

# Manifestări ale identității și ale alterității în comunicarea didactică

Angelica HOBJILĂ\*

**Key-words:** *didactic communication, identity, alterity, preschool education, primary school education*

Comunicarea didactică presupune, prin excelență, un „joc” al interferențelor identitate–alteritate, aceasta cu precădere din perspectiva caracteristicilor actului comunicativ și ale structurilor discursive actualizate în cadrul acestuia – caracteristici care sunt, pe de o parte, subiective/ intersubiective, relaționale și, pe de altă parte, obiective, contextualizate curricular, instituțional etc.

Analiza pe care o propun vizează un context particular al comunicării didactice, și anume comunicarea profesor – copil/ elev la nivel preșcolar și primar, în condițiile în care relaționarea și comunicarea profesorilor (educatori, învățători etc.) cu preșcolarii, respectiv cu școlarii mici prezintă o serie de similarități, dar și de delimitări clare atât între cele două planuri analizate, cât și între comunicarea cu preșcolarii/ școlarii mici și comunicarea cu elevi plasați într-o categorie de vârstă superioară/ studenți (pot fi avute în vedere, în acest sens, diferite formule de adresare actualizate în comunicarea didactică la fiecare nivel de vârstă, anumite structuri discursive – concretizări ale asumării unor idei/ opinii etc. sau, dimpotrivă, ale fenomenului citării, ale trimiterilor către opiniile unor specialiști, către informații considerate „de necontestat” etc.; exemple de structurare/ transmitere a informației către copii, prin valorificarea sau nu a manualelor/ auxiliarelor de diferite tipuri etc.).

Exemplele – excerptate din transcrieri ale unor activități derulate în grădiniță și în ciclul primar – vor fi analizate prin grila raportării diferitelor manifestări ale identității, respectiv ale alterității la continuum-ul (inter)subiectivitate – obiectivitate care caracterizează (cel puțin la nivel declarativ) comunicarea didactică.

## 1. Contextualizări ale principalelor repere din literatura de specialitate

Având în vedere importanța deosebită a comunicării, percepută ca „nucleu al procesului predării” (R.G. Powell, D.L. Powell 2010: 1), voi urmări, în această secțiune a lucrării, principalele repere pe care le oferă literatura de specialitate pentru problematica, generoasă, a comunicării didactice, ca premisă pentru nuanțarea coordonatelor particulare ale manifestării identității și alterității în acest context particular. De altfel, cei doi autori citați identifică „trei predictorii majori ai performanței academice: abilitatea individuală, motivația și comunicarea” (R.G.

---

\* Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași, România.

Powell, D.L. Powell, 2010: 5), toți trei implicând, din partea profesorului, atât manifestarea propriei identități, cât și raportarea la alteritate.

(a) Comunicare – comunicare didactică. Plecând de la schema generală a comunicării, care coroborează elemente precum emițătorul și receptorul, codificarea, mesajul, canalul și decodificarea și, subsumate primelor două: competențele lingvistică și paralingvistică, competențele ideologică și culturală, determinări „psy”<sup>1</sup>, constrângeri impuse de universul discursului, modelul de producție/ modelul de interpretare (Kerbrat-Orecchioni 1980: 19), se remarcă faptul că primele componente ale acestei scheme (competențele lingvistică și paralingvistică, competențele ideologică și culturală, determinările „psy”) pot fi considerate apanajul identității, în timp ce ultimele (universul discursului, modelul de producție, respectiv interpretare) – al alterității sau, mai bine spus, al raportării la alteritate. Această idee prefigurează, de altfel, ceea ce se constituie într-un adevărat postulat al comunicării interumane, și anume comunicarea ca „interacțiune”, presupunând, pe de o parte, un „proces de influență reciprocă între mai mulți actori sociali” (Abric 2002: 15) și (din perspectiva teoriei pragmatice a politeției) „a ține în permanență seama de celălalt, a avea sentimentul unei responsabilități față de colocutor în tot cursul interacțiunii verbale” (Ionescu-Ruxăndoiu 1999: 107) și, pe de altă parte, o permanentă „*tranzacție* între locutori: emițerea și receptarea sunt simultane, emițătorul fiind *în același timp* emițător și receptor” (Abric 2002: 15); practic, simultan, în actul comunicării, locutorul își asumă propria identitate și se raportează la cea a interlocutorului, procesul comunicării devenind astfel manifestare atât a identității, cât și a alterității.

