Manifestări ale identităţii şi ale alterităţii în comunicarea didactică

Angelica HOBJILĂ[*]

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

Comunicarea didactică presupune, prin excelenţă, un „joc" al interferenţelor identitate–alteritate, aceasta cu precădere din perspectiva caracteristicilor actului comunicativ şi ale structurilor discursive actualizate în cadrul acestuia – caracteristici care sunt, pe de o parte, subiective/ intersubiective, relaţionale şi, pe de altă parte, obiective, contextualizate curricular, instituţional etc.

Analiza pe care o propun vizează un context particular al comunicării didactice, şi anume comunicarea profesor – copil/ elev la nivel preşcolar şi primar, în condiţiile în care relaţionarea şi comunicarea profesorilor (educatori, învăţători etc.) cu preşcolarii, respectiv cu şcolarii mici prezintă o serie de similarităţi, dar şi de delimitări clare atât între cele două planuri analizate, cât şi între comunicarea cu preşcolarii/ şcolarii mici şi comunicarea cu elevi plasaţi într-o categorie de vârstă superioară/ studenţi (pot fi avute în vedere, în acest sens, diferite formule de adresare actualizate în comunicarea didactică la fiecare nivel de vârstă, anumite structuri discursive – concretizări ale asumării unor idei/ opinii etc. sau, dimpotrivă, ale fenomenului citării, ale trimiterilor către opiniile unor specialişti, către informaţii considerate „de necontestat" etc.; exemple de structurare/ transmitere a informaţiei către copii, prin valorificarea sau nu a manualelor/ auxiliarelor de diferite tipuri etc.).

Exemplele – excerptate din transcrieri ale unor activităţi derulate în grădiniţă şi în ciclul primar – vor fi analizate prin grila raportării diferitelor manifestări ale identităţii, respectiv ale alterităţii la continuum-ul (inter)subiectivitate – obiectivitate care caracterizează (cel puţin la nivel declarativ) comunicarea didactică.

1. Contextualizări ale principalelor repere din literatura de specialitate

Având în vedere importanţa deosebită a comunicării, percepută ca „nucleu al procesului predării" (R.G. Powell, D.L. Powell 2010: 1), voi urmări, în această secţiune a lucrării, principalele repere pe care le oferă literatura de specialitate pentru problematica, generoasă, a comunicării didactice, ca premisă pentru nuanţarea coordonatelor particulare ale manifestării identităţii şi alterităţii în acest context particular. De altfel, cei doi autori citaţi identifică „trei predictori majori ai performanţei academice: abilitatea individuală, motivaţia şi comunicarea" (R.G.

[*] Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, România.

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

Powell, D.L. Powell, 2010: 5), toţi trei implicând, din partea profesorului, atât manifestarea propriei identităţi, cât şi raportarea la alteritate.

(a) Comunicare – comunicare didactică. Plecând de la schema generală a comunicării, care coroborează elemente precum emiţătorul şi receptorul, codificarea, mesajul, canalul şi decodificarea şi, subsumate primelor două: competenţele lingvistică şi paralingvistică, competenţele ideologică şi culturală, determinări „psy”[1], constrângeri impuse de universul discursului, modelul de producţie/ modelul de interpretare (Kerbrat-Orecchioni 1980: 19), se remarcă faptul că primele componente ale acestei scheme (competenţele lingvistică şi paralingvistică, competenţele ideologică şi culturală, determinările „psy”) pot fi considerate apanajul identităţii, în timp ce ultimele (universul discursului, modelul de producţie, respectiv interpretare) – al alterităţii sau, mai bine spus, al raportării la alteritate. Această idee prefigurează, de altfel, ceea ce se constituie într-un adevărat postulat al comunicării interumane, şi anume comunicarea ca „interacţiune”, presupunând, pe de o parte, un „proces de influenţă reciprocă între mai mulţi actori sociali” (Abric 2002: 15) şi (din perspectiva teoriei pragmatice a politeţii) „a ţine în permanenţă seama de celălalt, a avea sentimentul unei responsabilităţi faţă de colocutor în tot cursul interacţiunii verbale” (Ionescu-Ruxăndoiu 1999: 107) şi, pe de altă parte, o permanentă „*tranzacţie* între locutori: emiterea şi receptarea sunt simultane, emiţătorul fiind *în acelaşi timp* emiţător şi receptor” (Abric 2002: 15); practic, simultan, în actul comunicării, locutorul îşi asumă propria identitate şi se raportează la cea a interlocutorului, procesul comunicării devenind astfel manifestare atât a identităţii, cât şi a alterităţii.

