

Discursul didactic – componentă a acțiunii educative în dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor din învățământul primar

Ana-Nela POPOVENIUC

Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava

neli_popoveniuc@yahoo.com

Abstract: The article comprises an examination of the articulation degree, within the didactic discourse analysis, of the communication skills of pupils in the first classes. The article analyzes the communicative model and its purpose of focusing on communication, proven by the following functional categories: the communication situation, the functions of language and communication skills. In these categories, the two views on communication (as a process used by A to send a message to B which has an effect on him and as a process used to negotiate and to change meaning), do not only interact, but also interfere. What is also analyzed is the problematic of a global didactic approach on communication, by integrating both of the views, communication being the transmission of cognitive experiences in order to create an understanding of the transmission.

Keywords: *didactic discourse, learning process, communication skills.*

1. Competența de comunicare – legitimitate pedagogică

Reforma curriculară din învățământul românesc, inspirată din cercetările realizate pe plan internațional, dar și din conținuturile tradiționale regăsite în documente educaționale cu rol reglator (lucrări științifice, studii, cercetări), aduce în discuție finalitățile educației (ideal educațional, scop, obiective). Pentru învățământul primar, curriculumul național prevede următoarele finalități: asigurarea primei etape a educației de bază pentru toți copiii; dezvoltarea personalității fiecărui copil, respectând nivelul și ritmul său propriu; asigurarea dobândirii de către fiecare copil a achizițiilor de bază (cunoștințe, deprinderi și atitudini) care stimulează relația creativă și eficientă cu mediul social și natural și oferă oportunitățile necesare continuării educației.

Conform Legii Educației Naționale (Legea 1/2011), Art. 68, primul domeniu de competență din Curriculumul național pentru învățământul primar este cel al competențelor de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale.

Având ca punct de plecare bogate resurse bibliografice (documentele școlare în vigoare, cercetări științifice, articole, studii, lucrări) grupate în jurul conceptelor de *discurs științific*, *discurs didactic*, *competențe de comunicare*, pentru a descrie o arhitectură complexă existentă la nivel educațional în ceea ce privește contextualizarea instruirii în funcție de particularitățile și interesele elevilor, se poate contura o posibilă *formulă* a dezvoltării

competenței de comunicare în limba română a elevilor din clasele primare, prin aplicarea modelului comunicativ-funcțional.

În stabilirea rolului pe care îl are discursul didactic în dezvoltarea competenței de comunicare, vom ține cont de următoarele considerente: existența unui învățământ în permanentă schimbare și actualizare; învățarea este privită ca un proces continuu centrat pe dobândirea de competențe și nu pe înmagazinarea de cunoștințe factuale; necesitatea furnizării unor instrumente de lucru concrete destinate actorilor educaționali, care să vizeze ameliorarea practicii și facilitarea evoluției și progresului, în situații date. În aceeași direcție se înscriu și acțiunile educative întreprinse la nivelul claselor primare (dar și pe celelalte trepte de școlaritate), în cadrul procesului de instruire. Acestea se supun, în orice sistem de învățământ, indiferent de gradul acestuia de performare, acelorași finalități mai sus amintite, structurate pe trei niveluri ierarhice: ideal educațional, scopuri și obiective educaționale. Scopul cel mai înalt al educației – fapt unanim recunoscut de cercetători – este însă acela de a forma persoane capabile de a-și realiza propriile obiective în viață, în același timp cu contribuția adusă la progresul societății din care fac parte, în ansamblul ei.

Acest scop îl vizează și o altă categorie de finalități, cu un rol reglator deosebit de important în noul context de dezvoltare a învățământului preuniversitar – competențele. Noile teoretizări cu privire la competențe, raportarea la formarea acestora și semnificativele referiri cu privire la importanța lor, cuprinse în documentele școlare, creează un referențial de acțiune nou, urmărit de cei doi actanți ai sistemului de învățământ: profesori și elevi.

Referențialul în cauză cuprinde descrierea detaliată a comportamentelor urmărite și are doi determinanți: mutarea finalităților educaționale din zona obiectivelor și a scopurilor în zona competențelor și dezvoltarea concepțiilor cognitiviste privind competențele ca rezultat al transmiterii și asimilării noilor conținuturi.

