CONTRIBUȚII LA METODICA PREDĂRII ORTOGRAFIEI

DE

GH. GOIAN

În articolul de față ne propunem să arătăm bazele teoretice, conținutul și rezultatele unor lecții experimentale ținute la clasa a VII-a, în scopul de a forma elevilor priceperea de a folosi în mod corect liniuța de unire, în special în legătură cu scrierea formelor scurte ale pronumelor personale și reflexive.

Ne vom întreba mai întîi de toate : De ce greșelile în legătură cu despărțirea pronumelor scurte au o atît de largă răspîndire ?

După cum se știe, relația dintre cuvînt și lucrurile sau fenomenele la care cuvîntul se raportează face parte din categoria relațiilor dintre semn și obiectul semnificat.

Există însă cazuri cînd anumite cuvinte pot fi semnalizate prin altele. Astfel substantivele pot fi înlocuite prin pronume. În această situație, însuși substantivul devine obiect semnificat, iar pronumele devine un semn al acestui obiect. De exemplu, în loc să spunem *pe Ion*, putem spune : *pe el*. Dar formele lungi ale pronumelor pot fi înlocuite la rîndul lor prin formele scurte. În felul acesta, ele însele devin obiecte semnificate, formele scurte devenind semne ale lor. De exemplu, pronumele scurt *l* din propoziția *l-am văzut* este un semn al formei lungi *pe el*. Constatăm deci că între lucrurile sau fenomenele reale și între formele scurte ale pronumelor personale și reflexive există o serie de trepte sau de verigi, relațiile dintre ele putînd fi exprimate prin schema : obiecte sau fenomene → substantive → forme lungi ale pronumelor personale sau reflexive → forme scurte ale pronumelor personale sau reflexive.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

După cum se vede, această legătură este complexă. Greutatea recunoașterii formelor scurte ale pronumelor și deci greutatea despărțirii lor prin liniuța de unire provine tocmai din această complexitate a relațiilor, din faptul că legătura dintre pronumele scurte și lucrurile sau fenomenele reale nu apare imediat, ci prin mijlocirea a două verigi. Elevii, pentru a înțelege sensul unui pronume scurt, trebuie să aibă conștiința întregului lanț, a tuturor verigilor care leagă acest pronume de lucrurile sau fenomenele din realitate. Este de ajuns ca între două verigi să nu se creeze inițial sudura necesară sau ca legătura dintre ele să se rupă, pentru ca formele scurte ale pronumelui să devină lipsite de înțeles.

Experiența ne arată că ruptura despre care vorbim se produce adesea și că legătura care se rupe de cele mai multe ori este aceea dintre ultimele două verigi, adică dintre formele lungi ale pronumelui și formele scurte corespunzătoare. Întrucît mulți elevi nu seziseză această legătură, ei nu pot recunoaște pronumele scurte.

Ajungem astfel la următoarea constatare : *pentru a-i învăța pe elevi să recunoască formele scurte ale pronumelui și să le despartă în mod corect prin liniuța de unire, trebuie să întărim în conștiința lor legătura dintre aceste forme și formele lungi corespunzătoare și să le dezvoltăm priceperea de a trece de la unele la altele pe baza unor operații analitice.*

Am constatat că adesea, pentru dezvoltarea gîndirii analitice a elevilor, se folosește următorul procedeu. Să presupunem că un elev a scris : „el *ia* întîlnit pe adversari". Pentru a-l ajuta să-și înțeleagă greșeala, se face următoarea analiză : „Pe cine i-a întîlnit ? *I-a întîlnit pe adversari.* Așa dar, *i* ține locul substantivului *pe adversari* și deci este un pronume. Prin urmare, trebuie să scriem *i-a* și nu *ia*". Elevul rămîne însă nedumerit. El nu înțelege cum se face că *i* ține locul substantivului *pe adversari*, cînd amîndouă aceste forme lexicale se află prezente în propoziție. Exprimarea pleonastică, specifică limbii romîne, îi derutează pe elevi și îi împiedică să vadă cum un cuvînt poate ține locul altui cuvînt, fără ca acesta din urmă să lipsească din propoziție.

Dar chiar și în cazul cînd substantivul lipsește, analiza se face de obicei prin introducerea lui în propoziție și se desfășoară ca și în exemplul precedent. De exemplu, elevul scrie : „*Iam dat o carte*" (subînțeles : prietenului meu). Pentru a se scoate în evidență greșeala, se face următoarea analiză : „Cui i-am dat o carte ? *I-am dat o carte prietenului meu.* Așa dar, *i* ține locul substantivului *prieten* și deci este pronume. În consecință, trebuie să fie despărțit prin liniuță". Elevul rămîne la fel de nelămurit. El examinează propoziția : „I-am dat o carte prietenului meu", completată de profesor, și nu înțelege de ce spunem că, în această propoziție, *i* ține locul substantivului *prieten*, cînd acest substantiv nu lipsește. E și greu să înțelegi cum poți să înlocuiești ceva ce este prezent.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

În felul acesta, procedeele analitice utilizate de obicei nu pot risipi confuziile din mintea elevilor.

Plecînd de la constatările de mai sus, am ajuns la următoarea concluzie : *După cum forma lungă a pronumelui poate fi recunoscută numai observînd că ea ține locul unui substantiv, tot astfel pentru a recunoaște forma scurtă a pronumelui trebuie să se observe că ea ține locul unui pronume lung. Însă echivalența acestor forme rezultă din posibilitatea de a substitui pe una alteia. De aceea analiza trebuie să scoată în relief tocmai această posibilitate de substituire* [1].