Un aspect deosebit de interesant pentru grila de analiză avută în vedere în lucrarea de faţă este, în literatura de specialitate, raportarea – în cadrul unei situaţii de comunicare (aici, didactică) – la cele trei elemente ale reprezentării situaţiei: (1) reprezentarea de sine: implicând Eul intim („imaginea pe care individul şi-o face despre sine, despre forţele şi slăbiciunile sale, [...] despre caracteristicile personale”) şi Eul public („eul declarat, [...] imaginea pe care o oferim celorlalţi”) – în orice situaţie de interacţiune individul va acţiona „în funcţie de ceea ce crede că este şi de ceea ce vrea să pară”; (2) reprezentarea despre celălalt; (3) reprezentarea despre ceea ce are de făcut locutorul sau despre context (Abric 2002: 19). Aşadar, orice act comunicativ presupune, pe linia subiectivitate (reflectarea Eul-ui intim) – intersubiectivitate (raportarea la interlocutor) – obiectivitate – contextualizare (reflectarea Eul-ui public, raportarea locutorului la ceea ce are de făcut şi la context[2]), pe de o parte, manifestarea identităţii (intime, respectiv publice) şi, pe de altă parte, manifestarea alterităţii (prin reprezentarea despre celălalt). De altfel, în condiţiile în care orice mesaj trimite, într-o situaţie de comunicare, la o realitate contextuală (foarte complexă), această realitate poate fi asociată fie preponderent identităţii emiţătorului sau identităţii colective, fie preponderent alterităţii, fie –

[1] În general, în literatura de specialitate se consideră că locutorii sunt influenţaţi în situaţia de comunicare de trei tipuri de variabile: psihologice, cognitive şi sociale (Abric 2002: 16).

[2] De altfel, chiar dintre tipurile de context pe care le implică o situaţie de comunicare – cotextul, contextul situaţional (mediul fizic al enunţării), cunoştinţele anterioare enunţării (Maingueneau 2007: 25–27) –, primele două ţin preponderent de alteritate, ultimele – de identitate (fiecare locutor se raportează la anumite cunoştinţe anterioare, diferite de ale altui locutor).

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

echilibrat (în condiţii ideale) – identităţii şi alterităţii. Interlocutorul poate ajunge la interpretarea optimă a mesajului locutorului în măsura în care reuşeşte să decodeze şi ceea ce ţine strict de identitatea locutorului, nu doar ceea ce – obiectiv – se raportează la conţinutul care trebuie transmis (de exemplu, în comunicarea didactică, anumite conţinuturi prevăzute în Curriculum), la context (a se vedea, de exemplu, în acest sens, cum comunică un profesor în timpul activităţii/ lecţiei *versus* cum comunică în timpul unei excursii, cu aceiaşi copii).

Pe de altă parte, optimizarea comunicării didactice implică, din partea profesorului, o pregătire susţinută a actului comunicativ (văzut ca „experienţă de învăţare"), pregătire care presupune „o evaluare preliminară a nevoilor indivizilor din grup, alegerea conţinutului comunicării şi crearea unui mediu «securizant/ sigur» de învăţare efectivă" (Jackson, Back 2011: 775–776), aşadar, raportarea la alteritate, precum şi luarea în considerare a factorilor care pot altera caracterul raţional al comunicării didactice – aspecte precum „modul de a gândi, experienţă, obiceiuri, bun simţ, sensibilităţi şi alţi factori culturali, [...] paternurile comportamentale de predare" (Liu, Gao 2011: 117) – aceştia reflectând identitatea (personală şi profesională) a cadrului didactic.

