Discurs didactic şi creativitate lingvistică

Ana-Nela POPOVENIUC
Universitatea „Ştefan 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

Realităţile lingvistice regăsite în conceptul de discurs, enunţate şi analizate din perspectiva proprie domeniului ştiinţific sau de activitate la care face referire *dispozitivul lingvistic*, concretizează necesitatea unei abordări teoretice care îl plasează la joncţiunea dintre *limbaj în acţiune* şi *limba ca activitate*.

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

Postulând ideea că discursul este creat în funcţie de încărcătura cognitivă şi *tezaurul* lingvistic pe care îl deţine locutorul, Ferdinand de Saussure plasează limbajul discursiv într-un spaţiu al modificărilor, al unei reexaminări a ceea ce acesta ştie deja, privit însă ca o viziune a mesajului pe care doreşte 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 revizuiri tezaurul mental al limbii pe care îl poartă în sine şi să creeze după o chibzuinţă matură noi forme (de exemplu cu calm [...]pe care îşi propune, pe care (promite) să le „plaseze" în următorul său discurs." [Saussure, 2003: 101]

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

Considerată o noţiune a cărei întrebuinţare nu se înscrie în aria facilă de utilizare, aceasta deţinând atât valori clasice în lingvistică, cât şi un registru ce ar putea fi mai puţin controlat, Dominque Maingueneau defineşte discursul aflându-se în opoziţie cu *limba*, *apreciată ca fiind un sistem de valori virtuale.*

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

Având ca obiectiv realizarea comunicării, şi prin aceasta ne referim la dimensiunea intenţionalităţii identificată în procesul transmiterii de cunoştinţe, discursul este definit ca o modalitate de construire şi organizare a relaţiilor din cadrul actelor de limbaj prezente în situaţiile de vorbire în care acestea se produc.

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

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

În ceea ce priveşte analiza discursului didactic, cercetătorii situează pe un loc important competenţa discursivă, precum şi strategiile discursive ce conduc către formarea ei. Ambele au la bază, în opinia noastră, competenţa de comunicare (sistem de cunoştinţe, deprinderi/abilităţi, atitudini , capacităţi comunicative dobândite de-a lungul vieţii, în care Consiliul Europei consideră că există şase componente: competenţa lingvistică, competenţa socio-lingvistică, competenţa discursivă, competenţa socio-culturală, competenţa strategică şi competenţa socială.)

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

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

> „În ceea ce priveşte 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 ambiguităţi şi conotaţii acumulate de-a lungul vremii de cel de al doilea termen al sintagmei." [Dinu, 1997: 8]

Privită ca „transmitere de informaţii, pe de o parte, şi transformare a interlocutorului, pe de altă parte (i se modifică suma sau calitatea cunoştinţelor, este determinat să acţioneze într-un anumit mod" [Nagy, 2015: 79], studiul comunicării lingvistice implică mai multe coordonate: al informaţiilor şi relaţiilor de cauzalitate dintre ele, al relaţiei emiţător-receptor, al modalităţii prin care comunicarea utilizează mijloacele limbii. Acestea sunt selectate după criteriul domeniului de referinţă, al scopului pe care îl

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

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 şi organizate în funcţie de obiect, de scop sau de posibilităţi, de fiecare dată prin structurări în forma enunţului şi a discursului, încât tipul de enunţ şi 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 educaţional şi este susţinut 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 educaţional bazându-se pe relaţia dintre emiţător şi destinatar. Limbajul utilizat în acest proces urmăreşte principiul accesibilităţii, emiţătorul întrebuinţând codarea ca mijloc de comunicare, iar destinatarul decodarea. Întreaga activitate are la bază canalele de vehiculare a informaţiilor.

> „Procesul comunicării se bazează pe stabilirea unei relaţii între un emiţător şi un destinatar. *Emiţătorul*, care doreşte să ofere o informaţie, va trebui să o traducă într-un limbaj accesibil destinatarului şi compatibil cu mijloacele de comunicare utilizate: aceasta este *codarea.* Astfel elaborat, mesajul este emis şi vehiculat graţie unui suport material: *canalul* de comunicare. El va ajunge apoi la destinatar – *receptorul* -, care, printr-o activitate de *decodare,* şi-l va însuşi şi îl va înţelege." [Abric, 2002:14]

Emiţător → Codare → Canal → Decodare → Receptor
Feedback: Fiecare cuvânt trebuie pus într-o căsuţă,
iar de la receptor la emiţător se duce o linie cu o săgeată în vârf, până la emiţător.
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 şi idealurilor educţionale. Eficienţa acestui tip de *tranzacţionare* se măsoară în termenii concretizărilor prevăzute de programa şcolară şi se subordonează, pe de o parte, selectării şi 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 reuşită se datorează înţelegerii situaţiei de comunicare, translaţionarea educativă se bazează pe adecvarea contextului pedagogic şi lingvistic implicat şi pe dezvoltarea abilităţilor de identificare a acestuia.

