
CONTRIBUȚII LA METODICA PREDĂRII ORTOGRAFIEI

DE

GH. GOIAN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trecem acum la relatarea experimentului.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Au fost stabilite următoarele reguli :

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

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

Începând cu această etapă, toate exercițiile de traducere a formelor scurte ale pronumelor prin forme lungi au fost efectuate nu numai oral dar și în scris, un elev scriind la tablă, iar ceilalți, în caiete. Acest procedeu a fost necesar, întrucât deprinderea scrierii corecte nu se poate forma decât prin scriere.

Scopul didactic urmărit în cea de a treia lecție a fost consolidarea priceperii de a diferenția formele scurte ale pronumelui de alte forme lexicale cu care ele se aseamănă în mod exterior (conjunții, prepoziții, adverbe etc.) și cu care adesea sînt confundate. S-a urmărit în felul acesta aplicarea dictonului citat de Komenski : „Cine deosebește bine înșeiește bine”.

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

Cel de-al doilea procedeu constă în integrarea formei lexicale în sistemul din care ea face parte, scotându-se prin aceasta în evidență categoria gramaticală căreia îi aparține. De exemplu, dacă trebuie să se scrie propoziția : „el ia o carte”, elevii se vor gândi că forma *ia* se integrează în sistemul : *eu iau, tu ieși, el ia* etc. și, în felul acesta, observând conjugarea, vor sesiza cu mai multă ușurință că *ia* este un verb, deci un singur cuvânt, și ea atare se scrie fără liniuță între *i* și *a*.

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

Tabel pentru diferențierea unor forme asemănătoare, cu înțeles diferit

<i>l-a</i> ;	l-a văzut = a văzut pe el l = pe el (pronume)	<i>la</i> ;	la școală (<i>Îngă școală, în școală...</i>) (prepoziție)
<i>s-a</i> ;	s-a dus = a dus pe sine s = pe sine (pronume)	<i>sa</i> ;	cartea sa (cartea <i>mea</i> , cartea <i>ta</i> , cartea <i>sa...</i>) (pronume posesiv)
<i>mî-a</i> ;	mî-a spus = a spus mie mî = mie (pronume)	<i>mea</i> ;	casa mea (casa <i>ta</i> , casa <i>sa...</i>) (pronume posesiv)
<i>să-i</i> ;	să-i dai = să dai lui (ei) i = lui, ei (pronume)	<i>săi</i> ;	frații săi (frații <i>mei</i> , frații <i>tăi...</i>) (pronume posesiv)
<i>s-au</i> ;	s-au ridicat = au ridicat pe sine ; s = pe sine (pronume)	<i>sau</i> ;	Ion sau Vasile (Ion <i>ori</i> Vasile Ion <i>și</i> Vasile...) (conjunție)
<i>m-ai</i> ;	m-ai chemat = ai chemat pe mine ; m = pe mine (pronume)	<i>mai</i> ;	mai mare (<i>mai puțin</i> mare, <i>tot altă de mare</i>) (adverb ce servește la formarea comparativului)
<i>i-a</i> ;	i-a adus = a adus lui (ei) i = lui, ei (pronume)	<i>ia</i> ;	el ia (eu <i>iau</i> , tu <i>ieși</i> , el <i>ia...</i>) ; să ia (să <i>iau</i> , să <i>ieși</i> , să <i>ia...</i>) (verb)
<i>a-ți</i> ;	spre a-ți face = spre a face ție ; ți = ție (pronume)	<i>ați</i> ;	ați văzut (eu <i>am</i> văzut, tu <i>ai</i> văzut, ... voi <i>ați</i> văzut...) (verb auxiliar)
<i>a-i</i> ;	pentru a-i da = pentru a da lui (ei) ; i = lui, ei (pronume)	<i>ai</i> ;	ai dreptate (eu <i>am</i> dreptate, tu <i>ai</i> dreptate...) (verb predicativ) ; ai primit (eu <i>am</i> primit, tu <i>ai</i> primit...) (verb auxiliar) ; ai mei (<i>al</i> meu, <i>a</i> mea, <i>ale</i> mele) (articol)
<i>a-l</i> ;	fără a-l supăra = fără a supăra pe el ; l = pe el (pronume)	<i>al</i> ;	al nostru (<i>a</i> noastră, <i>ai</i> noștri, <i>ale</i> noastre) (articol)
<i>a-și</i> ;	datoria de a-și face lecțiile = datoria de a face lecțiile sieși ; și = sieși (pronume)	<i>aș</i> ;	aș face (eu <i>aș</i> face, tu <i>ai</i> face...) ; aș fi făcut (eu <i>aș</i> fi făcut, tu <i>ai</i> fi făcut...) (verb auxiliar servind la formarea optativului)
<i>ce-l</i> ;	ceea ce-l privește = ceea ce privește pe el ; l = pe el (pronume)	<i>cel</i> ;	cel mare (<i>cea</i> mare, <i>cei</i> mari, <i>cele</i> mari) (articol adjectival)
<i>i-ar</i> ;	i-ar fi scris = ar fi scris lui (ei) ; i = lui, ei (pronume)	<i>iar</i> ;	a venit iar (a venit <i>iarăși</i> , a venit <i>din nou...</i>) (adverb)

Notă. Se scriu fără liniuță de unire cuvintele :

- *imi, îți, îl, îi, își* (pronume scurte);
- *însuși, însămi, însuți, însăți, însuși, însăși, înșine, însene, înșivă, însevă, înșiși, însele* (pronume);
- *lucrați, citeați, făcurați, ... să trimiteti, plecați! ...* (verbe la persoana a doua plural : indicativ prezent, imperfect sau mai mult ca perfect ; subjonctiv prezent ; imperativ);
- *dădui, primii ...* (verbe la indicativ, perfectul simplu).