În *Dicționarul explicativ al limbii române* termenul *competență* este definit ca fiind

„capacitate a cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție; capacitate a unei autorități, a unui funcționar etc. de a exercita anumite atribuțiuni” [Coteanu *et al.*, 1998: 203].

În plan pedagogic, noile direcții prezente în documentele școlare și studiile de specialitate cu privire la competențe- competența de comunicare având un loc special în ierarhia acestora – evidențiază importanța misiunii pe care o are școala, de cultivare și dezvoltare a interesului elevilor pentru limba și literatura română.

Construirea discursului ca etapă a scenariului didactic privind transmiterea cunoștințelor și formarea de priceperi și deprinderi în învățământul primar are la bază comunicarea. În studiile de specialitate aceasta este definită ca un ansamblu de elemente din planul lingvisticii, cu efecte ce vizează competența și performanța în planul situațiilor de învățare.

Dicționarul general de științe ale limbii definește comunicarea ca

„proces de transmitere a unui mesaj de la o sursă la o destinație, folosind un anumit cod și un anumit canal” [Bidu *et al.*, 1997: 87].

Tot aici sunt specificate și codurile cu ajutorul cărora se realizează comunicarea: limbile naturale. Cât privește procesul care stă la baza comunicării, acesta are ca acțiune transferul informației de la locutor la alocutor:

„Esența procesului consta din transferul sau trimiterea informației de la receptor la emițător. Acest model elementar trebuie însă extins deoarece comunicarea nu se încheie niciodată cu simpla preluare sau receptare a informației. În primul rând, nu trebuie omisă circulația informației și însens invers (feed-back), deoarece comunicarea nu se realizează decât în vederea obținerii unui răspuns.” [Graur, 2001: 5]

Roman Jakobson propune șase factori ai comunicării: emițător, destinatar, mesaj, context, cod, contact. La rândul lor, fiecare dintre factorii descriși de Jakobson generează câte o funcție a limbajului: emotivă (expresivă), conativă, poetică, referențială, metalingvistică și fatică. Funcțiile poetică și metalingvistică sunt caracteristice numai comunicării verbale.

Referindu-ne la competența de comunicare, perspectiva de abordare este dublă: una aduce în prim plan abilitatea de a aplica reguli gramaticale, de a formula expresii și enunțuri corecte din punct de vedere gramatical (perspectiva lingvistică), iar cealaltă evidențiază aspectul funcțional al învățării limbajului (perspectiva pedagogică).

Competența de comunicare se înscrie totodată în problematica studierii noțiunilor de limbă și literatură ca o temă veche, dar care reprezintă în același timp una dintre preocupărilor actuale ale modernizării învățământului, din perspectiva flexibilității instrucției și educației, care să asigure dezvoltarea aptitudinilor și capacităților fiecărui elev în parte, în funcție de propriile disponibilități și interese.

Pe temeiul limbii române și pe dinamica activităților subiacente își așază edificiul celelalte științe studiate în spațiul școlar. Comunicarea se situează la joncțiunea activităților de predare-învățare-evaluare. De eficiența acestora vor depinde nivelul de performanță al transmiterii și receptării mesajelor cognitive, precum și posibilitatea operării cu noile concepte.

În programele școlare pentru învățământ primar, competența de comunicare în limba română ocupă locul central în rândul competențelor-cheie. Ea este necesară oricărui tip de activitate și se referă la cunoștințe, deprinderi și atitudini. Cunoașterea și aplicarea cunoștințelor de gramatică și vocabular, producerea actelor de vorbire, comunicarea orală și scrisă într-o varietate de situații, adaptarea propriei comunicări la cerințele situației, distingerea și utilizarea diferitelor tipuri de texte, formularea și exprimarea de argumente orale și scrise, precum și atitudinea pozitivă pentru dialog constructiv sunt doar câteva dintre competențele de comunicare enumerate de documentele școlare cu rol reglator în vigoare. Acestea sunt urmărite de-a lungul orelor de *Comunicare în Limba Română* (clasele pregătitoare, I și a II-a- ciclul achizițiilor fundamentale) și *Limba și Literatura Română* (clasele a III-a și a IV-a-ciclul superior al învățământului primar, ciclul de dezvoltare).

