

Discurs didactic și creativitate lingvistică

Ana-Nela POPOVENIUC

Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

neli_popoveniuc@yahoo.com

Abstract: The linguistic realities of the didactic discourse of the scientific field or activity referred to by that linguistic device place this discursive type at the junction between expressive potential (linguistic and creative competence) and language in action (linguistic and creative performance).

Language has, by its very nature, a potential for general human creativity that is found in every individual. The concept of linguistic creativity in school age reflects the possibility of expressing the child by naturally spontaneous realization of a work - text of small extent, composition, poetry. Language creativity will thus be characterized by openness, curiosity, lexical provisions and skills. We can say that at this age, children have native dispositions, native language skills, and creative linguistic skills. Thus, this paper aims to explore a number of forms of linguistic creativity integrated into the didactic discourse.

Keywords: *didactic discourse, learning process, communication skills, linguistic creativity.*

1. Discursul didactic – text de comunicare

Realitățile lingvistice regăsite în conceptul de discurs, enunțate și analizate din perspectiva proprie domeniului științific sau de activitate la care face referire *dispozitivul lingvistic*, concretizează necesitatea unei abordări teoretice care îl plasează la joncțiunea dintre *limbaj în acțiune și limba ca activitate*.

„Termenul *discurs* trimite, în ultimele decenii, la realități lingvistice eterogene, uneori vagi, conceptualizate din perspective teoretice diferite, care au fost generate de necesitatea de a surprinde limbajul în acțiune, limba ca activitate, cu toate ipostazele sale, ignorate de viziunile mai vechi.” [Nagy, 2015: 125]

Postulând ideea că discursul este creat în funcție de încărcătura cognitivă și *tezaurul* lingvistic pe care îl deține locutorul, Ferdinand de Saussure plasează limbajul discursiv într-un spațiu al modificărilor, al unei reexaminări a ceea ce acesta știe deja, privit însă ca o viziune a mesajului pe care dorește să îl comunice.

„Toate modificările – fie ele fonetice sau gramaticale (analogice) – se produc doar în planul discursiv. Nu există nici un moment în care subiectul să supună unei revizuirii tezaurul mental al limbii pe care îl poartă în sine și să creeze după o chibzuință matură noi forme (de exemplu cu calm [...]pe care își propune, pe care (promite) să le „plaseze” în următorul său discurs.” [Saussure, 2003: 101]

Considerată o noțiune a cărei întrebuintare nu se înscrie în aria facilă de utilizare, aceasta deținând atât valori clasice în lingvistică, cât și un registru ce ar putea fi mai puțin controlat, Dominique Maingueneau definește discursul aflându-se în opoziție cu *limba*, *apreciată ca fiind un sistem de valori virtuale*.

Pornind de la accepțiunea lingvistului american Zellig Sabbetai Harris, care în anii 1950 introduce sintagma *analiza discursului*, dezvoltată în paralel cu *gramatica discursului*, termenul este definit ca o succesiune de „frazе, sistem care permite producerea unui ansamblu de texte, organizare transfrastică sau formă de acțiune.” [Maingueneau, 2007: 47]

Având ca obiectiv realizarea comunicării, și prin aceasta ne referim la dimensiunea intenționată identificată în procesul transmiterii de cunoștințe, discursul este definit ca o modalitate de construire și organizare a relațiilor din cadrul actelor de limbaj prezente în situațiile de vorbire în care acestea se produc.

„Pentru a realiza comunicarea, adică transmiterea unei sume de cunoștințe, de atitudini sau de trăiri, actele de vorbire trebuie să se organizeze din perspectiva conținutului comunicării, a scopului ei și a împrejurărilor în care se produce.” [Oprea, 2007:75]

Din perspectiva educațională a discursului, reperele conceptuale ce se înscriu în aria acestuia de obiectivare îmbină două registre de analiză: analiza discursului didactic și elementele inovative ale domeniului comunicării educaționale.

În ceea ce privește analiza discursului didactic, cercetătorii situează pe un loc important competența discursivă, precum și strategiile discursive ce conduc către formarea ei. Ambele au la bază, în opinia noastră, competența de comunicare (sistem de cunoștințe, deprinderi/abilități, atitudini, capacități comunicative dobândite de-a lungul vieții, în care Consiliul Europei consideră că există șase componente: competența lingvistică, competența socio-lingvistică, competența discursivă, competența socio-culturală, competența strategică și competența socială.)

Definit ca o comunicare complexă, în care sunt prezente componentele psiho-socio-cognitive, discursul didactic reprezintă instrumentul de construire a procesului de cunoaștere, proces determinat de actele de limbaj ale profesorului și întocmit ca un tablou complet din perspectivă lingvistică, pe axa locutor – receptor – mesaj – situație de comunicare.