Atât teoriile din sfera lingvisticii şi pragmaticii, cât şi cele din domeniul ştiinţelor educaţiei atrag atenţia asupra necesităţii reflectării în actul comunicativ (aici, didactic) a următoarelor elemente: „regularitate, urmărirea unei finalităţi şi normativitate" (Liu, Gao 2011: 117), „statutul partenerilor legitimi"; „locul şi momentul legitim"; „temporalitatea" – implicând, la rândul ei, mai multe coordonate: „o periodicitate" (de exemplu, o activitate extraşcolară, o lecţie etc.), o anumită durată de derulare (de exemplu, lecţie de 45 minute în ciclul primar, activitate de 15/ 20/ 35/ 40 de minute în grădiniţă), o anumită continuitate (lecţii în cadrul unei unităţi de învăţare, activităţi în cadrul unei zile, subordonate temei zilei, temei săptămânii etc.), „o durată de perimare prevăzută" (actualitatea conţinuturilor, de exemplu, la istorie) – Maingueneau 2007: 80; toate acestea prefigurează continuum-ul (inter)subiectivitate – obiectivitate – contextualizare care caracterizează comunicarea didactică, în condiţiile în care ultimele elemente presupun raportarea la alteritate.

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

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

Relaţia este importantă, în contextul comunicării didactice (şi nu numai[3]) şi într-o altă accepţiune, cea a tipului de raport instituit între locutor şi interlocutor. Este foarte importantă, atât pentru elev, cât şi pentru profesor, relaţia interpersonală (pozitivă) stabilită între aceşti doi actori ai actului comunicativ de tip didactic:

> Procesele interpersonale influenţează modul în care elevii se raportează la conţinutul studiat şi motivaţia lor pentru studiu. Profesorii sunt, de asemenea, influenţaţi de relaţiile pe care le au cu elevii lor. Dorinţa de a se pregăti pentru ore, de a da mai multă atenţie elevilor şi de a dezvolta strategii de predare creative depinde de tipurile de relaţii stabilite şi menţinute de profesori (Powell R.G., Powell D.L. 2010: 111).

De altfel, există şi contexte didactice în care nu dorim să transmitem o anumită informaţie, accentul fiind pus pe stabilirea aşa-numitei „comuniuni fatice" (Malinowski, *apud* Rovenţa-Frumuşani 2005: 55), pe crearea unei atmosfere agreabile, de sociabilitate (Rovenţa-Frumuşani 2005: 55), care să stimuleze implicarea actanţilor în procesul comunicării – de exemplu, „Cum a fost în vacanţă?", „Vă simţiţi bine?", „Totul este în regulă?", „Putem începe?" etc.

Dinamica relaţionării din cadrul unui act comunicativ implică, pe linia teoriei politeţii pozitive/ negative (Brown, Levinson 1987)[4], raportarea atât la identitate, cât şi la alteritate, prima subsumată raportării la faţa pozitivă/ negativă a locutorului, iar cea de-a doua – la faţa pozitivă/ negativă a interlocutorului. Dacă potenţarea identităţii sau a alterităţii poate intra în sfera politeţii negative, augmentând distanţa dintre profesor şi copii/ elevi, valorificarea politeţii pozitive are ca avantaj (printre altele – Kerbrat-Orecchioni 1992: 301–302) echilibrarea situaţiei de comunicare, în sensul „cultivării" unui echilibru între locutor şi interlocutor – de exemplu, intrarea într-un „ritual" al comunicării: „Bună dimineaţa!" (salut + răspuns la salut), „Mulţumesc" – „Cu plăcere", „O zi frumoasă!", „Mulţumesc, la fel.", „Vacanţă plăcută!", „Mulţumim, la fel şi dvs.", „Spor la lucru!/ Succes!" – „Mulţumim", „Sărut mâna pentru masă!", „Să creşteţi mari!" etc.; se poate vorbi, în acest sens, şi de o anumită identitate colectivă – a se vedea, de exemplu, şi formulele specifice de adresare folosite în cadrul fiecărei grupe de copii la grădiniţă, „codurile" specifice utilizate de educatoare şi copii etc.

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

[3] Vezi, pentru importanţa relaţiei instituite în planul comunicării, Rovenţa-Frumuşani 2005: 54.

[4] Pentru trimiteri la studii discursive, interacţionale, sociopragmatice etc. care au dezvoltat teoria politeţii, vezi Brunet, Cowie et al. 2011: 2.

