

## ASPECTELE EDUCAȚIONALE ALE MODELĂRII COMUNICATIVE

Elena PAREA, Nadejda OVCERENCO

Universitatea Slavonă din Republica Moldova

În acest studiu este abordată problematica pe care o generează aspectele educaționale ale modelării comunicative. În procesul aplicării modelelor comunicative în practica învățării limbii române am reușit să constatăm că modelele comunicative existente au valoare educațională în măsura în care pot dezvălui perspectivele formative ale diferitelor aspecte verbal-comunicative. Aplicarea selectivă a modelelor comunicative ar genera avantajele unui antrenament multilateral, care ar asigura formarea competențelor comunicative la alolingvi (etapa incipientă de învățare).

**Cuvinte-cheie:** *aspecte educaționale, modele comunicative, aspecte verbal-comunicative, etapă incipientă, formarea competențelor comunicative, aplicare selectivă.*

## EDUCATIONAL ASPECTS OF COMMUNICATION MODELLING

The present research approaches the problem which is generating by educational aspects of communication modelling. In the process of applying communicative patterns in the practice of learning Romanian language we managed to track down those existent communicative patterns. Having an educational value inasmuch it can reveal formative perspective of different aspects of verbal – communication. The selective applying of them would generate benefits of multilateral training which would ensure the formation of communicative skills at incipient stage.

**Keywords:** *educational aspects, communicative patterns, verbal-communicative aspects, incipient stage, the formation of communicative skills.*

Didactica învățării limbii române de către alolingvi aduce, în practica educațională, un număr mare de concepte și idei de referință. Se inițiază o orientare nouă spre depistarea instrumentelor care, acceptate de către toate cadrele didactice, ar obține un statut de program de lucru.

În acest sens, ordonarea lucrului cu vocabularul, pe baza unor reguli fundamentale, este o acțiune foarte importantă. Cuvântul este deschis interpretării semantice și abordărilor educaționale, de aceea este rațional de a prezenta elevilor cuvintele noi într-o anumită consecutivitate, care ar lua în considerație:

- *caracterul pronunțării cuvântului:* dificil /ușor. De exemplu, cuvântul *avion* se pronunță mai ușor decât *soare*, deși ambele conțin același număr de vocale;
- *mărimea cuvântului* (numărul de litere). De exemplu, cuvântul *bunică* se va prezenta elevilor înaintea cuvântului *bucătărie*, care are cu trei litere mai mult, aceasta facilitând reținerea lor mai bună în memorie (în clasele primare);
- *axa intereselor* (cuvântul desemnează un fenomen cunoscut din aria de preocupări și interese ale elevilor). De exemplu, pentru elevii clasei întâi e mai ușor de înțeles cuvântul *prieten* și mai greu cuvântul *necesitate*, care poate fi prezentat elevilor în clasele mai mari.

Dezvăluirea sensului cuvântului, semantizarea se poate realiza prin mai multe procedee, a căror aplicare rămâne la alegerea învățătorului, în funcție de lista concretă de cuvinte care au un anumit rol în construirea limbajului, conlucrând în mod diferit cu unitățile care au funcții active sau pasive. În felul acesta, alegerile se axează pe funcția activă/pasivă a cuvântului în fluxul vorbirii și în construirea de limbaj. Regula evaluării repetate prevede ca toate cuvintele operaționalizate la o lecție să fie reluate pe parcursul următoarelor 6-8 lecții, ca să avem siguranța includerii lor în limbajul activ al elevilor. În acest sens, sunt binevenite diverse tipuri de exerciții care au ca obiectiv conștientizarea și automatizarea utilizării cuvintelor. Regula conștientizării semantice și cea polifuncțională a cuvintelor marchează faptul că o mare parte din cuvintele limbii române sunt polisemantice. Valorificarea cât mai activă a acestui fenomen conferă un plus de reușită învățării limbii. Aceste cuvinte sunt și polifuncționale, având un grad sporit de capacitate combinatorică.