Analizând definițiile specialiștilor din mai multe domenii de cercetare, dificultatea *livrării* unei considerări generale asupra comunicării, care să acopere criteriile cerute de acestea, este pe deplin îndreptățită.

„În ceea ce privește relativ recenta teorie a comunicării, tocmai aparenta claritate a denumirii noii discipline s-a dovedit a ascunde o capcană, întrucât aducea cu sine întreaga încărcătură de ambiguități și conotații acumulate de-a lungul vremii de cel de al doilea termen al sintagmei.” [Dinu, 1997: 8]

Privită ca „transmitere de informații, pe de o parte, și transformare a interlocutorului, pe de altă parte (i se modifică suma sau calitatea cunoștințelor, este determinat să acționeze într-un anumit mod” [Nagy, 2015: 79], studiul comunicării lingvistice implică mai multe coordonate: al informațiilor și relațiilor de cauzalitate dintre ele, al relației emițător-receptor, al modalității prin care comunicarea utilizează mijloacele limbii. Acestea sunt selectate după criteriul domeniului de referință, al scopului pe care îl

urmăresc prin mesajul transmis, iar forma în care sunt organizate oferă mărci ale tipului de discurs pe care îl constituie.

„Pentru a realiza comunicarea, mijloacele limbii sînt selectate și organizate în funcție de obiect, de scop sau de posibilități, de fiecare dată prin structurări în forma enunțului și a discursului, încât tipul de enunț și tipul de discurs pot constitui indicii despre tipul de comunicare.” [Nagy, 2015: 79]

Înscriindu-se în sfera formelor ilustrative ale limbajului natural, discursul didactic este orientat către o comunicare ce valorifică metalimbajul educațional și este susținut de strategii discursive orientate de didacticele de specialitate.

Modelul elaborat de Claude Shannon în anul 1952 privind comunicarea se aplică în totalitate tipului de discurs pe care îl analizăm, transmiterea mesajelor din cadrul procesului educațional bazându-se pe relația dintre emițător și destinatar. Limbajul utilizat în acest proces urmărește principiul accesibilității, emițătorul întrebuițînd codarea ca mijloc de comunicare, iar destinatarul decodarea. Întreaga activitate are la bază canalele de vehiculare a informațiilor.

„Procesul comunicării se bazează pe stabilirea unei relații între un emițător și un destinatar. *Emițătorul*, care dorește să ofere o informație, va trebui să o traducă într-un limbaj accesibil destinatarului și compatibil cu mijloacele de comunicare utilizate: aceasta este *codarea*. Astfel elaborat, mesajul este emis și vehiculat grație unui suport material: *canalul* de comunicare. El va ajunge apoi la destinatar – *receptorul* -, care, printr-o activitate de *decodare*, și-l va însuși și îl va înțelege.” [Abric, 2002:14]

Emițător → Codare → Canal → Decodare → Receptor
 Feedback: Fiecare cuvânt trebuie pus într-o căsuță,
 iar de la receptor la emițător se duce o linie cu o săgeată în vîrf, până la emițător.
 Totul apoi într-o casetă mare.

Figura 1. Schema comunicării, după Shannon

Perspectiva pragmatică a comunicării didactice aduce în prim plan atingerea scopurilor propuse, a obiectivelor și idealurilor educaționale. Eficiența acestui tip de *tranzacționare* se măsoară în termenii concretizărilor prevăzute de programa școlară și se subordonează, pe de o parte, selectării și utilizării limbajului adecvat, iar pe de altă parte diversificării lexicale, referindu-ne aici la modalitatea de construire a frazelor, corectitudinea formulării acestora din punct de vedere gramatical. [Chiru, 2009: 24]

Asemenea comunicării interpersonale, a cărei reușită se datorează înțelegerii situației de comunicare, translaționarea educativă se bazează pe adecvarea contextului pedagogic și lingvistic implicat și pe dezvoltarea abilităților de identificare a acestuia.

Obiectivul formării și dezvoltării abilităților lingvistice ale elevilor are la bază strategii de combinare a informației cu exerciții practice ce vizează competența de comunicare, cu cele patru elemente de bază: citire, scriere, vorbire și ascultare.

Predarea limbii române are ca scop posibilitatea de a comunica în această limbă. Discursul didactic al profesorului este astfel conceput încât să ofere elevilor situații în care să își exerseze abilitățile lingvistice de care au nevoie. Elaborarea de exerciții și teme ce vizează exersarea structurii, expresiile idiomatice, vocabularul, pronunția, transmiterea și înțelegerea mesajului reprezintă o dihotomie a formal-informalului din comunicare, toate influențate de registrul lingvistic în care este utilizată limba.