Activitățile practice care conduc la formarea și dezvoltarea acestor competențe, așa cum apar ele în programa școlară, sunt: sesizarea semnificației globale a unui text audiat, în contexte de comunicare familiare; identificarea informațiilor principale din mesaje clar articulate; solicitarea reformulării în condițiile neînțelegerii de mesaje orale; manifestarea interesului pentru a exprima oral idei, păreri și sentimente; recunoașterea unor cuvinte de bază, scrise cu litere mari și mici de tipar și de mână; desprinderea semnificației globale dintr-un text, reproducerea unor mesaje, în contexte variate de comunicare; exprimarea de idei și sentimente prin intermediul limbajelor convenționale și neconvenționale. În formarea competenței de comunicare, rămâne de urmărit pentru profesor aria largă a modelului comunicativ-funcțional, în care sunt prezente: situația de comunicare, funcțiile limbajului și competența de comunicare. Prin intermediul acestor elemente, modelul comunicativ-funcțional este echivalent, pe de o parte, cu aria comunicării văzută ca proces prin care A trimite un mesaj lui B, mesaj care are un efect asupra acestuia și apoi cu aria

comunicării ca negociere și schimb de semnificație, procese în care mesajele sunt receptate și decodate, astfel încât înțelegerea să apară.

Procesul comunicării stă așadar la baza studierii noțiunilor de limbă și are ca finalitate formarea la elevi a celor două competențe de bază: competența de comunicare și competența culturală, iar prin acest proces înțelegem emiterea și primirea de mesaje între membrii unei colectivități care folosesc același mijloc de înțelegere (respectiv aceeași limbă). Elementele componente ale competenței de comunicare în clasele primare sunt reprezentate de un cumul de activități exercitate în anumite situații de învățare: *cunoașterea* – identificarea și memorarea termenilor noi; *înțelegerea* – utilizarea limbajului ca un instrument pentru construirea cunoașterii individuale; *argumentarea* – generarea unor opinii și emiterea unor judecăți cu privire la diverse situații, urmărirea unor scheme de argumentare cu caracter persuasiv; *luarea deciziilor* – găsierea unor soluții pentru probleme propuse, identificarea avantajelor și a limitelor soluțiilor găsite; *rezolvarea de probleme* – utilizarea terminologiei specifice, alegerea unor metode eficiente și rapide; *acțiuni specifice* – formularea de comenzi orientative, organizarea și coordonarea activității grupului; *evaluarea* - emiterea judecăților de valoare și aprecieri critice.

2. Discursul didactic – importanță și rol în formarea-dezvoltarea competenței de comunicare

Studiul discursului, având începuturile în Franța, prin reprezentanții care legitimează noul spațiu de cercetare, constituie punctul de plecare pentru cercetările ulterioare din domeniul educației, reunite în sintagma *discurs pedagogic*. Reprezentanții școlii franceze au avut contribuții mai ales în domeniul lexicologiei și morfosintaxei. Rolul lor a fost important pentru că au oferit, ca lingviști, credibilitate noilor tendințe de cercetare.

După apariția articolelor lui Emil Benveniste, în care sunt enunțate concepții complexe asupra enunțării și care fac distincție între limbă și enunț, acesta din urmă fiind prezentat de lingvistul francez ca o „manifestare individuală în interiorul limbii, pe care o actualizează”, constituit ca reacție la schema lui Roman Jakobson, contribuția lingvistei Catherine Kerbrat-Orecchioni în dezvoltarea domeniului este de netăgăduit. Aceasta critică modelul jakobsonian (ce favorizează competența lingvistică) și își bazează modelul de comunicare și pe alte tipuri de competențe pe care le presupune discursul: competența paralingvistică, competențe ideologice și culturale. Criticile pe care le aduce lingvista schemei lui Jakobson se referă la faptul că ignoră reflexivitatea receptorului, iar instanțele comunicării sunt reprezentate prea sumar.

Dominique Maingueneau și Patrick Charaudeau aduc vizibilitate analizei discursului ca disciplină și consolidează conceptele într-un ansamblu coerent și cuprinzător. Elementul definitoriu prezent în scrierile celor doi lingviști este subiectivitatea enunțătorului, iar în analiza discursului întâlnim intersubiectivitatea, ca rezultat al prezenței mai multor subiecți enunțători. Pentru Dominique Maingueneau, analiza discursului reprezintă analiza articulării textului și a locului social în care acesta se produce. Patrick Charaudeau și Dominique Maingueneau realizează o sinteză a conceptelor și teoriilor privitoare la analiza discursului într-o lucrare de referință în domeniu, *Dicționar de analiză a discursului* [2002].