Pentru a le forma elevilor priceperea de a scrie corect pronumele scurte, trebuie deci să organizăm exerciții de substituire a formelor scurte prin formele lungi corespunzătoare sau, pentru a ne exprima cu alți termeni, exerciții de traducere a unor forme prin celelalte, ca în următoarele exemple : *i-am dat = am dat lui* ; *ne-a văzut = a văzut pe noi* ; *s-a dus = a dus pe sine* ; *vi l-am dat = am dat pe el vouă* etc.

Aceasta este ideea principală care a stat la baza organizării lecțiilor noastre experimentale. Am voit să vedem dacă, efectuînd un număr de exerciții de substituire a formelor scurte ale pronumelor prin formele lungi corespunzătoare, elevii vor reuși să înlăture greșelile sau, cel puțin, să reducă în mod simțitor numărul lor.

Mărturisim că, înainte de a trece la aplicarea acestei idei, am avut o ezitare. Ne-am întrebat dacă putem să cerem elevilor să pronunțe expresii ca de exemplu : „*eu am văzut pe voi*", „*noi am spus ție*" etc. cînd astfel de construcții nu sînt folosite în limba noastră și deci nu sînt corecte. Ne-am întrebat de asemenea dacă exercițiile de traducere a formelor scurte ale pronumelui prin formele lungi corespunzătoare nu le vor apare elevilor ca ceva absurd și ridicol.

Anticipînd asupra rezultatelor, vom spune că elevii nu s-au arătat contrariați nici măcar în cea mai mică măsură și s-au antrenat în noua activitate în modul cel mai natural posibil, înțelegînd, din primul moment, că nu este vorba decît de simple exerciții de analiză.

Înainte de a trece la relatarea experimentului, vom mai face cîteva observații în sprijinul ideii metodice pe care am expus-o mai sus.

Vom observa mai întîi că traducerea formelor scurte ale pronumelui prin formele lungi corespunzătoare nu are un caracter artificial, ci reprezintă o operație firească a gîndirii noastre curente. Dacă analizăm cu

[1] Un proces analog are loc în însușirea unor noțiuni de matematică. Astfel, operația înmulțirii se substituie unei operații de adunare, iar operația ridicării la putere se substituie unei operații de înmulțire. În cazul cînd unii elevi pierd conștiința legăturii dintre aceste operații, ea trebuie să fie restabilită prin procedee de gîndire analitice (de exemplu : $2.4 = 2 + 2 + 2 + 2$ sau : $5^3 = 5.5.5$) și prin procedee sintetice (de exemplu : $3 + 3 + 3 + 3 = 3.4$ sau : $2.2.2 = 2^3$). Dacă un elev comite o greșeală, de exemplu : $a^3 . a^2 = a^6$, profesorul îl ajută să-și înțeleagă greșeala, punîndu-l să efectueze operații de analiză și apoi de sinteză, pe baza substituției, în modul următor : $a^3 . a^2 = (a.a.a.) . (a.a) = a^5$.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

atenție propriile noastre procese de gîndire, constatăm că, pentru a scri corect, de exemplu, propoziția *l-am întîlnit*, trebuie să ne gîndim că expresia *l-am întîlnit* înseamnă *am întîlnit pe el*. S-ar putea obiecta că noi nu facem astfel de raționamente atunci cînd folosim liniuța de unire, căci, în cazul acesta, în loc să scriem curent, am reflecta asupra semnelor ortografice pe care trebuie să le folosim. Însă obiecția de mai sus nu este valabilă. Oricît de mult s-ar automatiza prin exercițiu priceperile scrierii ortografice, ele nu pot fi aplicate în mod mecanic, fără gîndire, fără reflexiune, fără analiză. Prin automatizare și prin formarea deprinderilor, analiza nu dispare, ci doar se efectuează cu mult mai mare ușurință și într-un timp cu mult mai scurt.

A doua observație se referă la rolul important pe care-l joacă întrebarea în analiza formelor lexicale. Pronumele personale și reflexive, atît cele lungi cît și cele scurte, la cazurile dativ și acuzativ, lămuresc sau completează înțelesul unor verbe. Ele răspund deci, în principiu, la o anumită întrebare pe care o cere verbul. Tocmai această întrebare permite să se stabilească echivalența dintre o formă scurtă și una lungă a pronumelui. Ne vom convinge de rolul întrebării în analiză, gîndindu-ne în special la unele forme scurte ale pronumelui, care au înțelesuri diferite. Astfel, în propoziția *ne-ai spus*, *ne* înseamnă *nouă*, pentru că forma verbală *ai spus* cere întrebarea „cui?", la care răspundem dînd morfemului *ne* înțelesul „nouă". Dimpotrivă, în propoziția *ne-ai încurajat*, *ne* înseamnă *pe noi* deoarece forma verbală *ai încurajat* cere întrebarea „pe cine?", la care răspundem dînd aceluiași morfem *ne* înțelesul *pe noi*. De multe ori însă aceeași formă verbală poate cere întrebări diferite, ceea ce face ca pronumele scurt să devină echivoc. De exemplu, *i-am trimis* poate să însemne *am trimis lui* (răspunzînd la întrebarea : „cui?") sau *am trimis pe ei* (răspunzînd la întrebarea : „pe cine?"). În astfel de cazuri, întrebarea căreia îi răspunde pronumele scurt și deci sensul acestui pronume rezultă din context, cu alte cuvinte pronumelui scurt îi corespunde acea formă lungă de pronume, prin care propoziția capătă un înțeles și se integrează, în mod logic, într-un curent de idei.