Comportamentul de învățare al elevilor este rezultatul unei combinații complexe de componente atât instrumentale, cât și relaționale, susține M.Minder [1]. Printre componentele conduitei, afectivitatea ocupă un loc special și joacă un dublu rol – de dezvoltare și educare, ducând astfel la instalarea unor reacții comportamentale eficiente în cadrul comunicării.

Le Ny [apud 11, p.58], din contra, susține că afectivitatea acționează rareori în calitate de dominantă. Pentru dânsul afectivul este dominat de cognitiv. Afectivitatea este dirijată în permanență de relații cognitive

și nu este activată decât atunci când acestea sunt puse în mișcare. Dacă într-adevăr așa stau lucrurile, trebuie formulată ipoteza generală, conform căreia componentele afective sunt înscrise chiar în interiorul structurilor care constituie „armătura” cognitivă a fiecărui individ.

Pentru a clarifica în ce constă importanța educațională a formării competențelor comunicative, cercetătoarea T.Callo precizează următoarele momente [2]. Mai întâi, ea marchează, cel puțin în formele cele mai simple, reușita formării unor mecanisme constante din care se pot proiecta modele ale oricărei comunicări, transcendentă în marea diversitate a ariilor de preocupări ale omului. Mergându-se pe această cale, pot fi detectate unele regularități la nivelul diferitelor componente ale actului comunicativ și unele „canale” care permit pătrunderea și stabilirea acestora în modelarea tehnologiilor ce asigură comunicarea.

Comunicarea verbală este supusă regulilor, însă, oricum, nu se poate comunica tot și orice. Procesul interlocuției este o transformare a ceea ce este dat printr-o situație și coordonatele ei. Comunicarea reprezintă un câmp de asociere, de probabilități cu un anumit grad de nedeterminare. Dacă există o perioadă pozitivă în valorificarea comunicării, ea începe în momentul când lucrul în grup, ca una dintre metodele active ale educației, este promovat cu insistență de către adepții metodei verbale (R.Allwright, B.Muller, A.Maley, J.Piaget etc.).

R.Allwright [apud 9, p.97] susține că interacțiunile verbale în grup nu sunt un aspect al metodelor contemporane, ci un factor al pedagogiei școlare, tot ce se întâmplă în sala de clasă are loc și în viața reală: *person-to-person interaction*. Prin urmare, rolul grupului, fiind o componentă firească a pedagogiei școlare, caracteristic în special pentru activitatea de vorbire, privește modalitatea de bază a organizării lui. Nu poți fi „pro” sau „contra” interacțiunii și activității în grup, ele sunt factori decisivi în viața unui colectiv școlar. Interacțiunile verbale sunt cheia organizării comunicării în orice limbă.

N.Stanton [apud 9, p.97] susține că grupul, în ansamblu, ia decizii mai bune și formează comunicarea mai productiv din *patru motive*: este disponibilizată mai multă informație; sunt emise mai multe sugestii și mai bune; se iau decizii mai riscante; se observă o mai mare productivitate.

Pornind de la ideea dezvoltării culturii învățării și a culturii modelărilor de limbă, ajungem la cea a formării *personalității comunicative*. S-a constatat că în activitatea zilnică copilul poate recepta 25 mii de enunțuri, poate construi 14 mii de microdialoguri și 5 mii de mesaje-răspuns. Or, pentru a asigura ambianța necesară unei relații comunicative, fiecare vorbitor, în rolul pe care îl are, trebuie să fie perfect înțeles, logica internă a lui permițând „modularea” (adaptarea) propriului comportament la fiecare situație.

O persoană comunicativă este bine documentată și poate aborda numeroase și variate subiecte; ea poate schimba ușor subiectul discuției; este ușor adaptabilă la persoana interlocutoare; nu întrerupe interlocutorul; nu exagerează în privința propriilor interese.

