

# MARCHETIZAREA LIMBII ROMÂNE MODE ȘI MODURI DE PREDARE A LIMBII ROMÂNE

de

*Elena-Tia SANDU*

Adesea universitarii sunt acuzați că sunt ruși de realitate, de necesitățile cotidiene, izolați în turnul lor învăluit în nouri de abstracțiuni inutile. Pentru a contrazice această percepție comună asupra cadrului didactic universitar am hotărât a da la iveală câteva considerații critice referitoare la predarea limbii române în gimnaziu. Mărturisesc dintru început o implicare subiectivă în acest demers, fiindcă bogata colecție a exemplificărilor din material decurge din ipostaza parentală.

În această ipostază am „beneficiat” de experimentarea, „pe viu” și cu o frecvență cvasicotidiană, a tuturor avatarurilor predării limbii române în gimnaziu din ultimul deceniu: schimbări de guverne, de miniștri de resort, de programe, de manuale, de sisteme de testări naționale etc. Am întâlnit profesori apropiați de vârsta pensionării părăsind scena dascăliei cu un aer de nedumerire după decenii de predare a bunei limbi românești. S-a schimbat oare gramatica limbii române, nu sunt aceiași, bunăoară, clasicii literaturii române? E schimbare sau bulversare fără noimă?! Novicii, de asemenea, nu par mai cunoscători sau mai familiarizați cu „noul stil”, iar grupa de mijloc, mai vânoasă, face eforturi susținute să țină pasul cu aiuritoarele schimbări. Economia își spune și ea cuvântul în ecuație (fiindcă politicul nu era, chipurile, suficient), cerneala curge în valuri. A apărut un nou gen de tipăritură cu pretenție didactică și pedagogică: efemerida. Nu voi da titluri și nume, însă condamnate la efemeritate au fost și vor fi toate acele materiale didactice care își marchetizează produsul, inscripționându-l cu o frază de genul: „în conformitate cu (noua/actuala) programă elaborată de Ministerul Educației...”. Cel puțin de trei ori în ultimul deceniu, dascăli, părinți și elevi au dat buzna să comande miraculoasele produse, apărute peste noapte, și au lucrat avan pe testele pentru teza unică, cele pentru testarea națională, variante/modele de rezolvare a subiectelor de bacalaureat etc., pentru a le arunca la gunoi în

anul următor și a cumpăra altele cu aceeași mirobolantă inscripție, similară etichetelor „Fără aditivi”, „100% natural” etc. Altfel spus, presiunea cererii generează apariția pe piață a produsului. Iar drept garanție a calității intrinseci, științifice și pedagogice, a materialului se invocă acea „conformitate” cu normele impuse de autoritatea de resort. Cerere, ofertă... Curat capitalism! Dincolo de etichete însă, găsim adesea produse expirate, contrafăcute, care ne pun sănătatea (și nu mă refer doar la cea fizică, firește) în primejdie. Analogia nu e deloc întâmplătoare, ci cu desăvârșire intenționată, având în vedere că efectele similare sunt generate de aceleași mecanisme.

Dezinteresul pentru calitate, lipsa rigorii, fușereala, răspunsul în pripă la comenzile pieței de moment, adecvarea la formă și nu la fond, copierea necritică a modelelor de import, conformismul și servilismul, ignorarea sau aruncarea la gunoi a valorilor tradiționale ale învățământului românesc, pe scurt, cu o sintagmă destul de elocventă, chiar dacă nu eufonică, schimbarea schimbării duce, în privința materialului didactic, la o falsă abundență și diversitate. În realitate, în cantitatea evidentă pusă la dispoziție, rar găsești oferte care să prezinte un procentaj rezonabil de viabilitate și valabilitate. Desigur, unii vor susține că domeniul se reglează de la sine, tot prin mecanismele pieței, prin concurență. Însă, așa cum bine se știe, neștiința cumpărătorului, amăgirea acestuia prin false garanții, inexistența unui „sanepid” și a unui oficiu specializat de protecție atentează la siguranța consumatorului de material didactic.