În sfîrșit, vom face o observație în legătură cu o anumită obiecție ce s-ar putea aduce. În unele cazuri, traducînd forma scurtă a pronumelui prin forma lungă, se obțin propoziții lipsite de sens. Această observație este valabilă, în primul rînd, în legătură cu verbele impersonale. De exemplu *se însenînează* nu are înțelesul de *însenînează pe sine*. Același lucru se poate spune și despre verbele reflexive cu înțeles activ. De exemplu *m-am gîndit la el* (= am cugetat la el) nu are înțelesul de *am gîndit pe mine la el*.

De fapt însă, exemplele de mai sus nu infirmă ideea pe care am expus-o. Bunăoară în propoziția *se însenînează*, *se* nu este altceva decît forma scurtă a pronumelui reflexiv *pe sine*. Este drept că acest pronume și-a pierdut,

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

în exemplul nostru, caracterul reflexiv. El a rămas pronume reflexiv numai în mod formal. De aceea, traducerea formei scurte prin cea lungă va avea și ea un caracter formal. Vom spune deci că, în mod formal, *se însenineză* înseamnă *însenineză pe sine*, dar vom adăuga că, în cazuri de acest fel, pronumele nu are înțeles reflexiv, ceea ce se explică prin faptul că formele gramaticale își extind adesea sfera de aplicare, nesocotind cerințele unei logici stringente.

Trecem acum la relatarea experimentului.

Experimentul a avut loc la clasa a VII-a, în septembrie 1956, în etapa de recapitulare a materiei anului precedent, deci la un nivel de pregătire a elevilor corespunzător sfîrșitului clasei a VI-a.

Lecțiile experimentale au fost ținute în București, la școala de 7 ani nr. 71. Au fost folosite pentru control clasele a VII-a A și a VII-a B de la școala medie nr. 17. Pentru efectuarea întregului experiment în cadrul școlii nr. 71, am primit ajutorul prețios al tov. profesor Stănescu Iulian, care a asistat la toate lecțiile și la lucrările de control și a participat la corectarea lucrărilor și stabilirea rezultatelor. În cadrul școlii medii nr. 17, la efectuarea lucrărilor de control și stabilirea rezultatelor a asistat tov. profesoară Batler Fernanda.

Prima lucrare de control a constat în dictarea următorului text:

„Comunicîn*du-mi-se* starea prietenului meu și dorința *sa de a* mă vedea, *l-am* vizitat *la* locuința *sa*. După ce *ne-am* împărtășit primele impresii și după ce părinții *săi s-au* dus și *ne-au* lăsat singuri, el *m-a* rugat *să-i* citesc o carte. Pentru *a-i* face plăcere, am acceptat bucuros, propunîn*du-i* să *ia* o carte din bibliotecă și *să-și* aleagă fragmentul *ce-l* interesează, urmînd ca eu să *i-l* citesc. El *s-a* îndreptat spre biblioteca *sa*, *și-a* ales o carte de literatură și *mi-a* întin*s-o*, rugîn*du-mă să-i* citesc *dintr-însa*. Am deschi*s-o la* început și *i-am* citit două *sau* trei pagini. Era un fragment *dintr-un* roman *al* unui scriitor contemporan. Fragmentul *i s-a* părut interesant. El *l-a* ascultat cu atenție și *mi-a* spus că, dacă părinții *săi* și medicul *ce-l* îngrijește nu *i-ar* fi interzis orice efort și dacă *aș* avea timp, *m-ar* ruga *să-i* citesc întreaga carte, pentru *a-și* învinge plictiseala pe care *i-o* provoacă inactivitatea. *La* plecare, *mi-am* luat rămas bun de *la* prietenul meu și *i-am* exprimat dorința de *a-l* vedea sănătos în *cel* mai scurt timp".

După cum se poate constata, acest text cuprinde 49 de ortograme care implică priceperea de a folosi în mod corect liniuța de unire (în marea majoritate a cazurilor, în legătură cu scrierea formelor scurte ale pronumelor). El a fost întocmit în așa fel încît să cuprindă pronume cît mai variate și să implice diferențierea unor forme asemănătoare din punct de vedere fonetic (*la* și *l-a*, *al* și *a-l*, *sa* și *s-a*, *sau* și *s-au*, *săi* și *să-i*, *cel* și *ce-l*, *aș* și *a-și*).

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

Menționăm că dictarea s-a făcut cu respectarea cerințelor pedagogice. La început s-a citit textul în întregime, apoi s-a dictat rar, fiecare fragment fiind citit de două ori, iar la sfîrșit s-au lăsat elevilor trei minute, pentru citirea lucrării și autocorectarea greșelilor.

A urmat corectarea lucrărilor. Pentru fiecare lucrare, s-au numărat toate greșelile în legătură cu nefolosirea sau folosirea greșită a liniuței de unire, indiferent de faptul că unele greșeli s-au repetat iar altele nu. Am procedat în felul acesta, ținînd seama de faptul că ortogramele care se repetă în textul dictat (de exemplu : *l-a*, *la*, *să-i*, *săi* etc.) sînt totodată cele mai importante.

În urma corectării lucrărilor, s-a împărțit, pentru fiecare clasă în parte, numărul total al greșelilor în legătură cu folosirea liniuței de unire la numărul elevilor, obținîndu-se astfel numărul de greșeli revenind în medie unui elev.

Astfel s-au obținut următoarele rezultate : clasa a VII-a a școlii nr. 71 : 7,57 greșeli ; clasa a VII-a B a școlii medii nr. 17 : 7,39 greșeli ; clasa a VII-a A a școlii medii nr. 17 : 5,52 greșeli.