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

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

Prin aceeaşi grilă, legile discursului (Maingueneau 2007: 35–39) permit interpretări productive în planul comunicării didactice. De exemplu, legea pertinenţei, legea informativităţii şi legea sincerităţii pot implica situaţii de „garantare" a adevărului (informaţiei transmise) prin valorificarea citării, prin invocarea unei autorităţi în domeniu (alteritate); chiar copiii folosesc acest procedeu, motivând acasă, părinţilor, o anumită acţiune, un anumit comportament verbal sau nonverbal, prin „Aşa a spus/ aşa ne-a arătat doamna [educatoare/ învăţătoare]". În plus, legea informativităţii[6] presupune raportarea la alteritate (pentru a aduce ceva nou, locutorul profesor trebuie să ştie ce cunoştinţe posedă deja copiii/ elevii cu care lucrează la un moment dat); în ceea ce priveşte legile modalităţii, acestea pot fi respectate sau încălcate tocmai datorită/ din cauza manifestării identităţii comunicative – de exemplu, a profesorului – care poate fi caracterizată de formulări concise sau, dimpotrivă, (prea) ample ale mesajelor transmise copiilor/ elevilor.

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

[5] „Discursul este asumat de un subiect" – de un „EU care se erijează în sursă de reperaje personale, temporale şi spaţiale şi indică ce atitudine adoptă faţă de ceea ce spune şi faţă de co-enunţiator" (Maingueneau 2007: 64).

[6] „Nu trebuie să vorbim fără să spunem nimic; [...] enunţurile trebuie să aducă informaţii noi destinatarului" (Maingueneau 2007: 37–38).

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

anumită şcoală etc.), la (2) ceea ce caracterizează, intersubiectiv, relaţia stabilită între aceşti actori (relaţia profesor – elev/ elevi: tipul dominant al profesorului *versus* relaţia interpersonală pozitivă, valorificarea strategiilor politeţii, deschiderea spre comunicare, încurajarea exprimării de opinii, chiar diferite de cele ale emitentului, motivarea exprimării punctului de vedere, în general etc.; relaţia elev – elev: disciplina comunicării – ascultarea opiniei celuilalt, critica ideii, nu a persoanei, prevenirea/ eliminarea ironiilor intercolegiale, a etichetărilor etc.) şi, pe de altă parte, la (3) ceea ce caracterizează, obiectiv, orice demers instructiv-educativ subsumat unui anumit sistem de învăţământ, derulat într-o anumită instituţie, raportat la un anumit tip de Curriculum etc. (sunt vehiculate anumite conţinuturi, sunt folosiţi anumiţi termeni de specialitate – diferiţi de la un nivel de vârstă la altul, de la o clasă la alta; sunt folosite anumite modalităţi de evaluare – toate acestea influenţând şi modul în care se comunică efectiv în contextul unei activităţi/ lecţii).

În cadrul demersului instructiv-educativ, profesorul apelează, de exemplu, la diferite coordonate ale strategiilor argumentative pentru a atrage atenţia interlocutorilor-copii/ elevi şi pentru a-i convinge: dă exemple din propria experienţă personală sau profesională (actualizându-şi, astfel, deschis identitatea ca persoană, în general, sau din perspectiva rolului[7] de profesor), dă exemple din viaţa unor personalităţi, le citează pe acestea (actualizând, astfel, prin transfer, identităţi – uneori, chiar prin asumarea persoanei întâi în prezentarea evenimentelor relevante în contextul respectiv), invocă exemple din experienţele interlocutorilor (ca formă de actualizare a alterităţii) etc.