Un aspect deosebit de interesant pentru grila de analiză avută în vedere în lucrarea de față este, în literatura de specialitate, raportarea – în cadrul unei situații de comunicare (aici, didactică) – la cele trei elemente ale reprezentării situației: (1) reprezentarea de sine: implicând Eul intim („imaginea pe care individul și-o face despre sine, despre forțele și slăbiciunile sale, [...] despre caracteristicile personale”) și Eul public („eul declarat, [...] imaginea pe care o oferim celorlalți”) – în orice situație de interacțiune individul va acționa „în funcție de ceea ce crede că este și de ceea ce vrea să pară”; (2) reprezentarea despre celălalt; (3) reprezentarea despre ceea ce are de făcut locutorul sau despre context (Abric 2002: 19). Așadar, orice act comunicativ presupune, pe linia subiectivitate (reflectarea Eul-ui intim) – intersubiectivitate (raportarea la interlocutor) – obiectivitate – contextualizare (reflectarea Eul-ui public, raportarea locutorului la ceea ce are de făcut și la context<sup>2</sup>), pe de o parte, manifestarea identității (intime, respectiv publice) și, pe de altă parte, manifestarea alterității (prin reprezentarea despre celălalt). De altfel, în condițiile în care orice mesaj trimite, într-o situație de comunicare, la o realitate contextuală (foarte complexă), această realitate poate fi asociată fie preponderent identității emițătorului sau identității colective, fie preponderent alterității, fie –

<sup>1</sup> În general, în literatura de specialitate se consideră că locutorii sunt influențați în situația de comunicare de trei tipuri de variabile: psihologice, cognitive și sociale (Abric 2002: 16).

<sup>2</sup> De altfel, chiar dintre tipurile de context pe care le implică o situație de comunicare – cotextul, contextul situațional (mediul fizic al enunțării), cunoștințele anterioare enunțării (Maingueneau 2007: 25–27) –, primele două țin preponderent de alteritate, ultimele – de identitate (fiecare locutor se raportează la anumite cunoștințe anterioare, diferite de ale altui locutor).

echilibrat (în condiții ideale) – identității și alterității. Interlocutorul poate ajunge la interpretarea optimă a mesajului locutorului în măsura în care reușește să decodeze și ceea ce ține strict de identitatea locutorului, nu doar ceea ce – obiectiv – se raportează la conținutul care trebuie transmis (de exemplu, în comunicarea didactică, anumite conținuturi prevăzute în Curriculum), la context (a se vedea, de exemplu, în acest sens, cum comunică un profesor în timpul activității/ lecției *versus* cum comunică în timpul unei excursii, cu aceiași copii).

Pe de altă parte, optimizarea comunicării didactice implică, din partea profesorului, o pregătire susținută a actului comunicativ (văzut ca „experiență de învățare”), pregătire care presupune „o evaluare preliminară a nevoilor indivizilor din grup, alegerea conținutului comunicării și crearea unui mediu «securizant/ sigur» de învățare efectivă” (Jackson, Back 2011: 775–776), așadar, raportarea la alteritate, precum și luarea în considerare a factorilor care pot altera caracterul rațional al comunicării didactice – aspecte precum „modul de a gândi, experiență, obiceiuri, bun simț, sensibilități și alți factori culturali, [...] paternurile comportamentale de predare” (Liu, Gao 2011: 117) – aceștia reflectând identitatea (personală și profesională) a cadrului didactic.

Atât teoriile din sfera lingvisticii și pragmaticii, cât și cele din domeniul științelor educației atrag atenția asupra necesității reflectării în actul comunicativ (aici, didactic) a următoarelor elemente: „regularitate, urmărirea unei finalități și normativitate” (Liu, Gao 2011: 117), „statutul partenerilor legitimi”; „locul și momentul legitim”; „temporalitatea” – implicând, la rândul ei, mai multe coordonate: „o periodicitate” (de exemplu, o activitate extrașcolară, o lecție etc.), o anumită durată de derulare (de exemplu, lecție de 45 minute în ciclul primar, activitate de 15/ 20/ 35/ 40 de minute în grădiniță), o anumită continuitate (lecții în cadrul unei unități de învățare, activități în cadrul unei zile, subordonate temei zilei, temei săptămânii etc.), „o durată de perimare prevăzută” (actualitatea conținuturilor, de exemplu, la istorie) – Maingueneau 2007: 80; toate acestea prefigurează continuum-ul (inter)subiectivitate – obiectivitate – contextualizare care caracterizează comunicarea didactică, în condițiile în care ultimele elemente presupun raportarea la alteritate.