După cum se vede, clasa a VII-a a școlii nr. 71 a ocupat ultimul loc. La o distanță relativ mică, s-a plasat clasa a VII-a B a școlii medii nr. 17, iar clasa a VII-a A a acelei școli, despre care se știa că este o clasă fruntașă pe raion, s-a plasat la o distanță apreciabilă.

Se punea acum problema : în ce măsură vom putea reuși ca, prin lecțiile pe care urma să le ținem elevilor din clasa a VII-a a școlii nr. 71, să modificăm raportul dintre această clasă și celelalte două clase.

Am ținut, în total, patru lecții, în cursul unei singure săptămîni. În cele ce urmează, nu vom reda detaliile desfășurării acestor lecții, ci ne vom limita la ceea ce este esențial.

Am căutat mai întîi să captăm interesul elevilor. În acest scop, le-am comunicat chiar de la început numărul greșelilor săvîrșite de fiecare elev în parte, atrăgîndu-le astfel atenția asupra lipsurilor în cunoașterea ortografiei, le-am înfățișat perspectiva concursului de admitere în clasa a VIII-a și le-am creat de asemenea o perspectivă mai apropiată, aceea a unei noi lucrări de control, care avea să fie urmată de aprecierea prin note.

S-a trecut la o repetare sumară a cunoștințelor în legătură cu liniuța de unire și funcțiile ei. S-a arătat mai întîi funcția liniuței de unire în scrierea cuvintelor compuse și a formelor scurte ale unor cuvinte. După aceea s-au recapitulat unele cunoștințe în legătură cu pronumele personale și reflexive, iar apoi s-a întocmit un tabel al corespondenței formelor lungi și scurte ale pronumelor personale și reflexive, la cazurile dativ și acuzativ.

Alcătuirea tabelului a fost realizată cu participarea tuturor elevilor și a constituit primul prilej pentru efectuarea exercițiilor de traducere a formelor scurte ale pronumelor prin formele lungi corespunzătoare. Am

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

urmărit în special antrenarea elevilor slabi, în care scop ne-am folosit de o listă, în care erau trecuți toți elevii clasei, cu specificarea, în dreptul fiecăruia, a numărului greșelilor săvîrșite în prima lucrare de control.

Tabelul a fost scris pe tablă și transcris de elevi în caiete. Redăm mai jos prima lui parte, pentru a indica felul în care a fost alcătuit.

Tabel al corespondenței formelor lungi și scurte ale pronumelor personale și reflexive

	Cazul dativ	
Singular		
Persoana I personal și reflexiv :	mie = mi ;	trimite-mi = trimite mie ; mi-am spus = am spus mie.
Persoana a II-a personal și reflexiv :	ție = ți ;	ți-am povestit = am povestit ție ; ți-ai închipuit = ai închipuit ție.
Persoana a III-a personal :	lui, ei = i ;	i-a luat = a luat lui (ei) ; dă-i = dă lui (ei).
Persoana a III-a reflexiv :	sieși = și ;	și-a luat = a luat sieși ; să-și facă = să facă sieși.
Plural		
Persoana I personal și reflexiv :	nouă = ne, ni ;	ne dai = dai nouă ; ni se dă = se dă nouă ; ne permitem = permitem nouă.
Persoana a II-a personal și reflexiv :	vouă = vă, v-, vi ;	vă datorez = datorez vouă ; v-ar trimite = ar trimite vouă ; vi le aduc = le aduc vouă.
Persoana a III-a personal :	lor = le, li ;	spune-le = spune lor ; li se dă = se dă lor.
Persoana a III-a reflexiv :	sieși = și ;	și-au închipuit = au închipuit sieși.

În același mod a fost arătată și corespondența dintre formele lungi și cele scurte pentru cazul acuzativ.

Trebuie să recunoaștem că, pentru întocmirea tabelului, profitînd de o conjunctură favorabilă, am depășit timpul obișnuit al unei ore de clasă.

În tabel nu au fost trecute formele scurte care încep cu *î* (*îmi*, *îți*, *îi*, *îl*, *își*), care nu se despart niciodată prin liniuța de unire.

Pentru fiecare corespondență, elevii au dat mai multe exemple, însă în tabel nu s-a trecut decît numărul de exemple strict necesar.

Trebuie să notăm de asemenea faptul esențial că fiecare exemplu a constituit în același timp un exercițiu de traducere a formelor scurte prin cele lungi, astfel încît cunoștințele au fost fixate în procesul aplicării lor.

S-a urmărit ca exemplele să fie cît mai variate : pronumele scurt să fie uneori precedat de liniuță, iar alteori urmat de ea și să fie legat de cuvinte diferite, bunăoară de verbe la moduri și timpuri diferite.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

În fine, menționăm că s-a cerut elevilor, ca temă pentru acas să dea exemple analoage.

La începutul lecției următoare, elevii au citit din caiete exemple date acasă. Acest control, în care au fost antrenați mai ales elevii slab a constituit o nouă ocazie de efectuare a exercițiilor de traducere a fo melor scurte ale pronumelor prin formele lungi.

S-a trecut apoi la exerciții mai complexe, elevii dînd exemple de pr poziții cu două pronume scurte alăturate și făcînd înlocuirea acest forme prin formele lungi corespunzătoare. De exemplu : *dă-mi-l = dă m pe el* ; *trimite-ni-le = trimite nouă pe ele* ; *ți i-a adus = a adus ție pe ei* et

În etapa următoare, s-au precizat regulile despărțirii pronumel scurte prin liniuța de unire. Precizarea a fost necesară, întruc am observat că unii elevi nu-și dau seama în mod clar de acele regu scriind de exemplu : „*i-s-a* comunicat", „dacă medicul *nu-i ar* fi interzis „*nu-i-ar* fi interzis" etc.

