prin competența care se referă la exprimarea identității lingvistice proprii. Prin urmare, după reprezentarea limbii ca sistem, o a doua configurație a conținuturilor gramaticale este determinată de modul în care înțelegem competența de comunicare. Iar o a treia, de modul în care înțelegem conștientizarea lingvistică.

#### **Modelul comunicativ și competența de comunicare**

Modelul comunicativ subsumează studiul limbii formării competenței de comunicare. Altfel spus, competența lingvistică devine o componentă a competenței de comunicare. Mai exact, este vorba despre nivelul lingvistic (cunoașterea și utilizarea elementelor de ordin fonetic, lexical, morfologic și sintactic) al componentei verbale din competența de comunicare.

Reperul discuției este acum modelul competenței de comunicare – propus de Alina Pamfil după Claude Simard, în *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*<sup>6</sup> – alcătuit din următoarele elemente: *componenta verbală* (cunoașterea și utilizarea componentelor limbii la nivel lingvistic, textual, discursiv); *componenta cognitivă* (stăpânirea operațiilor intelectuale realizate în producerea, înțelegerea și analiza limbajului); *componenta enciclopedică* (cunoașterea aspectelor lingvistice, textuale și discursive proprii unor domenii diferite); *componenta ideologică* (capacitatea de a reacționa la idei, la valori, la opinii diverse); *componenta literară* (cunoaștințe și capacități de exploatare a creativității verbale); *componenta socioafectivă* (concepții, de sentimente și de valori ce influențează comportamentul verbal al individului).

Recunoaștem, în prima componentă, competența gramaticală pe care o susține cunoașterea sistemului limbii. Din acest punct, studiul limbii se extinde mai întâi spre dimensiunea textuală, adică a cunoașterii și utilizării regulilor care asigură organizarea textului, și apoi spre dimensiunea discursivă, adică a cunoașterii și utilizării regulilor care determină folosirea limbii în context. Exercițiile vor viza, pentru dimensiunea textuală, analiza și redactarea de texte narative, descriptive, dialogate etc., mai ales pentru a observa valoarea verbului în textul narativ, a pronumelui în cel dialogat, a substantivului și a adjectivului în cel descriptiv, de asemenea exerciții de reconstrucție a textului; iar pentru dimensiunea discursivă, variațiile textului în funcție situația concretă de comunicare, adaptarea textului la diverse situații sociale. Extensiile următoare cuprind toate celelalte componente ale competenței, succesiv sau simultan (deoarece componentele se întrepătrund). Exercițiile vor avea în vedere, spre exemplu, observarea și analiza unor comportamente conversaționale, cu sesizarea intenției comunicative și a modului în care aceasta se transmite la nivel lexical, sintactic, textual (pentru componenta socioafectivă); formularea unei pledoarii pentru..., participarea la o dezbatere și exprimarea unor reacții față de un discurs anume (pentru componenta ideologică); alcătuirea unui câmp lexical la tema „petrecerea timpului liber”, care poate include lista locurilor de vizitat, a rolurilor, a acțiunilor, a stărilor, dar și o listă a tipurilor de spectacole, a tipurilor de filme (pentru componenta enciclopedică) etc.

### **Modelul dezvoltării personale și conștientizarea lingvistică**

Programa orientează studiul și spre modelul curricular al dezvoltării personale, mai ales prin apelul la intuiția vorbitorului nativ în descoperirea și analiza faptelor de limbă, dar și prin competența care se referă la exprimarea identității lingvistice proprii. În studiul limbii intervine astfel un al treilea reper, și anume „conștientizarea limbii”. Atât competență (abilitatea de a utiliza în mod conștient mecanisme și structuri ale limbii), cât și abordare didactică (dezvoltată ca reacție la stilul atomizat de analiză lingvistică specific unor metodologii formaliste), aceasta se compune, la rândul ei, pe mai multe niveluri<sup>7</sup>: a. *conștientizare lingvistică* (cunoașterea componentelor de bază ale limbajului: foneme, morfeme, lexeme, sintagme); b. *conștientizare psiholingvistică* (înțelegerea regulilor, a conceptelor, a categoriilor gramaticale, cunoașterea regulilor de asamblare a componentelor limbii, a caracterului sistemic al limbii: ca sistem de sunete, ca sistem cu anumite reguli morfologice și sintactice); c. *conștientizare discursivă* (cunoașterea componentelor și a regulilor discursului); d. *conștientizare comunicativă* (conștientizarea modului în care cuvintele, enunțurile, discursul, în ansamblu, se modifică în funcție de subiect, de scop, de situație și de public); e. *conștientizare sociolingvistică* (capacitatea vorbitorului de a identifica influența contextului social – codul social, statusul vorbitorilor, gradul de formalitate – asupra utilizării limbii); f. *conștientizare strategică* (capacitatea vorbitorului de a fi conștient de un set de strategii potrivite pentru situațiile în care se confruntă cu probleme în procesul de comunicare); g. *conștientizare cognitivă și semantică* (capacitatea vorbitorului de a fi conștient că ideile pe care le are despre lume și despre relația lui cu lumea, câmpul semantic al vocabularului său, îi influențează performanța lingvistică).