Obiectivul formării şi dezvoltării abilităţilor lingvistice ale elevilor are la bază strategii de combinare a informaţiei cu exerciţii practice ce vizează competenţa de comunicare, cu cele patru elemente de bază: citire, scriere, vorbire şi 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 situaţii în care să îşi exerseze abilitaţile lingvistice de care au nevoie. Elaborarea de exerciţii şi teme ce vizează exersarea structurii, expresiile idiomatice, vocabularul, pronunţia, transmiterea şi înţelegerea mesajului reprezintă o dihotomie a formal-informalului din comunicare, toate influenţate de registrul lingvistic în care este utilizată limba.

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

> „În paradigma formal-tranzacţională se părăseşte nivelul imediat de înţelegere a comunicării prin intermediul conţinutului cuvintelor, într-un efort de a ajunge la un nivel subiacent discursului, nivel la care pot fi reperate tranzacţii şi forme de tranzacţii." [Mucchielli, 2005: 38]

Profesorul are sarcina, prin intermediul discursului didactic de la clasă, să identifice abilităţile lingvistice pe care elevul le deţine deja, dar şi să poarte dialoguri şi să îl pună în situaţii variate care să îi ofere ocazia de a pătrunde în domenii lingvistice prevăzute de curriculumul educaţional, domenii care să îi vor asigura succesul.

În ceea ce priveşte dialogul, ca formă specifică de comunicare didactică, acesta este funcţional dacă îndeplineşte două condiţii de bază: are un mesaj bine formulat, pe care receptorul îl poate înţelege; 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 şi pragmatic a conţinutului mesajului transmis.

Comunicarea educaţională ca text de comunicare cuprinde conţinuturile fenomenului instructiv-educativ în ansamblul său. Ea reprezintă calea prin care actanţii actului pedagogic pot contribui la schimbare reciprocă în cadrul transferului permanent de informaţii codificate, transfer care în mediul şcolar instituţionalizat 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 învăţământ reprezintă un demers permanent de întrebări bidirecţionate în cadrul predării-învăţării, cu preponderenţă de la cursant spre cadrul didactic (în procesul de aflare a cunoştinţelor), sensul suferind în cadrul evaluării o relativă inversare." [Pânişoară, 2009: 101]

Observăm, în această analiză, că emiterea determină recepţia mesajului, acesta circulând liniar de la locutor către alocutor, celelalte elemente ale lanţului comunicaţional completând condiţionarea reciprocă, iar utilizarea aceleiaşi chei lingvistice conducând către atingerea scopului cu care a fost formulat mesajul.

2. Creativitate lingvistică. Modalităţi 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 susţinută de Eugen Coşeriu 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 creaţiile din domeniul lingvistic, văzute ca posibilităţi ale limbii, şi există o creativitate determinată de virtualităţile limbii române

> „şi atunci există o realitate a acestor virtualităţi".[Saramandu, 1996: 10 apud Mureşan, 2012: 31]

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

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

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

„Coşeriu se apropie de Saussure pentru a studia valoarea distincţiilor acestuia în comparaţie cu realitatea limbajului, cunoscută de fiecare subiect vorbitor, realitate operantă în dezvoltarea limbilor şi în realizarea limbilor în vorbire." [Mureşan, 2012]

Apropiindu-se de Saussure în ceea ce priveşte concepţia asupra trinomului Limbaj → Limbă→Vorbire,

„Limbajul este un fenomen; el reprezintă exerciţiul unei facultăţi care se găseşte în om. Limba este ansamblul formelor concordante pe care le îmbracă acest fenomen într-o colectivitate de indivizi şi la o epocă determinată." [de Saussure, 2003, 131]

Eugen Coşeriu dezvoltă şi lămureşte totodată referenţialul limbajului din perspectiva dinamică a creativităţii.