Au fost stabilite următoarele reguli :

1. Atunci cînd pronumele scurte urmează după verb, ele se despa totdeauna prin liniuță, chiar și în cazul cînd formează singure sila sau în cazul cînd avem două pronume alăturate. Astfel, după verb, pute avea două liniuțe sau chiar trei (despărțind și formele verbului auxilia De exemplu : *trimite-mi*, *trimite-mi-l*, *trimisu-mi-s-a* etc.

2. În cazul cînd un pronume se află înaintea verbului, el nu se de parte prin liniuță dacă formează singur silabă și, dimpotrivă, se despar prin liniuță atunci cînd face silabă cu alt cuvînt sau cu o parte a alt cuvînt. De exemplu : *i se dă*, *i-a dat*, *i s-a dat*, *nu-i trebuie*, *mi-aminte* (expresie familiară pentru : îmi amintesc) etc.

Începînd cu această etapă, toate exercițiile de traducere a formel scurte ale pronumelor prin forme lungi au fost efectuate nu numai or dar și în scris, un elev scriind la tablă, iar ceilalți, în caiete. Acest proced a fost necesar, întrucît deprinderea scrierii corecte nu se poate form decît prin scriere.

Scopul didactic urmărit în cea de a treia lecție a fost consolidar priceperii de a diferenția formele scurte ale pronumelui de alte forn lexicale cu care ele se aseamănă în mod exterior (conjuncții, prepoziț adverbe etc.) și cu care adesea sînt confundate. S-a urmărit în felul aces aplicarea dictonului citat de Komenski : „Cine deosebește bine instr iește bine".

Diferențierile au fost făcute pe baza aplicării a două procedee an litice. Primul procedeu este acela despre care am vorbit, anume exan narea posibilității de a înlocui forma lexicală dată printr-un pronun lung. Dacă această înlocuire este posibilă, înseamnă că forma lexica în cauză este un pronume scurt.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

Cel de-al doilea procedeu constă în integrarea formei lexicale în sistemul din care ea face parte, scoţîndu-se prin aceasta în evidenţă categoria gramaticală căreia îi aparţine. De exemplu, dacă trebuie să se scrie propoziţia : „el ia o carte", elevii se vor gîndi că forma *ia* se integrează în sistemul : *eu iau, tu iei, el ia* etc. şi, în felul acesta, observînd conjugarea, vor sezisa cu mai multă uşurinţă că *ia* este un verb, deci un singur cuvînt, şi ca atare se scrie fără liniuţă între *i* şi *a*.

Printr-o colaborare strînsă cu clasa, s-a întocmit următorul tabel, care a fost scris pe tablă şi transcris de elevi în caiete :

Tabel pentru diferenţierea unor forme asemănătoare, cu înţeles diferit

l-a ;	l-a văzut = a văzut pe el l = pe el (pronume)	*la* ;	la şcoală (*lîngă* şcoală, *în* şcoală... (prepoziţie)
s-a ;	s-a dus = a dus pe sine s = pe sine (pronume)	*sa* ;	cartea sa (cartea *mea*, cartea *ta*, cartea *sa*...) (pronume posesiv)
mi-a ;	mi-a spus = a spus mie mi = mie (pronume)	*mea* ;	casa mea (casa *ta*, casa *sa*...) (pronume posesiv)
să-i ;	să-i dai = să dai lui (ei) i = lui, ei (pronume)	*săi* ;	fraţii săi (fraţii *mei*, fraţii *tăi*...) (pronume posesiv)
s-au ;	s-au ridicat = au ridicat pe sine ; s = pe sine (pronume)	*sau* ;	Ion sau Vasile (Ion *ori* Vasile Ion *şi* Vasile...) (conjuncţie)
m-ai ;	m-ai chemat = ai chemat pe mine ; m = pe mine (pronume)	*mai* ;	mai mare (*mai puţin* mare, *tot atît de* mare) (adverb ce serveşte la formarea comparativului)
i-a ;	i-a adus = a adus lui (ei) i = lui, ei (pronume)	*ia* ;	el ia (eu *iau*, tu *iei*, el *ia*...) ; să ia (să *iau*, să *iei*, să *ia*...) (verb)
a-ţi ;	spre a-ţi face = spre a face ţie ; ţi = ţie (pronume)	*aţi* ;	aţi văzut (eu *am* văzut, tu *ai* văzut,... voi *aţi* văzut...) (verb auxiliar)
a-i ;	pentru a-i da = pentru a da lui (ei) ; i = lui, ei (pronume)	*ai* ;	ai dreptate (eu *am* dreptate, tu *ai* dreptate...) (verb predicativ) ; ai primit (eu *am* primit, tu *ai* primit...) (verb auxiliar) ; ai mei (*al* meu, *a* mea, *ale* mele) (articol)
a-l ;	fără a-l supăra = fără a supăra pe el ; l = pe el (pronume)	*al* ;	al nostru (*a* noastră, *ai* noştri, *ale* noastre) (articol)
a-şi ;	datoria de a-şi face lecţiile = datoria de a face lecţiile sieşi ; şi = sieşi (pronume)	*aş* ;	aş face (eu *aş* face, tu *ai* face...) ; aş fi făcut (eu *aş* fi făcut, tu *ai* fi făcut...) (verb auxiliar servind la formarea optativului)
ce-l ;	ceea ce-l priveşte = ceea ce priveşte pe el ; l = pe el (pronume)	*cel* ;	cel mare (*cea* mare, *cei* mari, *cele* mari) (articol adjectival)
i-ar ;	i-ar fi scris = ar fi scris lui (ei) ; i = lui, ei (pronume)	*iar* ;	a venit iar (a venit *iarăşi*, a venit *din nou*...) (adverb)

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

Notă. Se scriu fără liniuță de unire cuvintele :

— îmi, îți, îl, îi, își (pronume scurte);

— însumi, însămi, însuți, însăți, însuși, însăși, înșine, însene, înșivă, însevă, înșiși, însele (pronume);

— lucrați, citeați, făcurăți, ... să trimiteți, plecați! ... (verbe la persoana a doua plural : indicativ prezent, imperfect sau mai mult ca perfect ; subjonctiv prezent ; imperativ);

— dădui, primii ... (verbe la indicativ, perfectul simplu).