Observăm că primul nivel are în vedere elementele sistemului limbii, la nivelul conștientizării discursive și a celei comunicative recunoaștem elemente ale competenței de comunicare și putem fixa și alte puncte de convergență, în ce privește formarea capacităților cognitive, spre exemplu. Dar, într-o măsură semnificativă, conștientizarea limbii constituie un alt mod de a pune în scenă sistemul limbii și componentele competenței de comunicare: ea nu este centrată pe limbaj, ci pe avantajele cognitive pe care reflecția asupra utilizării limbii le presupune, pe atitudinea vorbitorilor față de limbaj, pe implicarea lor afectivă. Exercițiile vor viza conștientizarea regulilor limbii, a limbii ca sistem, a propriilor nevoi comunicative etc., adaptarea limbajului la situații sociale, formularea de judecăți asupra unui enunț, explicarea

unor cuvinte prin metalimbaj, crearea unor jocuri de cuvinte, analiza modului în care sunt utilizate diateza activă și cea pasivă într-un text (din perspectiva agentului și a pacientului); analiza discursului publicitar și a modului în care anumite expresii proiectează o relație amicală între agentul de publicitate și potențialul client etc. Un exemplu probat la clasa a VII-a dovedește anvergura acestei abordări: – *Imaginați-vă că există un magazin unde se vând cuvinte! Ce cuvinte credeți că s-ar cumpăra mai bine, care ar avea căutare?* Teodora (elevă, clasa a VII-a): Depinde... Bebelușii ar cumpăra interjecții. Copiii ar cumpăra verbe. Tinerii, pronume. Apoi..., nu mai știu. Bătrânii sigur ar lua substantive. Și, da, părinții ar vrea numerale, ca să ne poată cumpăra ceea ce le cerem. *Și de ce ar vrea bătrânii substantive?* Pentru că sunt prea obosiți pentru verbe.

### Concluzie

Prin coroborarea celor trei perspective – reprezentarea limbii ca sistem compus pe mai multe niveluri, configurația competenței de comunicare și cea a conștientizării lingvistice –, putem imagina un model didactic hibrid pentru studiul limbii în școală. Acesta ar presupune abordarea, succesivă sau simultană, selectivă sau integrală, a componentelor descrise anterior. Modelul nu trădează principiile care au stat la baza studiului gramaticii în învățământul românesc de-a lungul timpului, pune în evidență în mod coerent cele două modele curriculare actuale și, nu în ultimul rând, poate trezi entuziasmul elevilor față de limba pe care o vorbesc și o studiază.

### Note

<sup>1</sup> G.G. Neamțu, introducere la *Teoria și practica analizei gramaticale*: „în ultima vreme are loc în școală o deplasare a centrului de pe latura teoretică și de analiză gramaticală «tradițională», pe aspectul normativ și formativ al gramaticii, scopul fundamental al achiziționării cunoștințelor de și despre gramatica limbii materne” [...] Nu putem reduce gramatica în școală doar la aspectul normativ. Alături de matematică, analizele gramaticale constituie un element esențial în formarea gândirii logice”.

<sup>2</sup> Vezi noua programă școlară intrată în vigoare în 2017, precum și conferința Rodicăi Zafiu, *Lingvistica ultimului secol și legăturile ei cu școala*, susținută la Simpozionul ANPRO din 2018.

<sup>3</sup> În Marea Britanie, spre exemplu, curriculumul național conține și un glosar oficial de termeni gramaticali, realizat în colaborare cu o echipă de lingviști.

<sup>4</sup> Într-un studiu consacrat relației dintre lingvistică și predarea gramaticii, R. Hudson afirmă că predarea limbii materne în școală începe din punctul în care învățarea „naturală” încetează. („Why education needs linguistics (and vice versa)?”, în *Journal of Linguistics*, vol. 40, 2004, pp. 117).

<sup>5</sup> V. Goia, *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca, Dacia, 2002, pp. 38-39.

<sup>6</sup> Vezi, în acest sens, descrierea competenței de comunicare la Alina Pamfil, *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Paralela 45, 2003.

<sup>7</sup> Edie Garvie, *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*, Multicultural Matters, Clevedon, 1990, pp. 40-43.