(b) Subiectivitate – intersubiectivitate – obiectivitate. Roluri și relații în comunicarea didactică. Pe același continuum al comunicării (didactice) se înscrie asumarea, de către locutor și interlocutor(i), a anumitor roluri, după cum orice interacțiune socială presupune, de altfel, îndeplinirea acestora (Abric 2002: 22; Maingueneau 2007: 82 etc.). Pe de altă parte, într-o situație de comunicare dată, fiecare participant la actul comunicativ își asumă un anumit statut, un anumit rol, din mai multe posibile – de exemplu, locutorul ca profesor (nu ca părinte, prieten, fiu etc., ca în viața personală) sau ca elev (nu ca fiu, nepot, verișor, coleg etc.). Se poate vorbi, astfel, după cum am anticipat deja, despre o identitate personală (corespunzătoare statutului persoanei ca ființă umană) și despre o identitate profesională (corespunzătoare statutului profesional al persoanei); ambele tipuri de identitate implică și o latură relațională: eu sunt fiică în raport cu mama, sunt profesoară în raport cu studenții mei, sunt colegă în raport cu ceilalți profesori din corpul profesoral al instituției la care lucrez etc.

Relația este importantă, în contextul comunicării didactice (și nu numai<sup>3</sup>) și într-o altă accepțiune, cea a tipului de raport instituit între locutor și interlocutor. Este foarte importantă, atât pentru elev, cât și pentru profesor, relația interpersonală (pozitivă) stabilită între acești doi actori ai actului comunicativ de tip didactic:

Procesele interpersonale influențează modul în care elevii se raportează la conținutul studiat și motivația lor pentru studiu. Profesorii sunt, de asemenea, influențați de relațiile pe care le au cu elevii lor. Dorința de a se pregăti pentru ore, de a da mai multă atenție elevilor și de a dezvolta strategii de predare creative depinde de tipurile de relații stabilite și menținute de profesori (Powell R.G., Powell D.L. 2010: 111).

De altfel, există și contexte didactice în care nu dorim să transmitem o anumită informație, accentul fiind pus pe stabilirea așa-numitei „comuniuni fatice” (Malinowski, *apud* Rovența-Frumușani 2005: 55), pe crearea unei atmosfere agreabile, de sociabilitate (Rovența-Frumușani 2005: 55), care să stimuleze implicarea actanților în procesul comunicării – de exemplu, „Cum a fost în vacanță?”, „Vă simțiți bine?”, „Totul este în regulă?”, „Putem începe?” etc.

Dinamica relaționării din cadrul unui act comunicativ implică, pe linia teoriei politeții pozitive/ negative (Brown, Levinson 1987)<sup>4</sup>, raportarea atât la identitate, cât și la alteritate, prima subsumată raportării la fața pozitivă/ negativă a locutorului, iar cea de-a doua – la fața pozitivă/ negativă a interlocutorului. Dacă potențarea identității sau a alterității poate intra în sfera politeții negative, augmentând distanța dintre profesor și copii/ elevi, valorificarea politeții pozitive are ca avantaj (printre altele – Kerbrat-Orecchioni 1992: 301–302) echilibrarea situației de comunicare, în sensul „cultivării” unui echilibru între locutor și interlocutor – de exemplu, intrarea într-un „ritual” al comunicării: „Bună dimineața!” (salut + răspuns la salut), „Mulțumesc” – „Cu plăcere”, „O zi frumoasă!”, „Mulțumesc, la fel.”, „Vacanță plăcută!”, „Mulțumim, la fel și dvs.”, „Spor la lucru!/ Succes!” – „Mulțumim”, „Sărut mâna pentru masă!”, „Să creșteți mari!” etc.; se poate vorbi, în acest sens, și de o anumită identitate colectivă – a se vedea, de exemplu, și formulele specifice de adresare folosite în cadrul fiecărei grupe de copii la grădiniță, „codurile” specifice utilizate de educatoare și copii etc.

(c) Mesaj/ discurs în comunicarea didactică. Recitind – prin grila identității/ alterității – trăsăturile discursului, așa cum au fost acestea prezentate de Dominique Maingueneau, pot fi realizate o serie de nuanțări subsumate comunicării didactice: mesajul, fiind „conceput în funcție de locutor”, presupune raportarea la alteritate; pe de altă parte, „în text pot apărea și comentariile locutorului asupra propriei vorbiri, care însă nu se situează la același nivel: «dacă putem spune așa»...” (Maingueneau 2007: 61), situație în care se poate vorbi de identitate supraordonată: locutorul se raportează la propria identitate comunicativă ca la o manifestare a alterității comunicative, sub forma unei dedublări, analizând ceea ce a spus anterior și raportându-se, uneori critic, ironic, la aceasta; percepând discursul ca „o formă de acțiune asupra celuilalt și nu numai de a reprezenta lumea” (Maingueneau 2007: 62), apare ideea de acțiune asupra identității interlocutorului, în timp ce interactivitatea

<sup>3</sup> Vezi, pentru importanța relației instituite în planul comunicării, Rovența-Frumușani 2005: 54.