Pentru recunoașterea categoriei gramaticale a verbelor de mai sus, s-a folosit conjugarea, adică același procedeu, indicat mai sus, al integrării în sistemul de cuvinte respectiv.

Pentru acasă, s-a dat ca temă găsirea de exemple noi pentru diferențierea formelor lexicale trecute în tabel.

În prima parte a lecției a IV-a, au continuat exercițiile de diferențiere, folosindu-se și exemplele date de elevi în lucrările făcute acasă.

În discuțiile cu elevii, ne-am servit de un tabel, în care, în dreptul fiecărei greșeli, erau trecuți elevii care au făcut acea greșeală în prima lucrare de control. De exemplu :

— confuzie între *l-a* și *la* : elevii B., St., So...

— confuzie între *s-a* și *sa* : elevii Mar., Vl., Dum... etc.

Astfel întrebările au putut fi adresate în special acelor elevi care aveau cea mai mare nevoie de ajutor, spre a-și lichida lipsurile.

În legătură cu exemplele date, elevii trebuiau să scrie propozițiile pe tablă și totodată să arate de ce se pune liniuța de unire sau de ce nu se pune. De exemplu : „În propoziția *el l-a ascultat*, se scrie *l-a*, deoarece *l-a ascultat* înseamnă *a ascultat pe el* ; *l* înseamnă *pe el*, deci este pronume și formează un cuvînt deosebit de *a* (care e verb). În propoziția *el a plecat la gară*, *la* se scrie fără liniuță. Forme asemănătoare sînt : *spre* gară, *în* gară, *lîngă* gară... Toate acestea (la, spre, în, lîngă...) sînt prepoziții și deci formează cuvinte aparte și se scriu fără liniuță".

În ultima parte a lecției, nerămînînd suficient timp pentru a se face exerciții de dictare, s-a făcut o scurtă recapitulare a celor predate în cursul lecțiilor anterioare.

În următoarea oră de limbă romînă, s-a dat cea de a doua lucrare de control. În aceeași zi, lucrarea a fost scrisă și de elevii celor două clase ale școlii medii nr. 17.

A fost dictat următorul text, bineînțeles în aceleași condiții în care a fost dictat și primul :

„Lui Ionel *i s-a* comunicat că prietenul său, Vasile, *s-a* înscris *la* examen *și a* început *să și-l* pregătească. Cînd *s-a* dus *să-l* viziteze *la* locuința *sa*, *l-a* găsit studiin*du-și* lecțiile și rezumîn*du-și-le într-un* caiet special. Vasile *i-a* spus că mulți colegi *ai săi s-au* interesat de pregătirea *sa* și *l-au* ajutat *să-și* însușească unele părți *mai* grele ale cursului. Ionel ar fi dorit

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

să-i dea și el un ajutor, însă știința *sa nu i-ar* fi fost de folos, căci, pentru *a-i* ajuta pe alții, trebuie să *ai* tu *însuți* cunoștințe. *La* plecare, Vasile *l-a* rugat *să-i* aducă o carte pe care *i-a* împrumutat*-o*, fiind*u-i* necesară pentru *a-și* pregăti examenul. De atunci *s-au* scurs două *sau* trei săptămîni. Vasile *s-a* prezentat *la* examen. Profesorul *l-a* chemat *la* tablă, *i-a* spus să *ia* o bucată de cretă și *i-a* dat două exerciții, pe care el *le-a* rezolvat cu ușurință. Vasile a reușit să *ia* nota 5. Cînd *s-a* văzut în fruntea listei celor promovați, *nu-i* venea *să-și* creadă ochilor. După examen, profesorul, adresîn*du-i-se* cu bucurie, *l-a* felicitat și *i-a* urat noi succese".

Acest text cuprinde 51 de ortograme care implică priceperea de a folosi corect liniuța de unire. Ca și textul primei lucrări de control, el cere elevilor să diferențieze o serie de forme lexicale ce nu se deosebesc din punctul de vedere al pronunțării : *la* și *l-a*, *sa* și *s-a*, *sau* și *s-au*, *săi* și *să-i*, *ia* și *i-a*, *ai* și *a-i*.

Lucrările au fost corectate, și de data aceasta, în colaborare cu profesorii claselor respective.

Menționăm că, pentru a se elimina hazardul și pentru a se obține o situație cît mai exactă, nu s-a ținut seama, la calculul rezultatelor, decît de lucrările acelor elevi care au scris ambele lucrări de control, deși fluctuația a fost neînsemnată (unul sau doi absenți). Această observație se referă și la calculul rezultatelor primei lucrări, acestea fiind stabilite în formă definitivă abia după efectuarea experimentului.