### Bibliografie

- Carter, R., *Critical Awareness*, în *English Language Teaching*, vol. 57, ianuarie 2003, pp. 64-65.
- Cenoz, J., N. H. Hornberger (ed.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 6, *Knowledge about Language*, 2008.
- Fairclough, N., *Critical Language Awareness*, Harlow, Longman 1992.
- Garvie, E., *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*, Multicultural Matters, Clevedon, 1990.
- Goia, V., *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca, 2002.
- Gramatica de bază a limbii române*, București, Univers Enciclopedic, 2010.
- Gramatica limbii române*, București, Editura Academiei Române, 1966.
- Gramatica limbii române*, București, Editura Academiei Române, 2005.
- Hudson, R., „Why education needs linguistics (and vice versa)?”, în *Journal of Linguistics*, vol. 40, 2004, pp. 105-130.
- Myhill, D., *Rhythm and Blues: Making Textual Music with Grammar and Punctuation*, în *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*, 2010, pp. 170-181.

- Neamțu, G.G., *Teoria și practica analizei gramaticale*, Cluj-Napoca, Excelsior, ediția I, 1999.
- Pamfil, A., *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Paralela 45, 2003.
- Simard, Claude, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, Claudine Garcia-Debanc, *Didactique du français langue première*, De Boeck, 2010.
- The National Curriculum in England Framework document*, December 2014, <https://assets.publishing.service.gov.uk>.
- Wyse, Dominic, Richard Andrews, James Hoffman (ed.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching*, 2010.
- Zafiu, Rodica, *Linguistica ultimului secol și legăturile ei cu școala*, conferință susținută la Simpozionul Național de Didactica Limbii și Literaturii române, Cluj-Napoca, 2018. Textul conferinței este publicat în prezentul număr al revistei.

**Abstract. Three Components in Grammar Lesson Design.** The study of Romanian language in secondary school and in high school, and the grammar lesson design, are oriented according to three benchmarks: knowledge about language, communicative competence, and language awareness. The first one – knowledge about language – refers to language systems or elements of language system. It has always been the hard core of language lesson. The second one – communicative competence – refers to the current curricular model, but also to a rhetorical/communicative grammar. The third one – language awareness – refers to a recent model of language approach. In the current school curricula, it appears in the competence register (regarding conscious attitudes toward language use) and it is related to the new curricular pattern centred upon personal development. The article points out some links between these three points of reference in order to propose a methodological design for the language activities. **Keywords:** *knowledge about language, communicative competence, language awareness, teaching grammar*

Ioana Tămăian este lector la  
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, UBB, Cluj-Napoca.

### Seminar

Câtă diferență este între felul nostru de a *gândi* și felul de a *exprima prin vorbe* cugetele noastre, înțelegem imediat, dacă ne dăm seama că primim de afară *simultan* un număr însemnat de impresii pe care creierul le înregistrează și elaborează în *același timp*, dar pe care graiul nu le poate exprima decât *consecutiv*. Când asist la o reprezentație de operă, văd pe cântăreți pe scenă, pe șeful de orchestră dirijând, pe domnul dinaintea mea legănându-se, aud aria cântată de tenor, acompaniamentul orchestrei și tușitul vecinului de la stânga, simt în același timp cotul celui din dreapta apăsându-mă în coaste și mirosul parfumului doamnei de lângă mine. Când încerc însă să comunic altuia toate aceste senzații, trebuie să o fac *pe rând*. Această discordanță între gând și vorbire ne supără adesea. Ea explică unele fenomene lingvistice interesante, precum *coarticulația*, *accelerarea mișcării* (vorbirea *allegro*) și *contaminarea* (care se poate asemăna cu trucul de care uzează unii regizori, când pe filmul ce prezintă un personaj îndeplinind o acțiune în prezent, suprapun niște imagini prin care se arată amintirile lui din trecut).

Obiectul comunicărilor noastre poate fi foarte variat, precum melodiile sunt nenumărate. Pe același instrument muzical poate fi executată o sonată sau o gavotă, o nocturnă sau un vals; după aceeași gramatică pot fi exprimate cele mai variate gânduri. Ceea ce ne interesează pe noi, nu e melodia - gând, ci felul cum e executată la un anumit instrument, adică cum e exprimată într-o anumită limbă. Căci aceeași bucată muzicală poate fi cântată la pian, la flaut și la vioară sau la violoncel; numai tehnica variază; altfel ating degetele clapele pianului, altfel deschid găurile flautului și altfel apasă coardele violinii sau ale violoncelului. Dacă fiecare instrument muzical își are timbrul lui, fiecare limbă își are *structura ei internă*. (Sextil Pușcariu, *Limba română. Vol. I Privire generală*, 1940)