(e) Identitate şi alteritate în comunicarea didactică. Ideea de identitate este asociată, în general, ideii de prezenţă, respectiv celei de plasare/ ancorare a sinelui într-un anumit context, într-o anumită situaţie de comunicare (Ipgrave 2009: 214). Nuanţând perspectiva, se subliniază, în literatura de specialitate, distincţia între „identităţile psiho-sociale" şi „identităţile lingvistico-discursive" (Charaudeau, *apud* Estany, Cabeza 2009: 377), ambele tipuri asociate unui „spaţiu extern", respectiv unui „spaţiu intern" al comunicării, de unde şi diferenţierea „evenimentului comunicativ" (în care acţionează actori sociali) de „evenimentul de enunţare", în care sunt actualizate anumite roluri discursive; ultimele, reflectate prin poziţiile discursive, sunt analizate din perspectiva diferenţierii persoanei întâi singular („eu") – a profesorului-locutor ("the teaching self") –, de persoana a doua („tu/ voi") – a elevului/ elevilor interlocutor(i) –, respectiv de persoana întâi plural („noi"), incluzând locutorul şi interlocutorii („identitatea educaţională colectivă") – Toyosaki 2005: i. În plus, în contextul în care se atrage atenţia asupra coordonatei relaţionale a identităţii (vezi şi *supra*), Yuval-Davis subliniază existenţa a patru „relaţii generice între sine şi non-sine": „eu" şi „noi"; „eu"/ „noi" şi „ei"; „eu"/ „noi" şi „alţii"; „eu" şi „noi/ ei" (Yuval-Davis 2010: 275). Preluând opinia lui Chinois, este marcată, în studiul realizat de Estany şi Cabeza, diferenţa dintre „eu"/ „noi", ca marcă a construirii şi manifestării identităţii, şi „alţii"/ „el"/ „ea"/ „ei"/ „ele", ca mărci ale construirii şi manifestării alterităţii (Estany, Cabeza 2009: 378). Aşadar, cumulând această distincţie cu exemplele anterioare, alteritatea apare asociată, în literatura de

[7] Vezi, în acest sens, strategiile relevante pentru „construirea identităţii de rol" (Cohen 2008: 84), prin care locutorul se poziţionează faţă de ceilalţi participanţi la comunicare.

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

specialitate, fie instanţei interlocutorului, fie „persoanei despre care se vorbeşte” în actul comunicativ respectiv, ambele perspective implicând atât ideea de diferenţiere, cât şi pe cea de relaţie[8].

2. Analiza corpus-ului de texte prin grila identităţii şi a alterităţii

Contextul particular supus analizei în lucrarea de faţă este reprezentat de comunicarea didactică în etapa preşcolarităţii şi în ciclul primar, comunicare reflectată – cu diferitele ei caracteristici – în transcrierile înregistrărilor a opt activităţi/ lecţii derulate cu preşcolari/ şcolari mici. După cum a reieşit şi din comentariile prezentate *supra*, prin raportare la principalele repere din literatura de specialitate consacrată acestei problematici, comunicarea didactică este guvernată de o serie de principii generale care pot fi „citite” şi prin grila identităţii şi a alterităţii. Astfel, aşa cum în comunicarea interumană, în general, actualizăm coordonate ale propriei identităţi, dincolo de datum-urile contextuale ale unei anumite situaţii de comunicare, un profesor, dincolo de identitatea sa profesională, actualizează în comunicarea didactică şi diferite coordonate ale identităţii sale ca persoană, ca fiinţă umană. Pe de altă parte, invitarea copiilor în a interveni în discuţii/ dezbateri etc. reprezintă, de asemenea, o modalitate de motivare a manifestării propriilor identităţi – vezi, de exemplu, întâlnirea de dimineaţă, discuţiile din timpul excursiilor cu preşcolarii/ şcolarii mici etc. În ceea ce priveşte alteritatea, aceasta este reprezentată (conform celor două accepţiuni prezentate *supra*) atât prin raportarea locutorului la interlocutor (individual sau colectiv), cât şi ca „invocare” a altei/ altor persoane neimplicate în actul propriu-zis al comunicării.

În corpus-ul de texte[9] valorificat în studiul de faţă, am identificat manifestări ale următoarelor tipuri de identitate, respectiv alteritate:

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

(b) identitate profesională – raportarea la o anumită secvenţialitate a activităţii: „am să vă spun pentru început” (E, g2); solicitare de feedback, după rezumarea conţinuturilor abordate în activităţile anterioare, recunoaşterea autorităţii educatoarei: „[E, g2] am dreptate sau nu?” [copiii] „da”; motivarea pozitivă a copiilor: „sunt convinsă, sunt convinsă că vi le amintiţi pe toate” (E, g3); limbaj de specialitate: „o mulţime de sarcini de lucru prin care vom verifica ce ştiţi despre...”

[8] Pentru fenomenul conversiei „alterităţii de diferenţiere” în „alteritate de relaţionare”, vezi Labarrière 1983: 148, 319.