Ideile lui W. von Humboldt şi F. de Saussure sunt preluate în formularea a două principii de bază: creativitatea şi alteritatea. „În opera lingvistică a prof. E. Coşeriu sunt aprofundate ideile marilor precursori W. von Humboldt, F. de Saussure ş.a. Sunt formulate două principii-cheie: creativitatea şi alteritatea: principiul creativităţii, „comun tuturor activităţilor culturale, adică activităţilor libere ale omului" [Coşeriu, 1994, 9], corelează cu cel al alterităţii, „al comunităţii tehnice istorice". Cel dintâi reliefează dinamismul limbajului (energeia), generând varietatea, iar cel de-al doilea evidenţiază esenţa socială a acestuia, determinându-i omogenitatea." [Oglindă, 2012]

Pe principiul creativităţii, aşa cum îl evocă Eugeniu Coşeriu în *Omul şi limbajul său*, ne fundamentăm studiul având ca temă creativitatea lingvistică.

Pornind de la concepţia lui Humboldt (care evidenţia ceea ce este „viu" în limbaj), cu rădăcini în viziunea aristotelică asupra activităţii creatoare, Coşeriu argumentează limpede statutul limbajului, încadrarea lui în acest tip de manifestare dinamică.

„A înţelege limbajul ca <u>energeia</u> înseamnă, în consecinţă, a-l considera activitate creatoare în <u>toate</u> formele sale. Energeia este atât limbajul în general, cât şi limbajul ca vorbire." [Coşeriu, 2009: 42]

Postulatul lui Coşeriu cu privire la formele creativităţii lingvistice, care îşi au rădăcinile în *Ergon* (produs al activităţii) şi *Energeia* (activitatea însăşi aflată în diferite ipostaze), aduce în prim plan latura didactică a procesului creativ.

Creativitatea reprezintă o latură importantă a personalităţii umane. Obiectivele educaţionale cuprinse în documentele şcolare cu rol reglator prevăd dezvoltarea creativităţii elevilor din ciclul primar prin disciplina Limba şi literatura română, principalul obiect de studiu în procesul de învăţământ.

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

Dobândirea tehnicilor şi instrumentelor specifice muncii intelectuale presupune cunoştinţe şi abilităţi teoretice de ordin lingvistic care au la bază elementele de construcţie a comunicării. Dezvoltarea competenţei de comunicare a elevilor din clasele primare, scop major al întregii perioade de şcolaritate, reprezintă o condiţionare pentru stimularea

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

potenţialului creativ al acestora, nu doar la orele de limba şi literatura română, ci în cadrul tuturor ariilor curriculare.

Luând în consideraţie trăsătura ei definitorie – originalitatea – ca ceva nou şi imprevizibil care sparge şabloanele cunoscute şi care nu a fost prescris, creativitatea pare a fi incompatibilă cu ideea de educare deliberată. Chiar dacă Skinner, în teoria behavioristă [scientia], susţine ideea conform căreia comportamentul original nu poate fi învăţat, căci prin însuşi acest fapt el şi-ar pierde originalitatea, există destui contemporani ai săi care sunt de părere că utilizarea anumitor metode şi principii educaţionale 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 priveşte însăşi accepţiunea educaţiei. Or, aici opiniile oscilează în a lăsa libertate deplină copilului ca forţele latente din interiorul său se autodezvolte până la cea mai severă dirijare a acestui „obiect" al acţiunii educative.

Pornind de la faptul că în fiecare individ există virtual un potenţial creativ, firește că de diferite niveluri, dezacordul începe când trebuie precizat dacă acest potenţial are o forță autonomă de dezvoltare, actualizându-se treptat şi evoluând ca orice altă variabilă a personalităţii umane sau dacă el are nevoie de o intervenţie din exterior pentru a-l aduce la iveală şi 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 poziţie voluntară şi activă, aceea a intervenţiei conştiente şi planificate prin folosirea unor metode adecvate în direcţia dezvoltării „puterii creatoare din interiorul individului." [Stoica, 1983: 34]

Având în vedere că ceea ce ajunge să fie original nu poate fi învăţat, J. P. Guilford îşi exprimă încrederea că deşi „activitatea creatoare reprezintă probabil într-o anumită măsură multe abilităţi învăţate" prin învăţare „se pot extinde abilităţile în cadrul limitelor impuse de ereditate." [Stoica, 1983: 35]