„În paradigma formal-tranzacțională se părăsește nivelul imediat de înțelegere a comunicării prin intermediul conținutului cuvintelor, într-un efort de a ajunge la un nivel subiacent discursului, nivel la care pot fi reperate tranzații și forme de tranzații.” [Mucchielli, 2005: 38]

Profesorul are sarcina, prin intermediul discursului didactic de la clasă, să identifice abilitățile lingvistice pe care elevul le deține deja, dar și să poarte dialoguri și să îl pună în situații variate care să îi ofere ocazia de a pătrunde în domenii lingvistice prevăzute de curriculumul educațional, domenii care să îi vor asigura succesul.

În ceea ce privește dialogul, ca formă specifică de comunicare didactică, acesta este funcțional dacă îndeplinește două condiții de bază: are un mesaj bine formulat, pe care receptorul îl poate înțelege; codurile în care se face comunicarea sunt compatibile.

Respectarea celor două elemente la care ne referim reprezintă modalitatea cea mai eficientă de a înlesni decodificarea în plan sintactic, semantic și pragmatic a conținutului mesajului transmis.

Comunicarea educațională ca text de comunicare cuprinde conținuturile fenomenului instructiv-educativ în ansamblul său. Ea reprezintă calea prin care actanții actului pedagogic pot contribui la schimbare reciprocă în cadrul transferului permanent de informații codificate, transfer care în mediul școlar instituționalizat se realizează, în mare măsură, prin dialog, respectând principiul întrebărilor.

„Unul dintre cele mai importante instrumente pe care cadrul didactic le poate utiliza în activitatea cu elevii este tehnica punerii întrebărilor. Dacă observăm atent, întregul proces de învățământ reprezintă un demers permanent de întrebări bidirecționale în cadrul predării-învățării, cu preponderență de la cursant spre cadrul didactic (în procesul de aflare a cunoștințelor), sensul suferind în cadrul evaluării o relativă inversare.” [Pânișoară, 2009: 101]

Observăm, în această analiză, că emiterea determină recepția mesajului, acesta circulând liniar de la locutor către alocutor, celelalte elemente ale lanțului comunicațional completând condiționarea reciprocă, iar utilizarea aceleiași chei lingvistice conducând către atingerea scopului cu care a fost formulat mesajul.

2. Creativitate lingvistică. Modalități de stimulare a limbajului creativ al elevilor din ciclul primar

Vom fundamenta demersul nostru de analiză a conceptului de creativitate lingvistică pornind de la ideea susținută de Eugen Coșeriu în studiul „La lingua di Ion Barbu” (1949), publicat la Milano, că există o creativitate a limbajului, bazată pe normele sociale ale acestuia, căreia îi corespund creațiile din domeniul lingvistic, văzute ca posibilități ale limbii, și există o creativitate determinată de virtualitățile limbii române

„și atunci există o realitate a acestor virtualități”. [Saramandu, 1996: 10 apud Mureșan, 2012: 31]

Ceea ce a urmărit Eugen Coșeriu să demonstreze în acest studiu este latura dinamică a limbajului, pătrunderea înțelesului său creator.

Argumentându-și pledoaria pe principiul lui Croce și Humboldt care susțin *că nu se învață o limbă, ci se învață a crea într-o limbă* – în domeniul creativității lingvistice înscriindu-se nu doar faptele diacronice de limbă, ci și ceea ce urmează să fie produs în această limbă –

„Coșeriu se apropie de Saussure pentru a studia valoarea distincțiilor acestuia în comparație cu realitatea limbajului, cunoscută de fiecare subiect vorbitor, realitate operantă în dezvoltarea limbilor și în realizarea limbilor în vorbire.” [Mureșan, 2012]

Apropiindu-se de Saussure în ceea ce privește concepția asupra trinomului Limbaj → Limbă → Vorbire,

„Limbajul este un fenomen; el reprezintă exercițiul unei facultăți care se găsește în om. Limba este ansamblul formelor concordante pe care le îmbracă acest fenomen într-o colectivitate de indivizi și la o epocă determinată.” [de Saussure, 2003, 131]

Eugen Coșeriu dezvoltă și lămurește totodată referențialul limbajului din perspectiva dinamică a creativității.

Ideile lui W. von Humboldt și F. de Saussure sunt preluate în formularea a două principii de bază: creativitatea și alteritatea. „În opera lingvistică a prof. E. Coșeriu sunt aprofundate ideile marilor precursori W. von Humboldt, F. de Saussure ș.a. Sunt formulate două principii-cheie: creativitatea și alteritatea: principiul creativității, „comun tuturor activităților culturale, adică activităților libere ale omului” [Coșeriu, 1994, 9], corelează cu cel al alterității, „al comunității tehnice istorice”. Cel dintâi reliefează dinamismul limbajului (energeia), generând varietatea, iar cel de-al doilea evidențiază esența socială a acestuia, determinându-i omogenitatea.” [Oglindă, 2012]

Pe principiul creativității, așa cum îl evocă Eugeniu Coșeriu în *Omul și limbajul său*, ne fundamentăm studiul având ca temă creativitatea lingvistică.