Rezultatul obținut de elevii clasei experimentale se poate vedea din următorul tabel, în care numele fiecărui elev este însemnat prin literele cu care începe și este urmat de două numere, dintre care primul indică greșelile din prima lucrare de control, iar al doilea greșelile din cea de a doua lucrare de control : Co. : 0—0 ; Ba. : 0—0 ; So. : 0—0 ; Po. : 1—0 ; Se. : 1—0 ; Ch. : 1—0 ; Gr. : 1—0 ; Ro. : 2—0 ; Ta. : 2—0 ; Po. : 3—1 ; Ma. : 3—0 ; Sc. : 5—0 ; Ci. : 5—0 ; Ha. : 6—4 ; Co. : 7—0 ; Ku. : 7—0 ; Mo. : 8—0 ; Du. : 10—2 ; Co. : 10—2 ; So. : 11—6 ; St. : 11—4 ; Co. : 12—6 ; Va. : 13—5 ; Do. : 13—6 ; Vl. : 14—1 ; Za. : 18—6 ; La. : 19—11 ; Sa. : 29—14.

După cum se vede, greșelile s-au redus simțitor, iar numărul elevilor care au scris textul fără nici o greșeală s-a ridicat de la 3 la 15, adică la mai mult de jumătate din clasă (numărul total fiind de 28 de elevi).

Media s-a redus de la 7,57 greșeli în prima lucrare la 2,43 greșeli în lucrarea a doua.

Însă simpla comparare a numărului greșelilor făcute de elevii aceleiași clase la cele două lucrări de control nu ne-ar fi putut permite să stabilim cu suficientă precizie progresul realizat în urma ținerii lecțiilor experimentale, întrucît nu am fi știut dacă cele do uă lucrări sînt sau nu sînt de aceeași dificultate.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

Era necesar să facem o comparație și pentru clasele luate ca reper. Acest examen a dovedit că textul al doilea a fost mai ușor decît primul. Într-adevăr, numărul greșelilor s-a redus la toate cele trei clase. Însă —și aceasta este esențial — el nu s-a redus în aceeași proporție.

Media greșelilor în cea de a doua lucrare de control, la cele două clase ale școlii medii nr. 17, a fost : la clasa a VII-a B — 5,28 greșeli, iar la clasa a VII-a A — 4,07 greșeli.

Rezultă că, în timp ce la prima lucrare, clasa experimentală a fost ultima, cu media de 7,57 greșeli, urmată la o distanță mică — 7,39 greșeli — de una din clasele de control și la o distanță apreciabilă — 5,52 greșeli — de cea de a doua clasă de control, după ținerea lecțiilor experimentale, raportul dintre cele trei clase s-a schimbat în mod radical : pe primul plan s-a situat clasa experimentală, cu media de 2,43 greșeli, fiind urmată la o distanță apreciabilă de către cea mai bună dintre clasele de control — cu 4,07 greșeli — și la o distanță mare de către cealaltă clasă de control — cu 5,28 greșeli.

Schimbarea raportului dintre cele trei clase, în ce privește priceperea folosirii corecte a liniuței de unire, poate fi concretizată cu ajutorul unei diagrame, în care media greșelilor, la cele trei clase, să fie reprezentată prin coloane de înălțimi diferite.

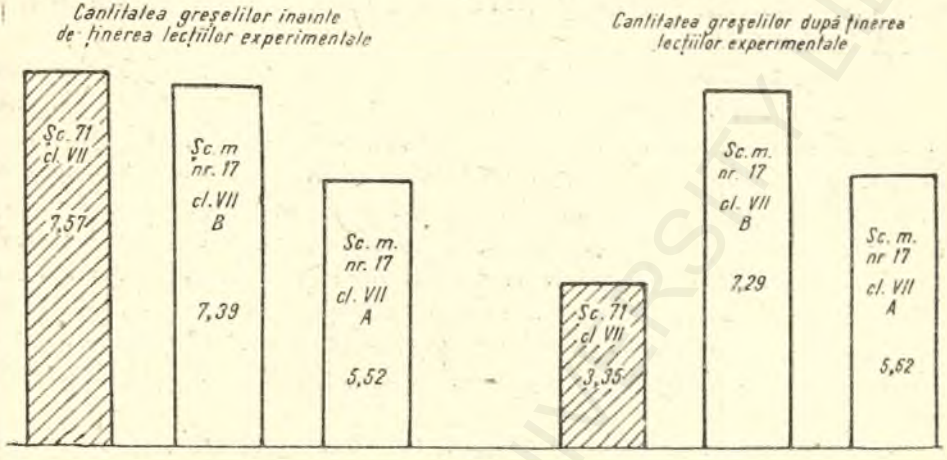
Pentru a se obține o diagramă exactă, care să nu creeze impresia falsă că toate cele trei clase au progresat, într-o măsură sau alta, în intervalul de la prima lucrare la a doua, s-a calculat cîte greșeli ar fi avut fiecare clasă la a doua lucrare de control, dacă această lucrare ar fi fost tot atît de dificilă ca și prima.