<sup>4</sup> Pentru trimiteri la studii discursive, interacționale, sociopragmatice etc. care au dezvoltat teoria politeții, vezi Brunet, Cowie et al. 2011: 2.

implică raportarea la alteritate sub forma reacționării la feedback-ul interlocutorului. În acest sens, se poate vorbi despre comunicare și ca joc al acordării identităților<sup>5</sup>, prin conștientizarea alterității (comunic și mă comunică, dar nu în absolut, ci către tine, o persoană diferită de a mea, cu o identitate specifică) și prin contextualizare, adică prin actualizarea, într-un anumit context, a unui anumit rol dintre cele existente/ posibile. „Inclus într-un interdiscurs” (Maingueneau 2007: 65), presupunând raportare și la alte discursuri, mesajul în sine implică, pe de o parte, o identitate comunicativă (raportare la alte manifestări discursive ale emițătorului – una și aceeași persoană; de exemplu, ce a spus profesorul în activitatea/ secvența anterioară, ceea ce își propune să spună data viitoare) și, pe de altă parte, o alteritate comunicativă (raportare la manifestări discursive ale altor persoane; de exemplu, discursul profesorului raportat la manifestările discursive ale copiilor, ale părinților, ale altor profesori – de religie, de limbi străine etc.).

Prin aceeași grilă, legile discursului (Maingueneau 2007: 35–39) permit interpretări productive în planul comunicării didactice. De exemplu, legea pertinentei, legea informativității și legea sincerității pot implica situații de „garantare” a adevărului (informației transmise) prin valorificarea citării, prin invocarea unei autorități în domeniu (alteritate); chiar copiii folosesc acest procedeu, motivând acasă, părinților, o anumită acțiune, un anumit comportament verbal sau nonverbal, prin „Așa a spus/ așa ne-a arătat doamna [educatoare/ învățătoare]”. În plus, legea informativității<sup>6</sup> presupune raportarea la alteritate (pentru a aduce ceva nou, locutorul profesor trebuie să știe ce cunoștințe posedă deja copiii/ elevii cu care lucrează la un moment dat); în ceea ce privește legile modalității, acestea pot fi respectate sau încălcate tocmai datorită/ din cauza manifestării identității comunicative – de exemplu, a profesorului – care poate fi caracterizată de formulări concise sau, dimpotrivă, (prea) ample ale mesajelor transmise copiilor/ elevilor.

(d) Strategii actualizate în comunicarea didactică. Valorificarea, într-un anumit context, a unei anumite strategii implică actualizarea intenționată, de către locutor, a anumitor resurse lingvistice și non-lingvistice care să faciliteze creșterea eficienței actului comunicativ respectiv (Cros 2001: 192–193), strategii care presupune, în opinia aceleiași autoare, dincolo de caracteristicile stilului comunicativ personal al fiecărui locutor, și o serie de constante care țin de însuși specificul unei strategii (asociate fiecărui gen discursiv). În cazul comunicării didactice, aceste repere se nuanțează cu atât mai mult cu cât fiecare act comunicativ se raportează, pe de o parte, la (1) ceea ce caracterizează, subiectiv, fiecare actor implicat în demersul instructiv-educativ (fiecare profesor comunică într-o anumită manieră, actualizând anumite coordonate ale propriei identități profesionale și personale; fiecare elev comunică într-o anumită manieră, actualizând, de asemenea, ceea ce îi caracterizează propria personalitate, cu toate datum-urile personale – familie, religie, cultură, motivație, preferințe pentru anumite discipline de studiu, preocupări extrașcolare etc. – și profesionale – ca elev într-o anumită clasă, la o

---

<sup>5</sup> „Discursul este asumat de un subiect” – de un „EU care se erijează în sursă de reperaje personale, temporale și spațiale și indică ce atitudine adoptă față de ceea ce spune și față de co-enunțiator” (Maingueneau 2007: 64).