În aceste condiții, responsabilitatea profesorului de limba română crește. Folosirea critică a materialului didactic oferit de piață devine o necesitate. Profesorul de limba și literatura română trebuie să fie la curent cu ultimele modificări și prevederi ale programelor. Trebuie, de asemenea, să consulte cu regularitate oferta și să efectueze o selecție critică atât a manualelor din seria „alternativelor” (termen incorect etimologic, dar deja încetățenit), cât și, mai ales, a materialului didactic auxiliar. De asemenea, tot profesorul de limbă română trebuie să intervină critic în interiorul unui material folosit, eliminând sau corijând exercițiile, temele sau cerințele inadecvate, improprii ori incorecte. Experiența profesorului în utilizarea materialului didactic tipărit, și nu numai, ar trebui să se concretizeze într-o listă de sesizări, fie de uz intern, fie adresată autorilor în scop constructiv, firește, astfel încât edițiile ulterioare să fie revizuite în mod real.

### **Aplicație**

Iată o listă, generală, de astfel de curențe, omisiuni și/sau inadvertențe presărate prin manuale și materiale didactice, ce trebuie evitate, eliminate, corijate sau contracarate de către profesorul de limbă română, într-un prim crochiu de tipologizare:

### **Cantitate versus calitate**

Supraîncărcarea manualelor cu informație de strictă specialitate, greu accesibilă și dificil de aplicat la clase mici, cum ar fi cerința *litere și sunete* la cuvintele ce conțin grupuri, distingerea semivocalelor în seria sunetelor ce pot îndeplini dublul rol de vocală și semivocală, distincția între verbele reflexive și cele active pronominale, exemplificarea, în primul an de predare a cazurilor (la clasa a cincea), a subiectului în acuzativ etc. La acestea se adaugă, supraîncărcarea voluntară, din partea învățătorului sau profesorului, din dorința unor performanțe epatante. De exemplu, într-un test predictiv la începutul clasei a treia, am întâlnit cerința *identificați paronimele!*

Adesea am constatat că elevii au teme de casă indicate ca număr de pagini, din manual, culegeri sau caiete speciale, deși unele cerințe reclamau lucrul în echipă sau o modalitate de rezolvare ce presupunea lămuriri suplimentare sau indicații precise. Lipsa preintervenției profesorului în trierea exercițiilor corespunzătoare, adecvate temei predate creează disconfort elevului (și părintelui!), sentimentul de nesiguranță în privința asimilării conținuturilor, suspiciunea sau autosuspiciunea privind notarea corectă a temelor, presiunea psihologică cotidiană a unor elevi de a nu fi sancționați pentru nerealizarea temei.

### **Inaccesibilitate și/sau ambiguitate**

O îngrijorător de mare parte a unor cerințe sunt exprimate printr-o abundență deconcertantă a terminologiei de specialitate, a neologismelor tehnice sau a termenilor abstracți care impietează asupra accesului la mesaj. Multe enunțuri ilustrează clar neadecvarea la capacitatea lexicală specifică unei grupe de vârstă școlară. De asemenea, ambiguitatea exprimării sau/și absența unor obiective referențiale clare, delimitate, precizate secvențial, la momentul proiectării exercițiului de către autor, duce din nou la starea de disconfort a elevului, care, treptat, își pierde încrederea în capacitatea proprie de a stăpâni materia predată și de a rezolva corect cerințele.

### **Înapoi la bibliografia de specialitate! Atenție, referenți!**

Eroarea științifică este de asemenea prezentă în unele manuale și materiale didactice. Aș enumera aici, confuzia tradițională consacrată, prin intermediul unor manuale, între omonim și polisemantem, confuzia unor sufixe (suf. *-ui*, în formă diftongată, cu ajutorul cărora se creează adjective și suf. *-u-i*, în hiat, cu care se formează verbe de conjugarea a patra); o altă greșeală sau, mai degrabă, inexactitate foarte păguboasă în morfosintaxă, cu consecințe în întregul ciclu gimnazial, o reprezintă exercițiile de pre-sintaxă, în care se dau exemple de propoziții dezvoltate și se cere elevului să formuleze întrebări, pentru a identifica fiecare element al