Pornind de la concepția lui Humboldt (care evidențiază ceea ce este „viu” în limbaj), cu rădăcini în viziunea aristotelică asupra activității creatoare, Coșeriu argumentează împotriva statutului limbajului, încadrarea lui în acest tip de manifestare dinamică.

„A înțelege limbajul ca energeia înseamnă, în consecință, a-l considera activitate creatoare în toate formele sale. Energeia este atât limbajul în general, cât și limbajul ca vorbire.” [Coșeriu, 2009: 42]

Postulatul lui Coșeriu cu privire la formele creativității lingvistice, care își au rădăcinile în *Ergon* (produs al activității) și *Energeia* (activitatea însăși aflată în diferite ipostaze), aduce în prim plan latura didactică a procesului creativ.

Creativitatea reprezintă o latură importantă a personalității umane. Obiectivele educaționale cuprinse în documentele școlare cu rol reglator prevăd dezvoltarea creativității elevilor din ciclul primar prin disciplina Limba și literatura română, principalul obiect de studiu în procesul de învățământ.

Importanța studierii limbii române în clasele primare derivă din necesitatea însușirii și cultivării limbajului oral și scris al elevilor, obiectiv care vizează, printre altele, atât stadiul de pregătire intelectuală a elevilor la această disciplină, cât și pregătirea acestora la celelalte obiecte de învățământ.

Dobândirea tehnicilor și instrumentelor specifice muncii intelectuale presupune cunoștințe și abilități teoretice de ordin lingvistic care au la bază elementele de construcție a comunicării. Dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor din clasele primare, scop major al întregii perioade de școlaritate, reprezintă o condiționare pentru stimularea

potențialului creativ al acestora, nu doar la orele de limba și literatura română, ci în cadrul tuturor artilor curriculare.

Luând în considerație trăsătura ei definitorie – originalitatea – ca ceva nou și imprevizibil care sparge șabloanele cunoscute și care nu a fost prescris, creativitatea pare a fi incompatibilă cu ideea de educare deliberată. Chiar dacă Skinner, în teoria behavioristă [scientia], susține ideea conform căreia comportamentul original nu poate fi învățat, căci prin însuși acest fapt el și-ar pierde originalitatea, există destui contemporani ai săi care sunt de părere că utilizarea anumitor metode și principii educaționale poate favoriza dezvoltarea unui comportament creativ la elevi.

Pentru a aprecia dacă originalitatea este educabilă sau nu ar trebui să existe un consens în ceea ce privește însăși accepțiunea educației. Or, aici opiniile oscilează în a lăsa libertate deplină copilului ca forțele latente din interiorul său se autodezvolte până la cea mai severă dirijare a acestui „obiect” al acțiunii educative.

Pornind de la faptul că în fiecare individ există virtual un potențial creativ, firește că de diferite niveluri, dezacordul începe când trebuie precizat dacă acest potențial are o forță autonomă de dezvoltare, actualizându-se treptat și evoluând ca orice altă variabilă a personalității umane sau dacă el are nevoie de o intervenție din exterior pentru a-l aduce la iveală și dezvolta. În primul caz, pedagogiei i-ar reveni sarcina de a îndepărta obstacolele externe ale acestei autoafirmări creând o atmosferă care să încurajeze acest proces. În cel de-al doilea caz înseamnă să trecem pe o poziție voluntară și activă, aceea a intervenției conștiente și planificate prin folosirea unor metode adecvate în direcția dezvoltării „puterii creatoare din interiorul individului.” [Stoica, 1983: 34]

Având în vedere că ceea ce ajunge să fie original nu poate fi învățat, J. P. Guilford își exprimă încrederea că deși „activitatea creatoare reprezintă probabil într-o anumită măsură multe abilități învățate” prin învățare „se pot extinde abilitățile în cadrul limitelor impuse de ereditate.” [Stoica, 1983: 35]

În plus, experimentele care au investigat această problemă confirmă faptul că variabilele creativității asupra cărora s-a acționat au înregistrat îmbunătățiri evidente. I. Maltzman și colaboratorii au conchis că originalitatea este o formă de conduită învățată care nu se deosebește în principiu de alte forme ale conduitei operante. [researchgate.net]

Majoritatea cursurilor de creativitate vizează componenta imaginativă probabil din două motive: este deosebit de importantă în actul creației și este educabilă. Deși multă vreme s-a considerat că imaginația este doar un efect al generozității codului genetic, fără vreun amestec al experienței individului, cercetările au demonstrat că tehnicile de gândire și imaginație creatoare înarmează imaginația cu anumite instrumente îndepărtând unele blocaje care țin de structura intimă a psihicului individului. Mai mult chiar, imaginația ca potențialitate, prin tehnici speciale de antrenare capătă acces la autoafirmare tocmai prin aceste exerciții. E clar că și ceilalți factori intelectuali pot deveni mai eficienți dacă individul este ajutat să-și însușească tehnici de gândire, instrumente elastice și operante.