În plus, experimentele care au investigat această problematică confirmă faptul că variabilele creativităţii asupra cărora s-a acţionat au înregistrat îmbunătăţiri evidente. I. Maltzman şi colaboratorii au conchis că originalitatea este o formă de conduită învăţată care nu se deosebeşte 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 creaţiei şi este educabilă. Deşi multă vreme s-a considerat că imaginaţia este doar un efect al generozităţii codului genetic, fără vreun amestec al experienţei individului, cercetările au demonstrat că tehnicile de gândire şi imaginaţie creatoare înarmează imaginaţia cu anumite instrumente îndepărtând unele blocaje care ţin de structura intimă a psihicului individului. Mai mult chiar, imaginaţia ca potenţialitate, prin tehnici speciale de antrenare capătă acces la autoafirmare tocmai prin aceste exerciţii. E clar că şi ceilalţi factori intelectuali pot deveni mai eficienţi dacă individul este ajutat să-şi însuşească tehnici de gândire, instrumente elastice şi operante.

Cunoscând că factorii intelectuali pot fi educaţi, nu ne putem pronunţa în aceiaşi termeni despre creativitate în totalitatea ei, cu atât mai mult în ceea ce priveşte creativitatea lingvistică. Ştiut fiind faptul că orice om posedă într-un anumit grad aptitudini şi că acestea se formează în procesul interacţiunii lui cu obiecte şi lucruri, depinzând de mediul social-istoric în care oamenii trăiesc, e clar că aptitudinile pot fi descoperite şi dezvoltate şi prin procesul de învăţământ.

Componenta nonintelectuală a creativităţii este şi ea educabilă, dar cu răbdare şi pricepere, pentru că motivaţiile, atitudinile şi caracterul sunt susceptibile de transformări profunde, dar în schimb lente şi dificil de realizat. Noul Curriculum Naţional aduce noi

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

perspective de abordare a predării-învăţării şi evaluării antrenând la copilul devenit subiectul propriei sale formări, însuşirii mult compatibile cu creativitatea. Ca o recompensă a dificultăţii şi încetinelii cu care reuşim să formăm o atitudine sau o convingere apare însă soliditatea şi persistenţa acestora, de îndată ce au fost integrate în structura persoanei şi 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 numeroşi adepţi ai tezei educabilităţii creativităţii aduc drept argumente: rezultatele pozitive obţinute prin metodele de stimulare a capacităţilor creatoare şi studiul analitic al factorilor creativităţii care pun în evidenţă faptul că multe din variabilele ce condiţionează apariţia personalităţii creatoare, pe lângă o latură nativă, conţin una formală, construită, perfectibilă de-a lungul vieţii.

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

În privinţa acestei probleme, se susţine ideea introducerii unor cursuri speciale de creativitate, dar şi restructurarea fiecărei discipline în parte, din perspectiva stimulării creativităţii generale şi specifice la elevi. În consecinţă, cadrul didactic trebuie să depună eforturi pentru a forma şi dezvolta atitudini şi comportamente creative la elevii săi, atât în cadrul lecţiilor şi al activităţilor extracurriculare, în cadrul concursurilor şi cercurilor şcolare.