<sup>6</sup> „Nu trebuie să vorbim fără să spunem nimic; [...] enunțurile trebuie să aducă informații noi destinatarului” (Maingueneau 2007: 37–38).

anumită școală etc.), la (2) ceea ce caracterizează, intersubiectiv, relația stabilită între acești actori (relația profesor – elev/ elevi: tipul dominant al profesorului *versus* relația interpersonală pozitivă, valorificarea strategiilor politetii, deschiderea spre comunicare, încurajarea exprimării de opinii, chiar diferite de cele ale emitentului, motivarea exprimării punctului de vedere, în general etc.; relația elev – elev: disciplina comunicării – ascultarea opiniei celuilalt, critica ideii, nu a persoanei, prevenirea/ eliminarea ironiilor intercolegiale, a etichetărilor etc.) și, pe de altă parte, la (3) ceea ce caracterizează, obiectiv, orice demers instructiv-educativ subsumat unui anumit sistem de învățământ, derulat într-o anumită instituție, raportat la un anumit tip de Curriculum etc. (sunt vehiculate anumite conținuturi, sunt folosiți anumiți termeni de specialitate – diferiți de la un nivel de vârstă la altul, de la o clasă la alta; sunt folosite anumite modalități de evaluare – toate acestea influențând și modul în care se comunică efectiv în contextul unei activități/ lecții).

În cadrul demersului instructiv-educativ, profesorul apelează, de exemplu, la diferite coordonate ale strategiilor argumentative pentru a atrage atenția interlocutorilor-copii/ elevi și pentru a-i convinge: dă exemple din propria experiență personală sau profesională (actualizându-și, astfel, deschis identitatea ca persoană, în general, sau din perspectiva rolului<sup>7</sup> de profesor), dă exemple din viața unor personalități, le citează pe acestea (actualizând, astfel, prin transfer, identități – uneori, chiar prin asumarea persoanei întâi în prezentarea evenimentelor relevante în contextul respectiv), invocă exemple din experiențele interlocutorilor (ca formă de actualizare a alterității) etc.

(e) Identitate și alteritate în comunicarea didactică. Ideea de identitate este asociată, în general, ideii de prezență, respectiv celei de plasare/ ancorare a sinelui într-un anumit context, într-o anumită situație de comunicare (Ipgrave 2009: 214). Nuanțând perspectiva, se subliniază, în literatura de specialitate, distincția între „identitățile psiho-sociale” și „identitățile lingvistico-discursive” (Charaudeau, *apud* Estany, Cabeza 2009: 377), ambele tipuri asociate unui „spațiu extern”, respectiv unui „spațiu intern” al comunicării, de unde și diferențierea „evenimentului comunicativ” (în care acționează actori sociali) de „evenimentul de enunțare”, în care sunt actualizate anumite roluri discursive; ultimele, reflectate prin pozițiile discursive, sunt analizate din perspectiva diferențierii persoanei întâi singular („eu”) – a profesorului-locutor (“the teaching self”) –, de persoana a doua („tu/ voi”) – a elevului/ elevilor interlocutor(i) –, respectiv de persoana întâi plural („noi”), incluzând locutorul și interlocutorii („identitatea educațională colectivă”) – Toyosaki 2005: i. În plus, în contextul în care se atrage atenția asupra coordonatei relaționale a identității (vezi și *supra*), Yuval-Davis subliniază existența a patru „relații generice între sine și non-sine”: „eu” și „noi”; „eu”/ „noi” și „ei”; „eu”/ „noi” și „alții”; „eu” și „noi/ ei” (Yuval-Davis 2010: 275). Preluând opinia lui Chinois, este marcată, în studiul realizat de Estany și Cabeza, diferența dintre „eu”/ „noi”, ca marcă a construirii și manifestării identității, și „alții”/ „el”/ „ea”/ „ei”/ „ele”, ca mărci ale construirii și manifestării alterității (Estany, Cabeza 2009: 378). Așadar, cumulând această distincție cu exemplele anterioare, alteritatea apare asociată, în literatura de

<sup>7</sup> Vezi, în acest sens, strategiile relevante pentru „construirea identității de rol” (Cohen 2008: 84), prin care locutorul se poziționează față de ceilalți participanți la comunicare.

specialitate, fie instanței interlocutorului, fie „persoanei despre care se vorbește” în actul comunicativ respectiv, ambele perspective implicând atât ideea de diferențiere, cât și pe cea de relație<sup>8</sup>.