Cunoscând că factorii intelectuali pot fi educați, nu ne putem pronunța în aceiași termeni despre creativitate în totalitatea ei, cu atât mai mult în ceea ce privește creativitatea lingvistică. Știut fiind faptul că orice om posedă într-un anumit grad aptitudini și că acestea se formează în procesul interacțiunii lui cu obiecte și lucruri, depinzând de mediul social-istoric în care oamenii trăiesc, e clar că aptitudinile pot fi descoperite și dezvoltate și prin procesul de învățământ.

Componenta nonintelectuală a creativității este și ea educabilă, dar cu răbdare și pricepere, pentru că motivațiile, atitudinile și caracterul sunt susceptibile de transformări profunde, dar în schimb lente și dificil de realizat. Noul Curriculum Național aduce noi

perspective de abordare a predării-învățării și evaluării antrenând la copilul devenit subiectul propriei sale formări, însușirii mult compatibile cu creativitatea. Ca o recompensă a dificultății și încetinelii cu care reușim să formăm o atitudine sau o convingere apare însă soliditatea și persistența acestora, de îndată ce au fost integrate în structura persoanei și devenite ale ei.

Toate acestea stau la îndemâna cadrelor didactice, care pot face mult pentru creativitatea lingvistică dacă sunt convinse ele însele de educabilitatea acesteia.

După cum am văzut numeroși adepți ai tezei educabilității creativității aduc drept argumente: rezultatele pozitive obținute prin metodele de stimulare a capacităților creatoare și studiul analitic al factorilor creativității care pun în evidență faptul că multe din variabilele ce condiționează apariția personalității creatoare, pe lângă o latură nativă, conțin una formală, construită, perfectibilă de-a lungul vieții.

Dacă am demonstrat că educarea creativității, în special a celei lingvistice, este posibilă, nu ne mai rămâne decât să vedem care este calea optimă ce trebuie adoptată în scopul stimulării și cultivării ei.

În privința acestei probleme, se susține ideea introducerii unor cursuri speciale de creativitate, dar și restructurarea fiecărei discipline în parte, din perspectiva stimulării creativității generale și specifice la elevi. În consecință, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a forma și dezvolta atitudini și comportamente creative la elevii săi, atât în cadrul lecțiilor și al activităților extracurriculare, în cadrul concursurilor și cercurilor școlare.

În vederea cultivării potențialului creativ la elevi există numeroase și diversificate modalități și mijloace pe care cadrele didactice le pot utiliza: [Dumitriu, 1999: 9-10]

- conduita creativă a învățătorului prin crearea unei atmosfere neautoritare, bazată pe încurajarea gândirii divergente, a imaginației creatoare și a efortului suplimentar la elevii săi, prin utilizarea întrebărilor deschise care conduc spre atitudinea de explorare dezvoltând curiozitatea epistemică, prin promovarea unor relații deschise, cooperante (atitudine pozitivă față de creativitatea elevilor);

- prevenirea și înlăturarea factorilor de blocaj ai creativității;
- utilizarea unor metode activ-participative de instruire și educare, ce pun accentul pe activitatea elevului: conversația euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire, discuțiile și dezbaterile, modelarea, exercițiul – „calea cea mai directă pentru dezvoltarea creativității noastre” [Stoica, 1970: 106], studiul de caz, simularea, metode ce determină pe elev să caute, să exploreze, să gândească și le creează acestora motive intrinseci pentru învățare;

- folosirea exercițiilor de antrenament creativ;
- utilizarea unor tehnici specifice de stimulare și cultivare a creativității, dintre care enumerăm: *brainstorming-ul* („asaltul de idei” sau „evaluarea amânată”) ce se desfășoară după patru reguli de bază: „judecata critică este exclusă”, „cât mai multe idei”, „dați frâu liber imaginației” și „combinările și ameliorările sunt binevenite”; comunicarea unor idei într-un grup are avantajul de a suscita asociații benefice altuia, poate deschide un nou orizont dând prilejul persoanei să formuleze păreri care nu i-ar fi venit în minte dacă ar fi lucrat singur; *sinectica* care are ca idee de bază folosirea conștientă a mecanismelor psihice prezente în activitatea creatoare a omului, este bazată pe analogia dintre elemente complet diferite, strădania de a găsi metafore în relație cu problema prezentată; de aceea procesul de creație este complet, spre deosebire de *brainstorming* (al cărui rol se limitează la o etapă parțială de imaginație creatoare) oprindu-se chiar în fața selecției critice a ideilor; *metoda morfologică* ce își propune să cerceteze totalitatea soluțiilor unor probleme; *metoda 6-3-5* valorifică experiențe și

