

Realizarea principiului de comunicare dinamică în activitatea de citire

Lidia STRAH

Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat

Articolul de față analizează fenomenul de comunicare dinamică ca un schimb continuu de „mesaje – contexte”, care stabilesc o relație ce pot influența calitativ menținerea sau modificarea comportamentului în activitatea de citire. A comunica dinamic într-o limbă străină înseamnă să informezi inteligibil, să înțelegi corect semnificația mesajului. Prin trecerea de la ideea de transmitere la cea de lectură productivă efortul studentului străin se îndreaptă spre înțelegerea și interpretarea mesajului ca suport-cheie în modelarea atât a contextelor-situație, cât și a textelor – îndrumare – comunicare.

Cuvinte cheie

competență relațională, competență reprezentativă, referențial al lecturii, constante ale activității de citire.

1. Introducere

Orientarea modernă a procesului educațional conferă un statut primordial aspectelor ce țin de educația studenților străini care învață limba română ca a doua limbă. În această ordine de idei, formarea competențelor de comunicare ale acestora este o prioritate, deoarece și prin intermediul cunoașterii acestei limbi studentul aderă la cadrul socio-cultural în care urmează să funcționeze ca specialist. Astfel, achiziționarea limbii române implică dinamizarea unei scheme de tip acțional, care poate fi dezvoltată în baza diverselor elemente formative. Unul din acestea este **textul instructiv** ca factor determinant, deoarece prin însăși natura sa ca fenomen comunicațional, acesta implică perceperea de către student a contextului în care urmează să acționeze.

2. Modalități de înțelegere a textului în cadrul activității de citire

În aceeași arie de idei, putem menționa că nu în zadar se spune că posedarea limbii este echivalentă cu kilometri de rânduri citite. Când citim, de regulă, urmărim și un anumit scop, dorim să aflăm ceva, să găsim o informație utilă. De fapt, citirea este o **activitate integratoare receptivă** care are drept scop perceperea și înțelegerea unui text scris. Însă mesajul textului presupune nu conținutul ca atare, ci ansamblul expresiv, cu forma lui lingvistică și cu conținutul informațional, așa cum există în orice act de comunicare. Astfel, esența activității de citire rezidă în receptarea semnelor grafice și corelarea lor cu anumite semnificații. (5, p.78) Iată de ce activitatea de citire în cadrul comunicării include

în sine două componente care se află în legătură de reciprocitate: **corectitudinea celor citite – tehnica de citire**. Fenomenul de cunoaștere este și „efectul comunicării dinamice” (2), ca urmare a activității de citire și conștientizare pozitivă a celor percepute.

În aspectul comunicării dinamice noțiunea de **înțelegere** a informației este sesizată ca o **capacitate** a celui care decodează informația căpătată și o promovează conștient fără o pierdere esențială a sensului.

Înțelegerea textului influențează perceperea obiectelor și fenomenelor de către cititor în raport cu informația descoperită și cu sinteza finală a conținutului dat.

Pe parcursul activității de citire e necesar să stabilim acel nivel de înțelegere a textului necesar pentru ca activitatea de citire să devină un mijloc eficient al comunicării dinamice. În numeroase lucrări recente din domeniul psihologiei sunt evidențiate deosebirile esențiale ale textului: **plinătatea, profunzimea, exactitatea**.

Plinătatea înțelegerii textului depinde de mai mulți factori: complexitatea textului, posedarea materiei gramaticale, scopul activității de citire. Astfel, din perspectivă logică, putem menționa că fără raportarea gradului de plinătate a înțelegerii textului la dimensiunea de valoare a conținutului, sarcina comunicativă în activitatea de citire nici n-ar exista. De aceea, pentru a soluționa reușit diferitele sarcini ale activității de citire, se dovedește a fi suficient nivelul diferit al plinătății de înțelegere a textului. De exemplu: pentru **citirea atentă** plinătatea de înțelegere a textului va fi de 95 % ; pentru **citirea-inițiere** – 75 %. Indicatorii evidențiați sunt specifici numai dacă sunt respectate condițiile de înțelegere a textului, care, la rândul lor, pot determina nivelul necesar de a înțelege și a aplica informațiile textuale concrete în baza cărora se realizează selectarea și activizarea modelelor de comunicare dinamică.

Extinderea semnificației celor citite de către studentul străin are loc în procesul de percepere a informației, a promovării ideilor esențiale, a formulării concluziilor și reflecțiilor importante care pot deveni fundamentale din punctul de vedere al conținutului textului.

Exactitatea înțelegerii textului, ca regulă, este determinată de perceperea adecvată de către cititor a informației inițiale. Informația de bază a textului e necesar să fie înțeleasă în toată plinătatea ei, în caz contrar, procesul de comunicare al studentului străin va fi lipsit de exactitatea textuală a informației. Probele de cercetare a valorii informației au demonstrat că înțelegerea textului presupune nu numai înțelegerea conținutului real, dar și al celui „abstract”, sensul logic rezultă din capacitatea studentului străin de a specifica concluziile textuale.