## 2. Analiza corpus-ului de texte prin grila identității și a alterității

Contextul particular supus analizei în lucrarea de față este reprezentat de comunicarea didactică în etapa preșcolară și în ciclul primar, comunicare reflectată – cu diferitele ei caracteristici – în transcrierile înregistrărilor a opt activități/ lecții derulate cu preșcolari/ școlari mici. După cum a reieșit și din comentariile prezentate *supra*, prin raportare la principalele repere din literatura de specialitate consacrată acestei problematici, comunicarea didactică este guvernată de o serie de principii generale care pot fi „citite” și prin grila identității și a alterității. Astfel, așa cum în comunicarea interumană, în general, actualizăm coordonate ale propriei identități, dincolo de datum-urile contextuale ale unei anumite situații de comunicare, un profesor, dincolo de identitatea sa profesională, actualizează în comunicarea didactică și diferite coordonate ale identității sale ca persoană, ca ființă umană. Pe de altă parte, invitarea copiilor în a interveni în discuții/ dezbateri etc. reprezintă, de asemenea, o modalitate de motivare a manifestării propriilor identități – vezi, de exemplu, întâlnirea de dimineață, discuțiile din timpul excursiilor cu preșcolarii/ școlarii mici etc. În ceea ce privește alteritatea, aceasta este reprezentată (conform celor două accepțiuni prezentate *supra*) atât prin raportarea locutorului la interlocutor (individual sau colectiv), cât și ca „invocare” a altei/ altor persoane neimplicate în actul propriu-zis al comunicării.

În corpus-ul de texte<sup>9</sup> valorificat în studiul de față, am identificat manifestări ale următoarelor tipuri de identitate, respectiv alteritate:

(a) identitate personală – ticuri: „am să vă spun pentru început” (E, g2), „da?” (Î, c4); actualizări ale unor experiențe personale: „[C1, g2] Maimuța de noapte. [E] N-am auzit de așa ceva. [C1] Dar am în cartea mea. [C2] E o jucărie. [E] Te rog să mi-o aduci mâine și să mă uit la ea, ca să o țin minte dacă nu am aflat până acum despre ea”; „am o surpriză la care am muncit două săptămâni” (E, g3); „fratele meu o să meargă într-o excursie” (C, g3); ritmul impus activității: „hai, repede, repede!”/ „fuguța” (E, g2); sublinierea unor caracteristici personale: „nu prea pot să alerg, că am îmbătrânit” (E, g2); „fiind eu, așa, din fire, mai curioasă” (E, g4); „am foarte mari emoții” (Î, c1); folosirea unor cuvinte din vocabularul activ, care nu se află însă și în cel al interlocutorilor: „așteptăm verdictul, adică răspunsul” (E, g2) etc.;

(b) identitate profesională – raportarea la o anumită secvențialitate a activității: „am să vă spun pentru început” (E, g2); solicitare de feedback, după rezumarea conținuturilor abordate în activitățile anterioare, recunoașterea autorității educatoarei: „[E, g2] am dreptate sau nu?” [copiii] „da”; motivarea pozitivă a copiilor: „sunt convinsă, sunt convinsă că vi le amintiți pe toate” (E, g3); limbaj de specialitate: „o mulțime de sarcini de lucru prin care vom verifica ce știți despre...”

<sup>8</sup> Pentru fenomenul conversiei „alterității de diferențiere” în „alteritate de relaționare”, vezi Labarrière 1983: 148, 319.

<sup>9</sup> În exemplificare vor fi folosite următoarele abrevieri: E (educatoare), Î (învățătoare), C (copil), g1 (grupa mică), g2 (grupa mijlocie), g3 (grupa mare), g4 (grupa pregătitoare), c1 (clasa I), c2 (clasa a II-a), c3 (clasa a III-a), c4 (clasa a IV-a).

(Î, c1); asociere profesională: „după ce m-am consultat cu doamna Dorina” (E, g4, cu trimitere către colega E);

(c) identitate de rol (în cazul jocurilor de rol, al dramatizărilor): „am pe cap un copăcel, am frunze [...] Sunt Toamna” (E, g1); „[C1, g1] Eu sunt un norișor alb!”;

(d) identitate colectivă – marcată prin apelative: „buburuzelor” (E, g1); forme pronominale/ adjectivale pronominale/ verbale de persoana întâi plural: „pinguinul [...] se găsește în țara noastră sau în alte țări, pe alte continente?”, „asta ne aduce aminte de faptul că noi am învățat în ultimele trei săptămâni...” (E, g2); „concursul nostru” (E, g2); „[E, g2] noi avem reguli, nu? Și le respectăm în clasă. Dați-mi un exemplu de reguli pe care le respectăm! [C1] Să nu facem gălăgie. [C2] Să nu aducem gumă”; „ne apropiem de sfârșit” (copil din echipa leilor); „aici sunt sarcinile de lucru pe care le vom rezolva” (Î, c3);

(e) alteritatea personală – ca formă de recunoaștere a identității personale a interlocutorului: prin apelative care individualizează (prenume): „foarte bine, Marian!”; (Î, c4); interpelări personalizate: „Andreea, te rog să fii atentă!” (E, g3); „Gata, Sonia?” (E, g4); „[către copii] Bate cineva la ușă? [către o studentă] Sunteți drăguță să verificați?” (E, g2); „Nu pot să-ncep, Maria e-n picioare” (E, g3); „Nu vorbi neîntrebat!” (I, c3);