În această ordine de idei, trebuie să menționăm că orice persoană care comunică trebuie, după părerea lui N.Stanton, să respecte două reguli esențiale: anticiparea și planificarea mesajului. Prima regulă, *anticiparea mesajului*, are câteva niveluri:

1. *Scopul* —> de ce? De ce comunic? Care este scopul meu real? Ce sper să realizez?
2. *Interlocutorul* —> cine? Cine este receptorul mesajului meu? Ce fel de persoană este? Ce personalitate are? Cum va reacționa la mesajul meu? Ce știe el despre conținutul mesajului meu?
3. *Locul și contextul* —> unde și când? Unde se află interlocutorul? Care este relația mea cu el? Cum este atmosfera (încărcată sau colegială)?
4. *Subiectul* —> ce? Ce vreau exact să spun? Ce dorește el să știe? Ce informații pot omite?
5. *Tonul și stilul* —> cum? Ce cuvinte pot folosi? Cum voi organiza informația pe care vreau să o transmit? Cum voi realiza efectul dorit? Ce ton trebuie să folosesc?

Aceste niveluri descriu ceea ce vizează din punct de vedere analitic intenția comunicatorului. Dacă în actul comunicativ regula anticipării este ascendentă, atunci comunicarea se va realiza ușor; dacă această regulă este descendentă, atunci comunicarea se va realiza mai greu.

A doua regulă N.Stanton o numește *planificarea mesajului*, având câteva trepte:

treapta I – precizarea obiectivului; treapta II – ansamblul de informații care includ datele esențiale, relevante; treapta III – setul de informații (informațiile se grupează stabilindu-se legăturile dintre ele); treapta IV – aranjarea informației într-o consecutivitate logică: ordinea cronologică, ordinea importanței, ordinea crescândă a complexității, cauză și efect, ordinea tematică.

Deci, limbajul este formulat de către și pentru vorbitori. Elevul trebuie învățat să vorbească și, vorbind, să-și dezvăluie personalitatea în toată splendoarea ei. Anume comunicarea este expresia unei reflecții și a unei personalități, iar rigoarea limbajului utilizat ține de adecvarea și relevanța celor exprimate.

În literatura de specialitate sunt elaborate mai multe modele comunicative, care reflectă specificul generării și desfășurării proceselor comunicative. Acestea sunt modele distincte și sub aspect educațional, ale căror particularități sunt determinante în structurarea unui sistem de formare a competențelor comunicative în procesul de învățare a limbii de către copiii alolingvi.

Ne-am concentrat atenția asupra acelor modele comunicative, care pot fi raportate la nivelul de vârstă care ne interesează.

*Modelul formulării gândului* (autor – И.Зимняя [3]) privește activitatea comunicativă ca pe un proces foarte complicat de interacțiune a persoanelor, realizat prin intermediul limbii, ca sistem, și prin vorbirea comunicanților.

În cazul acesta limba este mijloc, iar vorbirea – modalitate de formare și formulare a gândului. Unul și același gând poate fi formulat diferit, însă cu ajutorul acelorași mijloace de limbă.

Vorbirea, susține И.Зимняя, nu este un fenomen al comunicării, vorbirea nu este nici zicere, vorbirea este o modalitate de formare și formulare a gândului, este un generator al gândirii în procesul activității de vorbire prin cunoașterea unităților limbii și a regulilor de combinare a lor, în funcție de necesitățile de exprimare.

*Modelul situațiilor de comunicare*, avându-l ca autor pe А.Алхазивили [4], înaintază în prim-plan situațiile de comunicare.

Elevul are tendința firească de a percepe limba-țintă ca *obiect de studiu*, dar nu ca mijloc de comunicare. Învățând limba-țintă, el permanent rezolvă sarcini instructive, limba, în felul acesta, asociindu-se pur și simplu cu un proces de instruire.

Faptul cel mai important este că elevul trebuie învățat să spună, să *exprime* ceva la momentul necesar, nici mai devreme, nici mai târziu. Doar nimeni nu va spune ceva, după ce situația concretă a fost epuizată.