puncte de vedere diferite insistând pe finisarea și perfectarea unui număr finit de idei, „*Phillips 6-6*” — are ca obiective: abordarea mai multor aspecte ale unei probleme în timp limitat, facilitarea comunicării și exprimării a mai mult de 30 de persoane, posibilitatea adoptării unui stil de colectare a deciziilor membrilor și favorizarea confruntării percepțiilor individuale și creativității proprii cu munca de grup, *discuția panel* etc.

În contextul creat de aceste modalități de cultivare a creativității se poate asigura elevilor învățarea creativă care presupune inițiativă proprie și muncă independentă, încredere în forțele proprii, reacție pozitivă la solicitările mediului.

Revenind asupra creativității lingvistice, din perspectiva lui Coșeriu asupra acestui concept - limbajul considerat activitate creatoare, cu toate formele și producerile sale în care se manifestă noul și originalitatea, am propus elemente caracteristice și modalități specifice prin care poate fi dezvoltată **competența creativă** la elevii din ciclul primar.

Modelul învățării creative reprezintă principala condiție în dezvoltarea creativității lingvistice, specificul acestui tip de învățare constituind o preocupare actuală a profesorilor în ceea ce privește flexibilitatea gândirii, aplicarea cunoștințelor dobândite într-o manieră nouă, originală, dar și înțeles ca o apropiere maximală de modelul cunoașterii active, prin explorare, ipoteză, deducție, punere și rezolvare de probleme, realizare practică de proiecte transformative. Modelul de învățare creativă devine astfel un sistem de referință nu doar pentru formarea competenței creative, dar și un punct de reper în utilizarea tuturor strategiilor didactice.

De aceea, ca cerință a unei învățării de tip creativ este problematizarea intensivă și sistematică, crearea unei motivații superioare, care să propulseze activitatea intelectuală a elevului, să-l stimuleze spre a se ocupa de explorarea necunoscutului, spre a căuta situații pline de tensiune interioară. În acest scop, un rol important îl are modul de includere a problemelor de gândire prin întrebări-problemă care să solicite rezolvări creative adecvat formulate. Incluziunea întrebărilor-problemă, angajarea elevilor în rezolvarea lor creează acestora sentimentul descoperirii. Pentru ca elevii să devină ei înșiși creatori, trebuie stimulată și cultivată capacitatea lor de a-și pune și de a rezolva probleme. Motivația pozitivă în rezolvarea sarcinilor de gândire este un punct de plecare comun, atât pentru învățare, cât și pentru efortul creativ. Elevul fiind stimulat și dirijat în așa fel încât efortul său intelectual în procesul învățării (și al rezolvării problemelor implicit) să depășească un anumit set formal, să întrevadă posibilități de rezolvare mai interesante, mai atractive și mai eficiente, va ajunge la formarea abilității în diversificarea procesului de creație, la eliberarea de stilul rutinier, la abordările specifice stilului creativ de învățare.

Putem raporta astfel modelul învățării creative, ca element de bază în dobândirea și dezvoltarea competenței creative la disciplina Limba și Literatura Română, la câteva realități: subiectul *creator* – care dispune de potențial creativ și de tendința primară de a-și imagina în mod original noul, situația problematică *declanșatoare* – instrumentul de exersare a funcției imaginative în dobândirea de noi cunoștințe, *factorii de modelare a experienței* subiectului – țin de climatul de lucru și conținutul obiectiv al sarcinilor și *reprezentarea psihologică a mecanismului dobândirii unei noi competențe* – se axează pe faptul că creativitatea este forma cea mai complexă de activism uman și de aceea în organizarea învățării de tip creativ trebuie înlăturate blocajele de orice natură ale creativității și în același timp trebuie formate structuri și seturi creative prin intermediul educației.

Învățarea creativă este o formă specială a învățării școlare care pune așadar accent pe învățarea prin cercetare – descoperire, pe învățarea prin efort propriu – independent sau dirijat –, pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire și imaginație creatoare. Operativitatea intelectuală reprezintă fundamentul psiho-fiziologic al

învățării creative și calitatea acestuia depinde în mare măsură de mobilitatea, reversibilitatea și generalitatea sistemelor operatorii de ansamblu ale inteligenței, dar și de capacitățile limbajului și de nivelul acestuia de dezvoltare.