propoziției, după model, de tipul: *Pisica (cine?) blândă (ce fel de?) zgârie (ce face?) rău (cum?)*. Astfel se achiziționează și se perpetuează un automatism, greu sau imposibil de eliminat odată instalat, ce periclitează în proporție semnificativă identificarea corectă a funcției sintactice. Deplasarea neștiințifică, uneori chiar prin intermediul unor exerciții, a centrului de greutate și abaterea atenției de la regentul (determinatul) sintactic către o falsă relevanță a întrebării în sine în identificarea rolului sintactic este responsabilă de fiecare dată de identificarea falsă a părților secundare de propoziție (identificarea greșită a unui atribut drept complement și viceversa, în condițiile în care elevul reproduce totuși cu exactitate, la cererea profesorului, definițiile acestora) și, de multe ori, responsabilă în neidentificarea corectă a subiectului. Marea majoritate a elevilor prezintă, la intrarea în gimnaziu, acest sindrom, fapt ce indică achiziționarea lui în ciclul primar. Prin urmare acești elevi utilizează involuntar, la fiecare situație de analiză concretă, întrebarea neadresată ca indiciu al identificării atributului (prin seria *ce fel de?, care?, al, a, ai, ale cui?*, mai rar reținută fiind întrebarea *cât, câtă, câți, câte? versus seria pe cine?, ce?, cu cine, despre cine? cui?, când?, cum?, unde?*). În acest caz, prevenția este mai eficientă decât corecția. Încă de la clasele mici, elevul trebuie condus prin exercițiile de tip mimetic, după model, prin formarea unui automatism corect, care să insiste, până la achiziționarea conștientă și explicită, asupra valorii vectoriale a întrebării, aceasta țintind mereu identificarea regentului.

### **Caz și funcție sau funcție și caz**

Limba latină clasică dispunea de un sistem destul de clar de desinențe cazuale, omonimiile cazuale fiind rezolvabile contextual. Acest fapt nu reclama o folosință intensivă a prepozițiilor, fiind exclusă, spre pildă, confuzia subiectului în nominativ cu complementul direct în acuzativ. Pierderea, în latina populară, a desinențelor cazuale a condus în limba română la simplificarea sistemului cazual, în forma nominativ-acuzativ, genitiv-dativ, dezvoltându-se, compensator, uzul prepozițiilor, apariția articolului genitival sau topica. Spre exemplu, topica rezolvă omonimia sintactică, în propoziții cu schema: *Profesorul învață elevul./ Elevul învață profesorul*, subiectul precedând predicatul, iar complementul direct urmând verbului tranzitiv predicat.

Având în vedere identitatea formală a cazurilor indicate, este recomandată identificarea și precizarea funcției sintactice, pe baza întrebării vectoriale (mai simplu spus, elevul nu este nevoit să memoreze distinct întrebările atributului, respectiv ale complementului, dacă primește în mod repetat instrucțiunea că nu întrebarea are rol identificator, ci regimul morfologic al regentului identificat prin intermediul întrebării! Ex.: *toate întrebările ce conduc la substantiv au ca răspuns un atribut.*

În categoria *Exercițiu-de-pedeapsă* intră în top un exercițiu proliferat în mod nejustificat în mai toate manualele, culegerile și, mai grav, testările cu punctaj. Voi insista mai mult asupra acestui tip, fiindcă e aparent minor și inofensiv. Este vorba de un tip recent de cerință, care se axează pe cantitate.

Aprecierea cantitativă din partea elevului mi se pare o falsă cerință, fără miză științifică sau pedagogică, unul dintre exercițiile-capcană în care cad adesea, deopotrivă, profesorul și elevul. Cerința este formulată stereotip, de genul: *Câte verbe/substantive/diftongi sunt în prima propoziție/frază/structură?*

Este un exercițiu nu doar inutil, demotivant, ci și frustrant pentru elev, pentru că are un caracter punitiv, de tipul *totul sau nimic*, specific unor jocuri cu miză financiară. În pedagogie nu poate sau nu trebuie să existe o cerință care pune sub semnul riscului agoniseala elevului, fie ea și parțială, nu totală, cum ne-am dori-o cu toții. Chiar dacă, la prima vedere, cerința pare motivantă, anume să trezească, să ascute simțul observației din partea elevului, ea are aceeași premisă și valoare pedagogică cu a „încurajărilor” de factura *Iei zece sau te bat!*, *Nu te scoli de la masă până nu mănânci tot!*

Cum majoritatea exemplificărilor întâlnite în acest tip de exercițiu nu au ca cerință suplimentară identificarea vizibilă a elementelor reclamate, prin subliniere sau încercuire, profesorul care depunctează nu știe, de fapt, dacă soluția numerică indicată de elev corespunde unui act corect de investigație din partea elevului. Spre a fi mai explicită: elevul A identifică mental doi diftongi și nu îl observă pe al treilea. Va indica soluția cu cifra 2 și astfel va primi zero puncte. Elevul B identifică mental doi diftongi, omite și el un al treilea, dar confundă un hiat cu un diftong, încercuiește cifra 3 și primește punctajul maxim. Nici elevul, nici profesorul nu depistează eroarea, prin urmare nu o corijează; pe de altă parte, la același număr de elemente corect identificate, scorurile sunt diferite.