În situațiile naturale de comunicare, omul include în comportamentul său verbal acțiuni adresate altei persoane, partenerului verbal. În împrejurările naturale ale actului comunicativ omul, prin acțiunile sale verbale, își satisface o anumită necesitate, astfel realizându-se spontan activismul verbal. În condițiile școlii, este necesar de a crea astfel de situații în care s-ar manifesta activismul verbal al elevului, generat de o necesitate imperioasă.

*Modelul integrării mișcare/schimb*, elaborat de W.Edmondson, evidențiază faptul că comunicarea este o anumită interrelație acțională la nivel sociolingvistic [5]. Ea se realizează numai dacă enunțurile sunt integrate într-o mișcare sau într-un schimb. Dacă emițătorul formulează o secvență de acte verbale, aceasta este o *mișcare*. Prin includerea receptorului se realizează secvențe de mișcări efectuate alternativ de interlocutori și astfel are loc un schimb. Mai multe schimburi coordonate între ele formează o fază.

W.Edmondson identifică și câteva tipuri de mișcări interacționale:

- Mișcarea prin care emițătorul (*E*) introduce în comunicare *tema*. Această mișcare este *oferta*;
- Mișcarea prin care se comunică emițătorului precedent că intenția sa perlocuțională a fost eficientă. Aceasta este *satisfacerea*;
- Mișcarea prin care emițătorul încearcă să corecteze conținutul mișcării precedente, determinându-l pe partener să revină și să-și retragă oferta inițială, se numește *respingere*;
- Mișcarea numită *contracarare*, prin care emițătorul încearcă să perfecteze conținutul mișcării precedente, făcându-l pe interlocutor să revină parțial asupra celor spuse;
- Mișcarea numită *reofertare*, prin care emițătorul propune o versiune modificată a primei sale mișcări [6].

Această clasificare a mișcărilor nu este altceva decât o tipologizare generativă a temelor și situațiilor, care constituie imboldul, baza comunicării.

*Modelul succesiunii comunicative a interrelațiilor partenoriale*, propus de E.Пассов [7], stabilește succesiunea etapelor în care decurge procesul comunicativ. Savantul afirmă că între potențialii comunicanți există interrapturi care se manifestă real la momentul când între potențialii parteneri apare necesitatea de a stabili un contact. Aceste interrapturi devin obiect al comunicării, în care se și realizează necesitatea, care se transformă în motiv al comportamentului verbal. Scopul comunicării este rezolvarea sarcinilor legate de aceste interrelații ale partenerilor ca, la sfârșit, să fie schimbate.

În opinia lui E.Пассов, procesul instructiv este un model al procesului comunicativ, incluzând parametrii de bază: comportamentul verbal cu un caracter acțional; comportamentul comunicativ al învățătorului ca participant, de rând cu elevii, la procesul comunicativ instructiv; comportamentul comunicativ activ al elevului ca subiect al învățării și comunicării; obiectul limitat, dar concret, al procesului comunicativ; situația comunicativă; mijloacele verbale (un sistem real, modelat și redus, dar care să îndeplinească funcții comunicative).

Cercetătorul insistă categoric asupra faptului că, pentru a învăța comunicarea, nu e nevoie de cunoașterea sistemului limbii, ci a sistemului mijloacelor verbale care funcționează în procesul comunicativ. La baza învățării E.Пассов pune funcțiile verbale, într-o suită de etape operaționalizare [8].

*Etapa I.* Materialul de vorbire este prezentat în mai multe modele care oglindesc toate laturile lui funcționale sau majoritatea.

*Etapa II.* Materialul de vorbire este pus în acțiune prin intermediul analogiei, provocându-se recombinarea materialului în întregime.

*Etapa III.* Se evidențiază și se conștientizează funcțiile verbale ale acestui material; materialul verbal se regroupează în jurul funcțiilor.