3. Orele de Limba și literatura română – cadru de dezvoltare a competenței creative a elevilor din clasele primare

Într-o societate cu profunde schimbări la toate nivelurile, școala are ca obiectiv să formeze tineri creativi, cu putere mare de adaptabilitate, pregătiți să facă față competiției în orice împrejurare, în concordanță cu finalitățile educației. Disciplina Limba și Literatura Română contribuie în mare măsură la dezvoltarea creativității școlărilor mici.

La clasa I, la citit-scris, însuși metoda utilizată – fonetică, analitico-sintetică – oferă activități în spiritul formării gândirii creatoare; demersul făcut în vederea predării-învățării unui sunet nou și a literei corespunzătoare, analiza și sinteza fonetică, exercițiile corespunzătoare sunt operații care solicită gândirea, imaginația, cu elemente ce vizează procesul de creație și componenta creativă a limbajului.

Compunerea de propoziții pentru analiza și sinteza fonetică pe baza ilustrației din abecedar sau a altor surse, compunerea cuvintelor și a unor propoziții cu ajutorul alfabetarului, jocurile de completare a silabelor, de inversare sau substituie, până la cele de povestire într-o manieră pe cât posibil originală constituie un efort creator din partea școlărilor de 7 ani.

În clasele II-IV, formele de activitate din domeniul limbajului antrenează și resorturi creatoare pot avea un substrat mai clar orientat în acest sens.

În primul rând, trebuie reținut faptul că toate textele sunt în ultimă instanță creație, majoritatea dintre ele ale unor cunoscuți și renumiți scriitori. Chiar și numai cunoașterea structurii unor texte, în special a celor narative, fără denumirea corespunzătoare, orientează elevii atât în ceea ce privește redarea conținutului lor, în exprimarea „originală” cât și în elaborarea, de către ei înșiși a unor compoziții.

Fără a diminua valoarea acestor activități, care constau, îndeosebi, în reconstruirea și reorganizarea experienței de viață și de cunoaștere a elevilor, în verbalizarea ei, povestirea faptelor vorbite ori auzite, precum și a celor aflate din conținutul textelor de citire are un caracter reproductiv. De aceea, valoarea lor este substanțial sporită dacă se solicită exersarea abilităților ce vizează inventivitatea, originalitatea, dacă li se cere elevilor să povestească despre fapte și întâmplări imaginare, dacă acestea se transformă în situații pe care ei le trăiesc în viitor. Astfel de activități oferă libertate de gândire și de imaginație, posibilitatea de a construi o întâmplare sau o situație posibilă, potrivit capacităților și posibilităților de combinare și reconsiderare a reprezentărilor și informațiilor de care dispune fiecare subiect creator.

Povestirile prin analogie, la timpul viitor, precum și cele prin contrast, fac apel la imaginația creatoare care stimulează și angajează intens elevul în căutarea de noi soluții, în exprimarea originală a unor idei. În primul caz, întâmplările și situațiile pe care le creează școlarii mici solicită combinarea reprezentărilor, ideilor de care dispun, îi determină să facă diferite presupuneri, să-și imagineze diverse situații posibile în care ei s-ar plasa ca personaje active. În cel de-al doilea caz, dacă într-un text se relatează despre conduita exemplară a unui personaj în diferite contexte de viață se cere elevilor să construiască o povestire în care să apară un personaj care are calități fizice și morale opuse celui prezentat în text.

O altă activitate cu caracter creator în formarea competenței lingvistice asupra căreia se îndreaptă studiul nostru se referă la „continuarea povestirilor”, mai precis a unor texte de citire. Elevii sunt solicitați să continue, să ducă mai departe gândurile, ideile,

sentimentele autorului, iar această activitate reprezintă un exercițiu eficient care sporește considerabil contribuția lecțiilor de limba română la realizarea sarcinilor formative ale învățământului, la stimularea capacităților novatoare și dezvoltarea competenței de comunicare creativă a elevilor.

Evidențiem, de asemenea, și alte elemente de intervenție creativă în domeniul limbajului: exprimarea unor opinii personale cu privire la personaje, fapte, evenimente, exprimarea unui alt punct de vedere cu privire la finalul povestirii, răspunsul la întrebări de tipul: „ce s-ar fi întâmplat dacă...?”, „voi ce-ați fi făcut...?”, „de ce ați fi procedat astfel...?”, transpunerea unor texte redactate în dialog într-o formă cursivă, dramatizarea povestirilor.

Dacă textele care conțin o narațiune sunt ușor receptate de școlari și nu pun probleme de înțelegere, în analiza textelor lirice, calea principală prin care se dezvoltă competența creativă o constituie demersurile întreprinse pentru înțelegerea sensului figurat al unor cuvinte, folosirea acestora în contexte noi, crearea unor structuri de limbă cu ajutorul lor. Aceste demersuri se vor regăsi în toate împrejurările în care sunt în atenție probleme de îmbogățire, de precizare și activizare a vocabularului.