(f) alteritate profesională/ de diferențiere – marcă a raportului asimetric profesor – elev(i): „sunteți atenți la mine?” (E, g2); „N-ai greșit, foarte bine!” (Î, c4); „așa a spus doamna” (C, g2); „Atenție!” (Î, c2); „[E, g2] respect și eu reguli sau doar voi respectați regulile? [C] Dvs. respectați mai multe decât noi”;

(g) alteritate de rol: „[E, g2] Spuneți la revedere cocoșelului; [copiii] La revedere, cocoșelule!”; „vă rog frumos să o convingeți pe domnișoara [studentă] să își facă o casă și să ia în ea animale” (E, g2); „[E, g3] Am pe cineva care-o să vă ajute în drumul spre școală. Un copilaș. Haideți să-i punem un nume! [C] Cosmin!”; „[E, g1, adresare către C] Bună dimineața, mărul roșu!”; „[C, g1, adresare către E, îmbrăcată în toamnă] Bună dimineața, Toamnă!”; „[C, g1, arătând către colegul de lângă el, care își asumase rolul de legumă murdară] El e leguma murdară”;

(h) alteritate colectivă – marcată prin apelative: „buburuzelor” (E, g1); forme de persoana a doua plural: „voi ați rezolvat corect” (Î, c2) și/ sau de persoana a treia plural (sau singular cu valoare colectivă): „ceilalți au pierdut un jeton” (E, g4); „echipa albinuțelor, numărați împreună cu mine!” (E, g4); „o echipă se va numi echipa albinuțelor, cealaltă echipă va fi echipa fluturașilor” (E, g4);

(i) alteritate de relație – (1) personală: raportare la identitatea personală a interlocutorului, poziționare prin raportare la aceasta; de exemplu, raportare la experiențele personale/ familiale ale copiilor: „Petrișor, băiatul doamnei Florica, pe care îl cunoașteți prea bine, ne-a adus această cutie” (E, g4); poate fi subsumată celei profesionale, dar implicând stabilirea unei relații marcate afectiv cu interlocutorii copii: „ochișorii [diminutiv; ochii percepuți ca marcă a atenției acordate locutorului] aici, la mine!” (E, g1); „bine, dragii mei!” (E, g2); (2) profesională: „aplaudați-o, vă rog, pe colega voastră” (E, g3); „trebuie să respectăm fiecare coleg care răspunde” (Î, c1) – alteritate relațională de tip colegial; „pentru echipa maimuțelor vor aplauda echipa leilor și echipa bufnițelor” (E, g2) – exersarea raportării la alteritatea profesională a echipelor implicate într-un concurs; „[E, g2] dar credeți că eu mă pot

bate cu doamna Nuți? Cum sunt eu cu doamna Nuți? [copiii] prietenă!"; „să ne salutăm oaspeții [profesori]" (Î, c2) – aici, subsumată alterității colective;

(j) alteritate justificativă/ argumentativă: invocarea autorității date de autori cunoscuți, de apelul la lucrări de specialitate etc.: „Știți cum spunea împăratul: «La plăcinte înainte, la război, înapoi»" (Î, c2); „ați văzut că și autorii manualului vostru..." (Î, c4); „după cum scrie în Enciclopedia ilustrată" (E, g3) etc.

Toate acestea se constituie în particularizări ale direcțiilor contextualizate – prin raportare la literatura de specialitate – în prima secțiune a lucrării, particularizări care deschid, de altfel, noi perspective de analiză în problematica, multifacetată, a comunicării didactice.

### Concluzii

Având ca premise principalele repere pe care literatura de specialitate studiată le-a oferit în ceea ce privește comunicarea, în general, ideea de identitate/ alteritate, respectiv comunicarea didactică, în particular, am propus, în lucrarea de față, pe de o parte, o contextualizare – în plan didactic – a acestor repere, cu accent pe manifestările identității/ alterității asociate componentelor schemei comunicării, rolurilor și relațiilor reperabile într-o situație de comunicare, caracteristicilor și legilor discursului, strategiilor comunicative etc., și, pe de altă parte, o inventariere – prin raportare la un corpus de texte (transcrieri ale unor activități/ lecții derulate în grădiniță/ ciclul primar) – a diferitelor concretizări pe care identitatea, respectiv alteritatea de diferite tipuri le pot avea în comunicarea didactică. Desigur, prin extinderea corpus-ului de texte (și nu numai), analiza poate fi dezvoltată și nuanțată chiar pe linia anunțată aici, cea a continuum-ului subiectivitate – intersubiectivitate – obiectivitate – contextualizare, fiecărui tip de identitate/ alteritate prezentat *supra* putându-i fi asociate coordonate specifice ale componentelor acestui continuum.