[9] În exemplificare vor fi folosite următoarele abrevieri: E (educatoare), Î (învăţătoare), C (copil), g1 (grupa mică), g 2 (grupa mijlocie), g3 (grupa mare), g4 (grupa pregătitoare), c1 (clasa I), c2 (clasa a II-a), c3 (clasa a III-a), c4 (clasa a IV-a).

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

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

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

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

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

(f) alteritate profesională/ de diferenţiere – marcă a raportului asimetric profesor – elev(i): „sunteţi atenţi la mine?” (E, g2); „N-ai greşit, foarte bine!” (Î, c4); „aşa a spus doamna” (C, g2); „Atenţie!” (Î, c2); „[E, g2] respect şi eu reguli sau doar voi respectaţi regulile? [C] Dvs. respectaţi mai multe decât noi”;

(g) alteritate de rol: „[E, g2] Spuneţi la revedere cocoşelului; [copiii] La revedere, cocoşelule!”; „vă rog frumos să o convingeţi pe domnişoara [studentă] să îşi facă o casă şi să ia în ea animale” (E, g2); „[E, g3] Am pe cineva care-o să vă ajute în drumul spre şcoală. Un copilaş. Haideţi să-i punem un nume! [C] Cosmin!”; „[E, g1, adresare către C] Bună dimineaţa, mărule roşu!”; „[C, g1, adresare către E, îmbrăcată în toamnă] Bună dimineaţa, Toamnă!”; „[C, g1, arătând către colegul de lângă el, care îşi asumase rolul de legumă murdară] El e leguma murdară”;

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

(i) alteritate de relaţie – (1) personală: raportare la identitatea personală a interlocutorului, poziţionare prin raportare la aceasta; de exemplu, raportare la experienţele personale/ familiale ale copiilor: „Petrişor, băiatul doamnei Florica, pe care îl cunoaşteţi prea bine, ne-a adus această cutie” (E, g4); poate fi subsumată celei profesionale, dar implicând stabilirea unei relaţii marcate afectiv cu interlocutorii copii: „ochişorii [diminutiv; ochii percepuţi ca marcă a atenţiei acordate locutorului] aici, la mine!” (E, g1); „bine, dragii mei!” (E, g2); (2) profesională: „aplaudaţi-o, vă rog, pe colega voastră” (E, g3); „trebuie să respectăm fiecare coleg care răspunde” (Î, c1) – alteritate relaţională de tip colegial; „pentru echipa maimuţelor vor aplauda echipa leilor şi echipa bufniţelor” (E, g2) – exersarea raportării la alteritatea profesională a echipelor implicate într-un concurs; „[E, g2] dar credeţi că eu mă pot

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza”
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

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

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

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

Concluzii

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

Bibliografie

Abric 2002: Jean-Claude Abric, *Psihologia comunicării: teorii şi metode*, traducere de Luminiţa şi Florin Botoşineanu, Iaşi, Editura Polirom.

Brown, Levinson 1987: Penelope Brown, Stephen C. Levinson, *Politeness: Some Universals in language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Brunet, Cowie, Donnan, Douglas-Cowie 2011: Paul M. Brunet, Roderick Cowie, Hastings Donnan, Ellen Douglas-Cowie, *Politeness and social signals*, Marta Olivetti Belardinelli and Springer-Verlag (published online 08 October 2011).

Cohen 2008: Jennifer L. Cohen, *'That's not treating you as a professional': teachers constructing complex professional identities through talk*, în „Teachers and Teaching: theory and practice", 14, no. 2, p. 79–93.

Cros 2001: Anna Cros, *Teaching by Convincing: Strategies of Argumentation in Lectures*, în „Argumentation", 15, p. 191–206.

Estany, Cabeza 2009: Jenny Farías de Estany, Lourdes Molero de Cabeza, *Propulsoras y propulsores: construcción de la identidad y alteridad de género en el discurso político venezolano*, în „Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología", vol. 18, no. 2, p. 367–387.

Ionescu-Ruxăndoiu 1999: Liliana Ionescu-Ruxăndoiu, *Conversaţia: structuri şi strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, Bucureşti, Editura All Educaţional.

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)

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

Manifestations of Identity and Alterity in Didactic Communication

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

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

BDD-V2560 © 2013 Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza"
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-02 14:56:21 UTC)