O altă lucrare lexicografică dedicată analizei discursive va fi publicată la treisprezece ani distanță în România. Contribuția remarcabilă a 20 de colaboratori, lingviști recunoscuți din cadrul Facultății de Litere și Științe ale Comunicării a Universității „Ștefan cel Mare” din Suceava este reunită într-o lucrare omonimă, coordonată de Rodica Nagy. Volumul de 452 de pagini cuprinde un număr mai mare de intrări decât cel din dicționarul autorilor francezi, 181 de personalități din toate marile școli ale științelor limbajului fiind incluse în importanta lucrare.

Referindu-ne la problema pe care încercăm să o soluționăm *analiza discursului*, identificăm la originea sa necesitatea interpretării discursului, deoarece

„ea condiționează un anumit număr de dezvoltări în ingineria limbajului, de la înțelegerea textelor și traducerea automată, până la dialogul om-mașină” [Reboul *et al.*, 2010: 11].

Jean-Michel Adam susține că în *analiza discursului* nu operăm numai cu factori lingvistici, ci și cu mecanisme comunicaționale eterogene, în care fenomenele lingvistice trebuie luate în considerare în relație cu cele psiholingvistice, cognitive și sociolingvistice. Aceeași direcție o păstrează și Phillips și Hardy (2002) care descriu statutul analizei discursului din perspectivă teoretică și îi conferă caracteristicile unei metodologii, sfera de interes a disciplinei și elementele conceptuale aparținând mai multor domenii științifice.

Oswald Ducrot își concentrează atenția, în cercetările sale, pe ideea că participanții la conversație aparțin aceleiași sfere de interes, că mesajele transmise de aceștia conțin informații implicite. Pentru O. Ducrot, fraza reprezintă o entitate glotică abstractă, aflată în afara sferei discursului, fără a se referi la condițiile în care se produce. Ducrot a dezvoltat, împreună cu Jean-Claude Anscombe, o teorie a argumentării în cadrul analizei discursului, conform căreia limbajul este locul unde se face schimb de argumente. Din această perspectivă, studierea limbajului în comunicare și cunoaștere este bazată pe cognitivism.

Pentru Anne Reboul și Jacques Moeschler,

„analiza de discurs poate fi înțeleasă ca o tentativă de a perpetua o tradiție de izolare lingvistică în care, din imposibilitatea de a spune că totul este în frază, se spune că totul este în discurs” [Reboul *et al.*, 2010: 19].

Reprezentanții Școlii anglo-saxone, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo Van Leeuwen, Teun Van Dijk și Ruth Wodak, teoretizează noi modalități de cercetare a discursului, plasând textul în contextul social în care se produce, această abordare permițând referirea la conexiunile ce există între limbaj și relațiile de putere și control (analiza critică a discursului).

Cealaltă abordare o reprezintă analiza conversațională. Norman Fairclough, fondatorul analizei conversaționale, o definește în termenii unei

„analize discursive ce urmărește să cerceteze în manieră sistematică relații adesea neclare de cauzalitate și determinare între (a) practică, evenimente și texte discursive și (b) structuri, relații și procese sociale și culturale ample” [Van Leeuwen, 1993: 193].

Sacks, Schegloff și Jefferson (1974 și 1978) teoretizează, în analiza conversațională, un sistem de intervenție care specifică reguli și principii pe care participanții la o conversație trebuie să le respecte în luările la cuvânt.

M.A.K. Halliday pune accentul, în studiile sale, pe analiza limbajului așa cum apare el în viața cotidiană. Cercetările sale au fundamentat gramatica sistemic-funcțională, bazată pe funcțiile ideatională, interpersonală și textuală a diferitelor elemente lingvistice.

Raphael Salkie propune, în manualul său intitulat *Discourse and text analysis* (1995), următorii pași în algoritmul de abordare a analizei discursului: analiza coeziunii lexicale, analiza anaforelor, coreferințelor, deicticelor, apoi de analiza organizării textului, la nivelul schemei textuale, într-o progresie continuă.