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

- conduita creativă a învăţătorului prin crearea unei atmosfere neautoritare, bazată pe încurajarea gândirii divergente, a imaginaţiei creatoare şi a efortului suplimentar la elevii săi, prin utilizarea întrebărilor deschise care conduc spre atitudinea de explorare dezvoltând curiozitatea epistemică, prin promovarea unor relaţii deschise, cooperante (atitudine pozitivă faţă de creativitatea elevilor);
- prevenirea şi înlăturarea factorilor de blocaj ai creativităţii;
- utilizarea unor metode activ-participative de instruire şi educare, ce pun accentul pe activitatea elevului: conversaţia euristică, problematizarea, învăţarea prin descoperire, discuţiile şi dezbaterile, modelarea, exerciţiul – „calea cea mai directă pentru dezvoltarea creativităţii noastre" [Stoica, 1970: 106], studiul de caz, simularea, metode ce determină pe elev să caute, să exploreze, să gândească şi le creează acestora motive intrinseci pentru învăţare;
- folosirea exerciţiilor de antrenament creativ;
- utilizarea unor tehnici specifice de stimulare şi cultivare a creativităţii , dintre care enumerăm: *brainstorming-ul* („asaltul de idei" sau „evaluarea amânată") ce se desfăşoară după patru reguli de bază: „judecata critică este exclusă", „cât mai multe idei", „daţi frâu liber imaginaţiei" şi „combinările şi ameliorările sunt binevenite"; comunicarea unor idei într-un grup are avantajul de a suscita asociaţii 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 conştientă a mecanismelor psihice prezente în activitatea creatoare a omului, este bazată pe analogia dintre elemente complet diferite, strădania de a găsi metafore în relaţie cu problema prezentată; de aceea procesul de creaţie este complet, spre deosebire de brainstorming (al cărui rol se limitează la o etapă parţială de imaginaţie creatoare) oprindu-se chiar în faţa selecţiei critice a ideilor; *metoda morfologică* ce îşi propune să cerceteze totalitatea soluţiilor unor probleme; *metoda 6-3-5* valorifică experienţe şi

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

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

În contextul creat de aceste modalităţi de cultivare a creativităţii se poate asigura elevilor învăţarea creativă care presupune iniţiativă proprie şi muncă independentă, încredere în forţele proprii, reacţie pozitivă la solicitările mediului.

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

Modelul învăţării creative reprezintă principala condiţie în dezvoltarea creativităţii lingvistice, specificul acestui tip de învăţare constituind o preocupare actuală a profesorilor în ceea ce priveşte flexibilitatea gândirii, aplicarea cunoştinţelor dobândite într-o manieră nouă, originală, dar şi înţeles ca o apropiere maximală de modelul cunoaşterii active, prin explorare, ipoteză, deducţie, punere şi rezolvare de probleme, realizare practică de proiecte transformative. Modelul de învăţare creativă devine astfel un sistem de referinţă nu doar pentru formarea competenţei creative, dar şi un punct de reper în utilizarea tuturor strategiilor didactice.

De aceea, ca cerinţă a unei învăţării de tip creativ este problematizarea intensivă şi sistematică, crearea unei motivaţii superioare, care să propulseze activitatea intelectuală a elevului, să-l stimuleze spre a se ocupa de explorarea necunoscutului, spre a căuta situaţii 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. Includerea întrebărilor-problemă, angajarea elevilor în rezolvarea lor creează acestora sentimentul descoperirii. Pentru ca elevii să devină ei înşişi creatori, trebuie stimulată şi cultivată capacitatea lor de a-şi pune şi de a rezolva probleme. Motivaţia pozitivă în rezolvarea sarcinilor de gândire este un punct de plecare comun, atât pentru învăţare, cât şi pentru efortul creativ. Elevul fiind stimulat şi dirijat în aşa fel încât efortul său intelectual în procesul învăţării (şi al rezolvării problemelor implicit) să depăşească un anumit set formal, să întrevadă posibilităţi de rezolvare mai interesante, mai atractive şi mai eficiente, va ajunge la formarea abilităţii în diversificarea procesului de creaţie, la eliberarea de stilul rutinier, la abordările specifice stilului creativ de învăţare.

Putem raporta astfel modelul învăţării creative, ca element de bază în dobândirea şi dezvoltarea competenţei creative la disciplina Limba şi Literatura Română, la câteva realităţi: subiectul *creator* – care dispune de potenţial creativ şi de tendinţa primară de a-şi imagina în mod original noul, situaţia problematică *declanşatoare* – instrumentul de exersare a funcţiei imaginative în dobândirea de noi cunoştinţe, *factorii de modelare a experienţei* subiectului – ţin de climatul de lucru şi conţinutul obiectiv al sarcinilor şi *reprezentarea psihologică a mecanismului dobândirii unei noi competenţe* – se axează pe faptul că creativitatea este forma cea mai complexă de activism uman şi de aceea în organizarea învăţării de tip creativ trebuie înlăturate blocajele de orice natură ale creativităţii şi in acelaşi timp trebuie formate structuri şi seturi creative prin intermediul educaţiei.