Este constructiv, în schimb, ca elevul să fie corect apreciat, în funcție de cuantumul muncii depuse. Este destul de simplă și la îndemână transformarea unui exercițiu-impostor într-un exercițiu util. Spre pildă, această cerință trebuie mereu conjugată cu cerința suplimentară de identificare calitativă, prin subliniere sau încercuire, ce ajută elevul să vizualizeze și să se reverifice înainte de a opta pentru soluția numerică; de asemenea, rezolvarea indică profesorului eventualele erori comise de elev, altfel mascate. Valorizarea reală a exercițiului apare prin reformularea cu țintă pozitivă, veridic stimulativă, a exercițiului, prin combinarea determinării cantitative cu cea calitativă, spre exemplu: *identifică prin*

*subliniere elementele (sunete, grupuri, părți de vorbire sau de propoziție).* Punctajul trebuie acordat prin cumul pozitiv, însă se poate aplica depunctarea pentru identificare incorectă.

Un grad de dificultate ridicată, nejustificată însă de rațiuni pedagogice, îl reprezintă adesea exercițiile de vocabular. Relevanța științifică și pedagogică a acestora tinde către zero când exercițiul constă în simpla înșiruire de cuvinte, cărora se cere să li se precizeze sinonimul sau antonimul, nelegat de un text studiat. Exercițiul de vocabular nu măsoară în mod obiectiv însușirea de către elev a vocabularului, fiindcă autorul nu are criterii în selectarea unor cuvinte și omiterea altora. Mărturisesc, în paranteză, propria ignoranță și nepricepere întru ale vocabularului, uneori chiar la nivel de ciclu primar. M-am căznit, nu o dată inutil, să găsesc sinonimul unui cuvânt vizat prin aritmogrif (unul din exercițiile-vedetă post-decembriste). Ex.: sinonim al lui *obosit*, din nouă litere, cu a patra literă *-m-*. Sensul vizat nu este uzual, nu figurează în DEX (unde întâlnim sinonimele la care ne gândeam și noi: *obosit, ostenit, trudit, extenuat* etc.) și nici într-un dicționar de sinonime de uz școlar. Acest tip de exercițiu poate fi inserat în categoria *Ghici la ce (oare) m-am gândit?...*

Necunoașterea unor cuvinte de către unii elevi (dincolo de toposul *copiii din ziua de azi nu citesc*) nu indică neapărat o sărăcie a vocabularului acestora, fiindcă media numerică poate fi aproximativ constantă prin cunoașterea altor cuvinte. Pentru achiziționare activă, exercițiile de vocabular trebuie să aibă legătură cu textele studiate sau să fie conectate dirijat cu lecturile particulare. Astfel, pot fi formulate cerințe de identificare și memorare a unor cuvinte și sensuri, prin folosirea dicționarelor explicative, a celor de antonime, de sinonime, de neologisme etc. Acest lucru se poate face și la clasă, atât cu dicționarele-carte, cât și cu cele pe suport electronic, *on-line* (de ex., DEX). Testarea achiziționării vocabularului poate figura la evaluările sumative cu condiția ca elementele supuse verificării să fi fost incluse în predare. A pretinde cunoașterea de către elev, mai ales la testele notate, la teze și, mai grav, la testări naționale, a unei materii nepredată, fie ea și aparținând vocabularului, este neștiințifică și nedeontologică. Mai mult, deși par că ar crea elevului oportunitatea de a câștiga ușor niște puncte la teste de diferite anverguri, cel mai adesea, aceste exerciții, prin caracterul aleator, aduc semnificative depunctări. Am observat constant acest lucru la testări, unde, spre pildă, un elev ce încasează punctaje maxime la exercițiile de analiză sintactică în virtutea însușirii corecte de către elev a unui demers investigativ bazat pe descoperire algoritmică pierde puncte la exerciții de vocabular ce vizează precizarea sensurilor, sinonimelor, antonimelor unor cuvinte.

**LA MARCHANDISATION DE LA LANGUE ROUMAINE.  
MODELES ET METHODES D'ENSEIGNER LA LANGUE  
ROUMAINE  
(Résumé)**

Dans cet article, l'auteur fait quelques observations concernant les influences négatives que les mécanismes économiques peuvent avoir sur l'offre de matériaux didactiques auxiliaires, existant sur le marché, pour l'apprentissage du roumain. Le présent travail apporte en même temps des considérations centrées sur la manière dont ces matériaux sont introduits et usités dans le circuit éducationnel.