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

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

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

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

- confuzie între *l-a* și *la* : elevii B., St., So...
- confuzie între *s-a* și *sa* : elevii Mar., Vl., Dum... etc.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

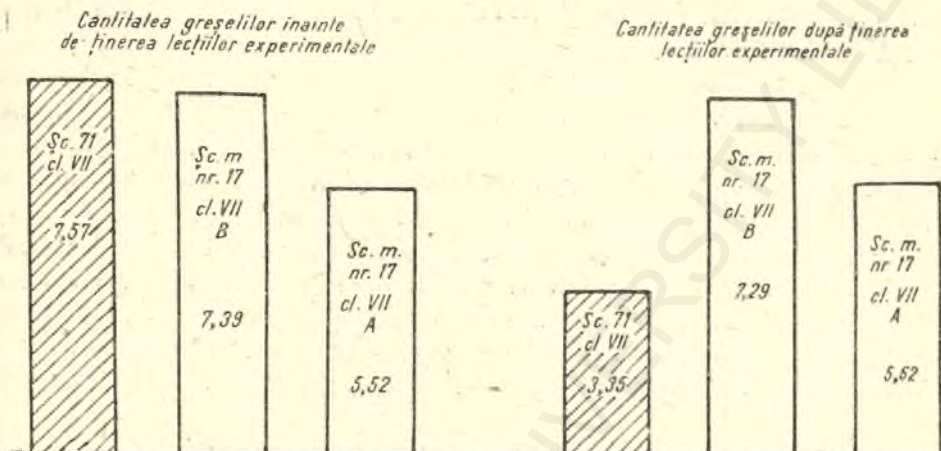
Schimbarea raportului dintre cele trei clase, în ce privește pricepera folosirii corecte a liniuței de unire, poate fi concretizată cu ajutorul unei diagrame, în care media greșelilor, la cele trei clase, să fie reprezentată prin coloane de înălțimi diferite.

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

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

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

Pe baza datelor obținute, putem întocmi următoarea diagramă :



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

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

14 greșeli („părintii să-i”; „pentru ai face”; „să i-au”; „am deschis”; „iar fi interzis”; „pentru ași învinge”; „de al vedea” etc.), în lucrarea a doua a avut o singură greșeală. Elevul Mo. a avut în prima lucrare 8 greșeli, iar în a doua, n-a avut nici o greșeală. Remarcabil este și cazul celor doi elevi care avuseseră câte 5 greșeli și au scris lucrarea a doua fără nici o greșeală, precum și al altor doi elevi, care au trecut de la 10 greșeli, la două greșeli.

Ce concluzii se desprind din experimentul efectuat?

Concluzia cea mai importantă este aceea că nu putem asigura însușirea ortografiei de către elevi decât pe baza dezvoltării gândirii lor analitice. În acest scop, este esențial să-i familiarizăm cu acele procedee de gândire pe care se bazează analiza într-un caz sau altul. După cum am văzut, în cazul scrierii corecte a formelor scurte ale pronumelor personale și reflexive, analiza se bazează în special pe substituirea mintală a formelor scurte prin cele lungi, în lumina întrebării pe care o cere verbul în propoziția respectivă. În lecțiile experimentale ținute, gândirea analitică a elevilor a fost dezvoltată prin însăși exercitarea acestei operații analitice.

Ar mai rămîne de lămurit o problemă. Poate oare profesorul, în condițiile obișnuite de lucru, să consacre patru lecții predării unui singur semn ortografic? În primul rînd, nu trebuie să uităm că problema scrierii corecte a liniuței de unire este cea mai complexă și mai dificilă dintre toate problemele de ortografie ce se pun elevilor. Ea este, în același timp, deosebit de importantă. Învățînd pe elevi să folosească în mod corect liniuța de unire, le reducem greșelile de ortografie la mai puțin de jumătate. Afară de aceasta însă, în condițiile obișnuite, nu este nevoie să se consacre predării unui semn ortografic, fie el și cel mai dificil, patru lecții consecutive. Doar predarea ortografiei nu începe în clasa a VII-a. Ea se realizează treptat, în cursul citorva ani, în cadrul lecțiilor de gramatică, al analizei lucrărilor curente ale elevilor, al analizei lucrărilor de control etc. Mai mult decât atît, un timp mai îndelungat este chiar necesar pentru consolidarea priceperilor ortografice și transformarea lor în deprinderi.