Învăţarea creativă este o formă specială a învăţării şcolare care pune aşadar accent pe învăţarea prin cercetare – descoperire, pe învăţarea prin efort propriu – independent sau dirijat –, pune accent mai ales pe echipamentul intelectual operatoriu, pe gândire şi imaginaţie creatoare. Operativitatea intelectuală reprezintă fundamentul psiho-fiziologic al

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

învăţării creative şi calitatea acestuia depinde în mare măsură de mobilitatea, reversibilitatea şi generalitatea sistemelor operatorii de ansamblu ale inteligenţei, dar şi de capacităţile limbajului şi de nivelul acestuia de dezvoltare.

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

Într-o societate cu profunde schimbări la toate nivelurile, şcoala are ca obiectiv să formeze tineri creativi, cu putere mare de adaptabilitate, pregătiţi să facă faţă competiţiei în orice împrejurare, în concordanţă cu finalităţile educaţiei. Disciplina Limba şi Literatura Română contribuie în mare măsură la dezvoltarea creativităţii şcolarilor mici.

La clasa I, la citit-scris, însăşi metoda utilizată – fonetică, analitico-sintetică – oferă activităţi în spiritul formării gândirii creatoare; demersul făcut în vederea predării-învăţării unui sunet nou şi a literei corespunzătoare, analiza şi sinteza fonetică, exerciţiile corespunzătoare sunt operaţii care solicită gândirea, imaginaţia, cu elemente ce vizează procesul de creaţie şi componenta creativă a limbajului.

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

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

În primul rând, trebuie reţinut faptul că toate textele sunt în ultimă instanţă creaţie, majoritatea dintre ele ale unor cunoscuţi şi reputaţi scriitori. Chiar şi numai cunoaşterea structurii unor texte, în special a celor narative, fără denumirea corespunzătoare, orientează elevii atât în ceea ce priveşte redarea conţinutului lor, în exprimarea „originală" cât şi în elaborarea, de către ei înşişi a unor compoziţii.

Fără a diminua valoarea acestor activităţi, care constau, îndeosebi, în reconstruirea şi reorganizarea experienţei de viaţă şi de cunoaştere a elevilor, în verbalizarea ei, povestirea faptelor vorbite ori auzite, precum şi a celor aflate din conţinutul textelor de citire are un caracter reproductiv. De aceea, valoarea lor este substanţial sporită dacă se solicită exersarea abilităţilor ce vizează inventivitatea, originalitatea, dacă li se cere elevilor să povestească despre fapte şi întâmplări imaginare, dacă acestea se transformă în situaţii pe care ei le trăiesc în viitor. Astfel de activităţi oferă libertate de gândire şi de imaginaţie, posibilitatea de a construi o întâmplare sau o situaţie posibilă, potrivit capacităţilor şi posibilităţilor de combinare şi reconsiderare a reprezentărilor şi informaţiilor de care dispune fiecare subiect creator.

Povestirile prin analogie, la timpul viitor, precum şi cele prin contrast, fac apel la imaginaţia creatoare care stimulează şi angajează intens elevul în căutarea de noi soluţii, în exprimarea originală a unor idei. În primul caz, întâmplările şi situaţiile pe care le creează şcolarii mici solicită combinarea reprezentărilor, ideilor de care dispun, îi determină să facă diferite presupuneri, să-şi imagineze diverse situaţii 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 viaţă se cere elevilor să construiască o povestire în care să apară un personaj care are calităţi fizice şi morale opuse celui prezentat în text.

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

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

sentimentele autorului, iar această activitate reprezintă un exerciţiu eficient care sporeşte considerabil contribuţia lecţiilor de limba română la realizarea sarcinilor formative ale învăţământului, la stimularea capacităţilor novatoare şi dezvoltarea competenţei de comunicare creativă a elevilor.

Evidenţiem, de asemenea, şi alte elemente de intervenţie 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-aţi fi făcut...?, de ce aţi fi procedat astfel...?", transpunerea unor texte redate în dialog într-o formă cursivă, dramatizarea povestirilor.

Dacă textele care conţin o naraţiune sunt uşor receptate de şcolari şi nu pun probleme de înţelegere , în analiza textelor lirice, calea principală prin care se dezvoltă competenţa creativă o constituie demersurile întreprinse pentru înţelegerea 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 atenţie probleme de îmbogăţire, de precizare şi activizare a vocabularului.