Lecție de citire se înscrie astfel pe traiectoria formării noii competențe pe care o aducem în discuție, dacă solicită efortul intelectual al elevilor, dacă prin activitățile pe care aceștia le desfășoară aduc anumite contribuții personale, care să reprezinte rezultatul căutărilor și investigațiilor proprii și pe această cale să încerce satisfacția strădaniilor depuse, aceasta fiind una din caracteristicile modului uman de a fi.

Având același obiectiv de formare și dezvoltarea a potențialului creativ al elevilor, a competenței lingvistice creatoare, ora de compunere oferă cadrul cel mai potrivit de exersare și exprimare a imaginației. Ținând cont de tematica orei, pornind de la cuantumul de cunoștințe deținut de elevi, canalizând discuțiile, interpretările de text sau povestirile spre cunoștințele dobândite prin interrelațiile disciplinare, se face loc totodată interpretării personale a fiecărui elev în parte.

Experiența demonstrează că toți elevii, începând cu cei din clasa pregătitoare, sunt capabili într-o măsură mai mare sau mai mică să desfășoare o activitate de creație, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează, dacă sunt pregătiți în acest scop și li se creează condițiile corespunzătoare. Tocmai în aceasta trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuția lor la dezvoltarea exprimării corecte a capacităților intelectuale ale elevilor, în special a imaginației și gândirii creatoare.

BIBLIOGRAFIE

- Abric, 2002: Jean-Claude Abric, *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Iași, Editura Polirom, 2002, p. 14.
- Chiru, 2009: Irena Chiru, *Comunicare interpersonală*, ediția a II-a, București, Editura Tritonic, 2009, p. 24.
- Coșeriu, 2009: Eugeniu Coșeriu, *Omul și limbajul său*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2009, p. 42.
- Dinu, 1997: Mihai Dinu, *Comunicarea – repere fundamentale*, București, Editura „Științifică”, 1997, p. 8.
- Dumitriu, 1999: Gheorghe Dumitriu, *Psihologie generală*, curs elaborat în tehnologia I.D., Bacău, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, 1999, p. 9-10.
- <https://www.researchgate.net/publication/271619719> Verbal conditioning task instructions and inhibition of the GSR measure of the orienting reflex
- <https://www.scientia.ro/homo-humanus/107-introducere-in-psihologie-de-russ-dewey/2179-behaviorismul-la-mijlocul-secolului-al-xx-lea-12.html>

- Maingueneau, 2007: Dominique Maingueneau, *Discursul literar*, Iași, Editura Institutul European, 2007, p. 47.
- Mucchielli, 2005: Alex Mucchielli, *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*, Iași, Editura Polirom, 2005, p. 38.
- Mureșan, 2012: Maria-Lucia Mureșan, *Un model transdisciplinar al comunicării*, Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, 2012, disponibil la adresa: http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Lucia_Muresan%20final.pdf, accesat pe 26.05.2019
- Nagy, 2015: Rodica Nagy, *Dicționar de analiză a discursului*, Iași, Editura Institutul European, 2015, p. 79, 125.
- Oglindă, 2012: Emilia Oglindă, *Creativitate și schimbare lingvistică în viziunea lui E. Coșeriu*, în „Revista Limba Română”, Nr. 11-12, 2012, disponibil la adresa: <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1732>, accesat pe 26.05.19.
- Oprea, 2007: Ioan Oprea, *Elemente de filozofia limbii*, Iași, Editura Institutul European, 2007, p. 75.
- Pânișoară, 2009: Ion-Ovidiu Pânișoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Iași, Editura Polirom, 2009, p. 101.
- Saramandu, 1996: Nicolae Saramandu, *Lingvistica integrală. Interviu cu Eugeniu Coșeriu*, București, Editura Fundației Culturale Romane, 1996, p. 10, în Maria-Lucia Mureșan, *Un model transdisciplinar al comunicării*, Teză de doctorat, Universitatea Babeș-Bolyai, 2012, p. 31, http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Lucia_Muresan%20final.pdf, accesat pe 26.05.2019.
- de Saussure, 2003: Ferdinand de Saussure, *Scrieri de lingvistică generală*, text stabilit și editat de Simon Bouquet și Rudolf Engler, cu colaborarea lui Antoinette Weil, traducere de Luminița Botoșineanu, Iași, Editura Polirom, 2003, p. 101, 131.
- Stoica, 1970: Ana Stoica, „Dezvoltarea creativității în clasa de elevi”, în „Revista de pedagogie”, nr. 10/1970, p. 106.
- Stoica, 1983: Ana Stoica, *Creativitatea elevilor: Posibilități de cunoaștere și educare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1983, p. 34-35.