*Etapa IV.* Elevii participă la comunicarea care este asigurată de funcțiile verbale asimilate în cadrul unor teme și situații (date sau la alegere liberă).

În felul acesta, cercetătorul pune accentul pe antrenarea suficientă a funcțiilor verbale care, printr-un semi-automatism la etapa incipientă, face posibilă includerea elevului în comunicare.

Comunicarea, susține cercetătoarea T.Callo, presupune orientarea spre interlocutor, asigurând învățarea limbii din punctul de vedere al influenței asupra lui. Prin urmare, comunicarea instructivă trebuie să fie un model de contact verbal, accentul punându-se pe abordarea personalizării motivaționale a învățării limbii.

Autoarea ajunge la concluzia că se impune imperios necesitatea evidențierii sistemului mijloacelor de comunicare. Anume acest sistem trebuie să ocupe un loc principal în instruirea comunicativă. Strategia învățării comunicării nu funcționează atunci când obiectul este alt sistem decât cel al comunicării.

T.Callo vine și cu o definiție succintă a competenței comunicative [9]. Competența comunicativă presupune formarea unor dexterități complexe de operaționalizare a intențiilor comunicative. Competența comunicativă este asigurată de competențele precomunicative: lingvistice și verbale. Plus la aceasta, sunt semnalati indicii de evaluare în cadrul orientării comunicative în 4 niveluri: optimal, suficient, satisfăcător și nesatisfăcător.

Reieșind din aceste sugestii și din definiția competenței dată de M.Minder, care susține că o competență presupune cunoștințe dinamice care mobilizează fenomenele „a ști” – să spui, să faci, să fii, am considerat să definim *competența comunicativă* ca o sinteză a competenței lingvistice, care include cunoștințele și deprinderile lingvistice, și a competenței pragmatice, care presupune utilizarea funcțională a limbii în realizarea comunicativă a actelor de vorbire [10].

Ceea ce am reușit să depistăm în procesul aplicării modelelor comunicative în practica învățării limbii române de către alolingvi poate fi *generalizat în următoarele idei*:

- Modelele comunicative existente au valoare educațională în măsura în care pot dezvălui perspectivele formative ale diferitelor aspecte verbal-comunicative. Aplicarea lor selectivă ar genera avantajele unui antrenament multilateral, care ar asigura formarea competențelor comunicative la nivelul respectiv de vârstă.
- Orientarea spre comunicare este eficientă, dacă subiectul învățării este asigurat prin mai multe acțiuni de facilitare, cu un vocabular și un comportament comunicativ adecvat.
- Comunicarea instructivă este un proces foarte complex, care necesită conținuturi educaționale specifice și tehnologii interactive, stimulatoare, de participare, implicare, acțiune aplicativă.

#### Referințe:

1. Minder M. Didactica funcțională: Obiective, strategii, evaluare. - Chișinău: Cartier Educațional, 2003, p.58.
2. Callo T. Microghid metodologic pentru formatorii locali la limba română în ciclul primar al școlii alolingve. Ghid metodologic privind implementarea Curriculumului claselor primare. - Chișinău, 1998, p.98-100.
3. Зимняя И. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - Москва: Просвещение, 1978, с.24-29.
4. Алхазивили А. Основы овладения устной иностранной речью. - Москва: Просвещение, 1988, с.48.
5. Edmondson W. Spoken discourse. A. Model for Analysis. - Londra, New York: Longman, 1983, p.86-90.
6. Ibidem, p.88-90.
7. Пассов Е. Коммуникативной метод обучения иноязычному говорению. - Москва: Просвещение, 1985, с.86.
8. Ibidem.
9. Callo T. Educația comunicării verbale. - Chișinău: Litera Internațional, 2003, p.57-58.
10. Minder M. Didactica funcțională: Obiective, strategii, evaluare. - Chișinău: Cartier Educațional, 2003, p.39.
11. Donald I., Hakes D. Psycholinguistics an introduction to the psychology. Englewood cliffs, 1978.