Lecţie de citire se înscrie astfel pe traiectoria formării noii competenţe pe care o aducem în discuţie, dacă solicită efortul intelectual al elevilor, dacă prin activităţile pe care aceştia le desfăşoară aduc anumite contribuţii personale, care să reprezinte rezultatul căutărilor şi investigaţiilor proprii şi pe această cale să încerce satisfacţia strădaniilor depuse, aceasta fiind una din caracteristicile modului uman de a fi.

Având acelaşi obiectiv de formare şi dezvoltarea a potenţialului creativ al elevilor, a competenţei lingvistice creatoare, ora de compunere oferă cadrul cel mai potrivit de exersare şi exprimare a imaginaţiei. Ţinând cont de tematica orei, pornind de la cuantumul de cunoştinţe deţinut de elevi, canalizând discuţiile, interpretările de text sau povestirile spre cunoştinţele dobândite prin interrelaţiile disciplinare, se face loc totodată interpretării personale a fiecărui elev în parte.

Experienţa demonstrează că toţi elevii, începând cu cei din clasa pregătitoare, sunt capabili într-o măsură mai mare sau mai mică să desfăşoare o activitate de creaţie, să aducă o notă de originalitate în compunerile pe care le realizează, dacă sunt pregătiţi în acest scop şi li se creează condiţiile corespunzătoare. Tocmai în aceasta trebuie văzută valoarea formativă a compunerilor, contribuţia lor la dezvoltarea exprimării corecte a capacităţilor intelectuale ale elevilor, în special a imaginaţiei şi gândirii creatoare.

BIBLIOGRAFIE

Abric, 2002: Jean-Claude Abric, *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*, Iaşi, Editura Polirom, 2002, p. 14.

Chiru, 2009: Irena Chiru, *Comunicare interpersonală*, ediţia a ll-a, Bucureşti, Editura Tritonic, 2009, p. 24.

Coşeriu, 2009: Eugeniu Coşeriu, *Omul şi limbajul său*, Iaşi, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza", 2009, p. 42.

Dinu, 1997: Mihai Dinu, *Comunicarea – repere fundamentale*, Bucureşti, Editura ªtiinţifică, 1997p. 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

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)

Maingueneau, 2007: Dominique Maingueneau, *Discursul literar*, Iaşi, Editura Institutul European, 2007, p. 47.

Mucchielli, 2005: Alex Mucchielli, *Arta de a comunica. Metode, forme şi psihologia situaţiilor de comunicare*, Iaşi, Editura Polirom, 2005, p. 38.

Mureşan, 2012: Maria-Lucia Mureşan, *Un model transdisciplinar al comunicării*, Teză de doctorat, Universitatea Babeş-Bolyai, 2012, disponibil la adresa: http://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Lucia_Muresan%20_final.pdf, accesat pe 26.05.2019

Nagy, 2015: Rodica Nagy, *Dicţionar de analiză a discursului*, Iaşi, Editura Institutul European, 2015, p. 79, 125.

Oglindă, 2012: Emilia Oglindă, *Creativitate şi schimbare lingvistică în viziunea lui E. Coşeriu*, 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*, Iaşi, Editura Institutul European, 2007, p. 75.

Pânişoară, 2009: Ion-Ovidiu Pânişoară, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Iaşi, Editura Polirom, 2009, p. 101.

Saramandu, 1996: Nicolae Saramandu, *Lingvistica integrală. Interviu cu Eugeniu Coşeriu*, Bucureşti, Editura Fundaţiei Culturale Romane, 1996, p. 10, în Maria-Lucia Mureşan, *Un model transdisciplinar al comunicării*, Teză de doctorat, Universitatea Babeş-Bolyai, 2012, p. 31, http://cirettransdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Lucia_Muresan%20_final.pdf, accesat pe 26.05.2019.

de Saussure, 2003: Ferdinand de Saussure, *Scrieri de lingvistică generală*, text stabilit şi editat de Simon Bouquet şi Rudolf Engler, cu colaborarea lui Antoinette Weil, traducere de Luminiţa Botoşineanu, Iaşi, Editura Polirom, 2003, p. 101, 131.

Stoica, 1970: Ana Stoica, „Dezvoltarea creativităţii în clasa de elevi", în „Revista de pedagogie", nr. 10/1970, p. 106.

Stoica, 1983: Ana Stoica, *Creativitatea elevilor: Posibilităţi de cunoaştere şi educare*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1983, p. 34-35.

BDD-A31006 © 2020 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.31 (2026-11-27 13:00:13 UTC)