Calculul a fost foarte simplu. După cum s-a văzut, prima clasă de control a trecut de la media de 7,39 greșeli la 5,28 greșeli. Împărțind aceste numere, aflăm că raportul dintre ele este de 1,40 : 1. În cea de a doua clasă de control, s-a trecut de la media de 5,52 greșeli, la 4,07 greșeli și deci raportul este 1,36 : 1. Faptul că aceste două raporturi sînt atît de apropiate unul de altul dovedește că s-a lucrat corect, influența factorilor accidentali fiind în cea mai mare parte exclusă. Făcînd media, obținem raportul 1,38 : 1. Așa dar, coeficientul de dificultate al primei lucrări față de cea de a doua este egal cu 1,38. Înmulțind acest coeficient cu numărul mediu al greșelilor la cea de a doua lucrare de control, pentru fiecare din cele trei clase, obținem următoarele rezultate : clasa experimentală — 3,35 greșeli ; clasa a VII-a B a școlii medii nr. 17 — 7,29 greșeli ; clasa a VII-a A a școlii medii nr. 17 — 5,62 greșeli. Aceste numere reprezintă tocmai acea cantitate medie de greșeli care ar fi revenit celor trei clase la a doua lucrare de control, dacă această lucrare ar fi fost tot atît de dificilă ca și prima. (Pentru clasele de control, s-ar fi putut păstra și mediile obținute la prima lucrare, adică 7,39, respectiv 5,52, ceea ce ar fi modi-

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

ficat într-o măsură neglijabilă raportul dintre clasa experimentală și fiecare dintre cele două clase de control, însă nu ar fi modificat de loc raportul dintre clasa experimentală și cele două clase luate împreună).

Pe baza datelor obținute, putem întocmi următoarea diagramă:



Se impune o apreciere a rezultatului obținut. Progresul clasei experimentale este evident. S-ar fi putut obține un rezultat și mai bun? Fără îndoială, da. În lecțiile ținute, nu am reușit să folosim în modul cel mai productiv orice minut. Afară de aceasta, timpul limitat de care am dispus nu ne-a permis să consacrăm o lecție analizei greșelilor din prima lucrare de control și o altă lecție, finală, în care exercițiile de dictare să alterneze cu analiza greșelilor. În fine, nu am folosit un proceden care ar fi dat, fără îndoială, rezultate însemnate, anume munca în afară de lecții cu elevii slabi. Dacă acești elevi ar fi fost ajutați în cadrul orelor de îndrumare, fiind puși să dea exemple, să scrie unele fraze, să-și analizeze greșelile etc., progresul clasei ar fi fost și mai mare. Nu s-a lucrat cu nici un elev în afara orelor de clasă, întrucît s-a urmărit a se stabili ce se poate realiza exclusiv în cadrul lecțiilor.

Oricum însă, rezultatul obținut a corespuns pe deplin așteptărilor. În cazul mai multor elevi, el apare cu adevărat surprinzător. Așa de exemplu, eleva Ku. a avut în prima lucrare următoarele 7 greșeli, „*sau* dus"; „pentru *ai* face"; „să *i-a* o carte"; „*dintrînsa*"; „*iar* fi interzis"; „pentru *așI* învinge"; „de *al* vedea". În lucrarea a doua, n-a mai avut nici una. Tot astfel, elevul Co. a avut în prima lucrare 7 greșeli („fragmentul *cel* interesează"; „să *il* citesc"; „*din-trîns-a*"; „medicul *cel* îngrijește"; „dacă *a-ș* avea"; „*s-ăi* citesc"; „pentru *a-ș* învinge"), iar în a doua n-a avut nici o greșeală. Eleva Vl., care în prima lucrare a avut

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)

14 greşeli („părinţii *să-i*"; „pentru *ai* face"; „să *i-au*"; „am deschis*o*"; „*iar* fi interzis"; „pentru *aşi* învinge"; „de *al* vedea" etc.), în lucrarea a doua a avut o singură greşeală. Elevul Mo. a avut în prima lucrare 8 greşeli, iar în a doua, n-a avut nici o greşeală. Remarcabil este şi cazul celor doi elevi care avuseseră cîte 5 greşeli şi au scris lucrarea a doua fără nici o greşeală, precum şi al altor doi elevi, care au trecut de la 10 greşeli, la două greşeli.

Ce concluzii se desprind din experimentul efectuat?

Concluzia cea mai importantă este aceea că nu putem asigura însuşirea ortografiei de către elevi decît pe baza dezvoltării gîndirii lor analitice. În acest scop, este esenţial să-i familiarizăm cu acele procedee de gîndire pe care se bazează analiza într-un caz sau altul. După cum am văzut, în cazul scrierii corecte a formelor scurte ale pronumelor personale şi reflexive, analiza se bazează în special pe substituirea mintală a formelor scurte prin cele lungi, în lumina întrebării pe care o cere verbul în propoziţia respectivă. În lecţiile experimentale ţinute, gîndirea analitică a elevilor a fost dezvoltată prin însăşi exercitarea acestei operaţii analitice.

Ar mai rămîne de lămurit o problemă. Poate oare profesorul, în condiţiile obişnuite de lucru, să consacre patru lecţii predării unui singur semn ortografic? În primul rînd, nu trebuie să uităm că problema scrierii corecte a liniuţei de unire este cea mai complexă şi mai dificilă dintre toate problemele de ortografie ce se pun elevilor. Ea este, în acelaşi timp, deosebit de importantă. Învăţînd pe elevi să folosească în mod corect liniuţa de unire, le reducem greşelile de ortografie la mai puţin de jumătate. Afară de aceasta însă, în condiţiile obişnuite, nu este nevoie să se consacre predării unui semn ortografic, fie el şi cel mai dificil, patru lecţii consecutive. Doar predarea ortografiei nu începe în clasa a VII-a. Ea se realizează treptat, în cursul cîtorva ani, în cadrul lecţiilor de gramatică, al analizei lucrărilor curente ale elevilor, al analizei lucrărilor de control etc. Mai mult decît atît, un timp mai îndelungat este chiar necesar pentru consolidarea priceperilor ortografice şi transformarea lor în deprinderi.

BDD-A10407 © 1958 Editura Academiei
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.23 (2026-09-14 18:49:33 UTC)