Oferirea de funcții diferitelor elemente textuale își are tradiția la fondatorii Școlii de analiză a discursului de la Birmingham, M. Coulthard și J. Sinclair. Unul dintre subiectele tratate în profunzime de reprezentanții Școlii de la Birmingham este discursul didactic.

Din punctul nostru de vedere, activitățile din spațiul școlar aparțin unui gen discursiv specializat și au ca obiectiv producerea unor schimbări majore asupra receptorilor (materializate sub formă de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competențe). Noțiunea de discurs didactic denumeste, la modul general, totalitatea componentelor din cadrul procesului de învățământ văzut ca relație predare-învățare-evaluare. La baza tuturor acțiunilor comune ale profesorilor și elevilor se află actele de comunicare. Acestea au ca scop atât însușirea de cunoștințe de către cei ce sunt educați, cât și formarea de priceperi, deprinderi, atitudini și comportamente, cu ajutorul limbajului.

Având în vedere faptul că aceste intervenții urmăresc schimbul, transmiterea și receptarea de semnificații ale conținuturilor educaționale, discursul didactic a fost definit ca

„ansamblul proceselor prin care se efectuează schimburi de informații și de semnificații între profesori și elevi, aflați într-o anumită situație instructiv-educativă” [Abulescu, 2009: 5].

O definiție cu caracter de ordin pragmatic este dată de Vasile Dospinescu:

„discursul didactic oferă imaginea unei întreprinderi în care sunt reinvestite [...] cunoștințe care nu pot fi *consumate* decât după ce au fost reciclate, recondiționate, într-un sens, reambalate, etichetate, cu termen de garanție a calității și a duratei folosirii” [Dospinescu, 1998: 121].

Atât analiza discursului în general, cât și analiza discursului didactic, au ca element fundamental contextul în care se produc. Important este să analizăm în ce măsură contribuie contextul la descifrarea mesajului didactic. Și, de asemenea, să avem în vedere că nu numai contextul contribuie la descifrarea și înțelegerea mesajului.

„O formă subtilă și eficientă de influență social-educățională, folosită cu precădere în relațiile de comunicare dintre profesor și elevi, este persuasiunea.” [Dumitriu, 2010: 85]

Aceasta este definită de psihologi ca fiind rezultatul internalizării unor mesaje comunicate de un emițător, ce exercită o anumită influență asupra receptorului, contribuind la schimbarea de comportamente și atitudini. Alături de contextul în care se desfășoară acțiunile educative, de competența psihosocială a profesorului și atmosfera socială a grupului căruia i se adresează, ca principale surse de declanșare a motivației de învățare, discursul didactic contribuie implicit la obținerea performanței școlare.

În concluzie, apreciem că în descrierea componentelor și a funcțiilor discursului didactic românesc, pe care ne-o propunem în cercetarea noastră, se impune mai întâi trecerea în revistă a principalelor idei formulate de specialiști străini și români în analiza discursului, care au contribuit în diverse etape, la avansul cunoașterii acestui fenomen social și cultural.

BIBLIOGRAFIE

- Albulescu, Ion, 2009. *Procedee discursive didactice*, București, EDP.
- Bidu-Vrânceanu, Angela, Călărășu, Cristina, Ionescu-Ruxăndoiu, Liliana, Mancaș, Mihaela, Pană Dindelegan, Gabriela, 1997. *Dicționar general de științe ale limbii*, București, Editura Științifică.
- Coteanu, Ion, Seche, Luiza, Seche, Mircea, 1998. *Dicționarul explicativ al limbii române*, București, Editura Univers Enciclopedic.
- Dicționar de analiză a discursului*, 2002. Paris, Ed. Seuil.
- Dospinescu, Vasile, 1998. *Semiotică și discurs didactic*, București, EDP.
- Dumitriu, Gheorghe, 2010. *Comunicare și învățare*, Bacău, Editura Bacovia.
- Graur, Evelina, 2001. *Tehnici de comunicare*, Cluj-Napoca, Editura Mediamira.
- van Leeuwen, Theo, 1993. “Genre and Field in Critical Discourse Analysis: A Synopsis” in *Discourse & Society*, 4(2). London: Sage, p. 193.
- Reboul, Anne, Moeschler, Jacques, 2010. *Pragmatica discursului*, Colecția Academica 106, seria Științele limbajului, Iași, Editura Institutul European.