### Bibliografie

- Abric 2002: Jean-Claude Abric, *Psihologia comunicării: teorii și metode*, traducere de Luminița și Florin Botoșineanu, Iași, Editura Polirom.
- Brown, Levinson 1987: Penelope Brown, Stephen C. Levinson, *Politeness: Some Universals in language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brunet, Cowie, Donnan, Douglas-Cowie 2011: Paul M. Brunet, Roderick Cowie, Hastings Donnan, Ellen Douglas-Cowie, *Politeness and social signals*, Marta Olivetti Belardinelli and Springer-Verlag (published online 08 October 2011).
- Cohen 2008: Jennifer L. Cohen, *‘That’s not treating you as a professional’: teachers constructing complex professional identities through talk*, în „Teachers and Teaching: theory and practice”, 14, no. 2, p. 79–93.
- Cros 2001: Anna Cros, *Teaching by Convincing: Strategies of Argumentation in Lectures*, în „Argumentation”, 15, p. 191–206.
- Estany, Cabeza 2009: Jenny Farías de Estany, Lourdes Molero de Cabeza, *Propulsoras y propulsores: construcción de la identidad y alteridad de género en el discurso político venezolano*, în „Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología”, vol. 18, no. 2, p. 367–387.
- Ionescu-Ruxăndoiu 1999: Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Conversația: structuri și strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, București, Editura All Educațional.

- Ipgrave 2009: Julia Ipgrave, *The language of friendship and identity: children's communication choices in an interfaith exchange*, în „British Journal of Religious Education”, vol. 31, no. 3, p. 213–225.
- Jackson, Back 2011: Vicki A. Jackson, Anthony L. Back, *Teaching Communication Skills Using Role-Play: An Experience-Based Guide for Educators*, în „Journal of Palliative Medicine”, vol. 14, no. 6, p. 775–780.
- Kerbrat-Orecchioni 1980: Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, II<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin Éditeur.
- Kerbrat-Orecchioni 1992: Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, II, Paris, Armand Colin Éditeur.
- Labarrière 1983: Pierre-Jean Labarrière, *Le discours de l'altérité. Une logique de l'expérience*, Paris, P.U.F.
- Liu, Gao 2011: Sijia Liu, Yu Gao, *Teachers' Teaching Communicative Rationality: Connotation, Mechanisms and Strategies*, „Asian Social Science”, vol. 7, no. 3, p. 117–122.
- Maingueneau 2007: Dominique Maingueneau, *Analiza textelor de comunicare*, traducere de Mariana Șovea, Iași, Institutul European.
- Powell R.G., Powell D.L. 2010: Robert G. Powell și Dana L. Powell, *Classroom communication and diversity: Enhancing Instructional Practice*, Second Edition, Taylor & Francis e-Library.
- Roventă-Frumușani 2005: Daniela Roventă-Frumușani, *Analiza discursului: ipoteze și ipostaze*, București, Tritonic.
- Toyosaki 2005: Satoshi Toyosaki, *Teaching as an intersubjective identity project*, rezumat al disertației prezentate pe data de 2 septembrie 2005, la Southern Illinois University Carbondale.
- Yuval-Davis 2010: Nira Yuval-Davis, *Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' Dichotomy*, „Patterns of Prejudice”, vol. 44, no. 3, p. 261–280.

## Manifestations of Identity and Alterity in Didactic Communication

Establishing a relation between didactic communication and the continuum subjectivity – intersubjectivity – objectivity – contextualization, the objectives of the present paper are: (1) to anchor – in the didactic field – the main landmarks from specialized literature concerning communication, identity/ alterity, to the features and laws of discourse, to the roles and relations in a communication situation, to updated strategies in didactic communication etc. and (2) to inventory the main forms of manifestation, in didactic communication, of different types of identity as well as alterity.

The analysis was carried out, for the second component of the present paper, on a corpus of eight texts – transcriptions of some activities/ lessons conducted in kindergarten and in primary school. I identified, in these texts, relevant examples for the following types of identity/ alterity: (a) personal identity; (b) professional identity; (c) identity of role; (d) collective identity; (e) personal alterity; (f) professional alterity; (g) alterity of role; (h) collective alterity; (i) relational alterity and (j) argumentative alterity. These forms of manifestation, in child/ children – preschool teacher, student(s) – primary school teacher, of different types of identity/ alterity demonstrate the validity of the continuum subjectivity – intersubjectivity – objectivity – contextualization and open new research directions on didactic communication.