Profunzimea înțelegerii textului poate fi determinată conform modalității de interpretare, în corespundere cu scopul ce-l pot avea diferite aspecte ale activității de citire:

- valoarea informației dobândite (este ceva nou sau este deja cunoscută);
- posibilitatea de a aplica această informație ca dovadă a atitudinii active a vorbitorului străin;
- perspectiva practică a informației obținute.

Cele expuse mai sus presupun că studenții străini trebuie să posede următoarele priceperi în cadrul activității de citire: să evidențieze esențialul celor citite; să înțeleagă sensul celor citite, să anticipeze probabilitatea de continuare a informației, să perceapă, să estimeze informația obținută.

Așadar, pornind de la aceste priceperi am putea să delimităm, conform anumitor însușiri ale activității de citire, și metodele de instruire a înțelegerii în această activitate, care reflectă realitatea comunicării.

3. Reflectarea etapelor metodice în activitatea de citire

Existența etapelor în activitatea de citire: receptare (citire explicativă), interpretare și transfer; deducerea (comentarea, interpretarea, citirea printre rânduri); transferul (aplicarea, citirea în afara rândurilor) depind nemijlocit de metodele care contribuie la formarea capacităților de a recepta cele citite, de a le interpreta și de a le evalua.

Dezvoltarea deprinderilor de citire are o importanță deosebită, mai ales pentru utilizarea corectă a unor metode, cum sunt:

- formularea întrebării, explorarea ei prin intermediul răspunsului care poate fi interpretat cu ajutorul a trei poziții:
 - a) studenții răspund la întrebările profesorului după citirea întregului text;
 - b) în procesul citirii textului studenții intuitiv caută răspunsurile la întrebările puse înainte de prelectură;
 - c) pe parcursul activității de citire studenții, individual, construiesc planul textului în formă de întrebări.

Aceste momente au fost actualizate pentru a ilustra etapele în activitatea de citire și metodele în cadrul acestei activități.

Indiferent ce tip de text este propus, înțelegerea, pe parcursul activității de citire, este determinată de analiza logică a conținutului. Astfel, putem stabili diverse raporturi existente în interiorul diferitor modele de comunicare, pe care le putem prezenta în cadrul unui bloc informativ mic, iar conținutul deja structurat, este cuprins în cadrul planului textual. De multe ori lipsa de înțelegere a unui text poate deveni o consecință în nepriceperea de a efectua un marcaj al materialului specific activității de citire, fapt care ne orientează spre practicarea metodelor logice de analiză a informației textuale.

Într-adevăr, ceea ce dă o notă specifică a înțelegerii cu valoare reală a textelor într-o limbă străină este faptul că la bază stă principiul descoperirii esenței logice în perfecționarea informației textuale.

Cercetând structura textului, am ajuns la concluzia că, dacă într-un enunț aparte de bază se consideră predicatul ca noțiune veritabilă de cunoaștere a subiectului, atunci în structura textului principalul devine subiectul-exprimare, subiectul-acțiune, subiectul-situație. Acest fenomen îi devine cunoscut studentului datorită descoperirii treptate a particularităților specifice. (6, p.18) Structura și relațiile semantice caracteristice subiectului real, încă necunoscut, susține cercetătorul, sunt prezentate, de fapt, de un sistem bine determinat al predicatelor. (1) Astfel, ceea ce caracterizează în mod cu totul deosebit acest fenomen este că

între predicate se stabilesc relații ierarhice: unele pot deveni predicate de bază, iar altele au rolul predicatelor suplimentare.

În felul acesta, putem menționa că ideea didacticianului N.I.Jinkin cu privire la structura ierarhică a conținutului unui text a continuat să evalueze și în concepția susținută de noi, în opinia noastră apare o nouă noțiune de **text-raționament** care include **subiecte-text** și **predicate-text**.⁽⁷⁾ Subiectul textului-raționament poartă în sine sarcina principală a conținutului, el include concepția de bază a acestuia. Anume subiectele textuale sunt interpretate în aspect logic, având un sens generalizator. **Înțelegerea textului-raționament este considerată ca fiind o descoperire a subiectelor și predicatelor textuale, a relațiilor dintre subiectele textuale și predicatele lor, a predicatelor și concluziilor, a raporturilor lexico-semantic, acestea fiind indice remarcabile în dezvoltarea comunicării dinamice și intelectuale ale studenților străini.**

Dezvoltarea mai mult sau mai puțin echilibrată a subiectelor textuale constituie fenomenul de bază în analiza logico-structurală a conținutului textual, iar celelalte fenomene secundare sunt apte să coreleze cu fenomenul de bază.

Așadar, pornind de la înțelegerea textului-raționament, de la relațiile dintre subiectele și predicatele textuale, putem afirma că aceasta se datorează dezvoltării capacităților studenților străini și anume a capacităților cognitive propuse de Jean-Marie De Ketele. Ideea aceasta reflectă posibilitatea studentului de a deosebi esențialul de secundar, reieșind din capacitățile fundamentale, cum sunt: a compara, a analiza, a ierarhiza, fapt demonstrat în figura 1. (3)

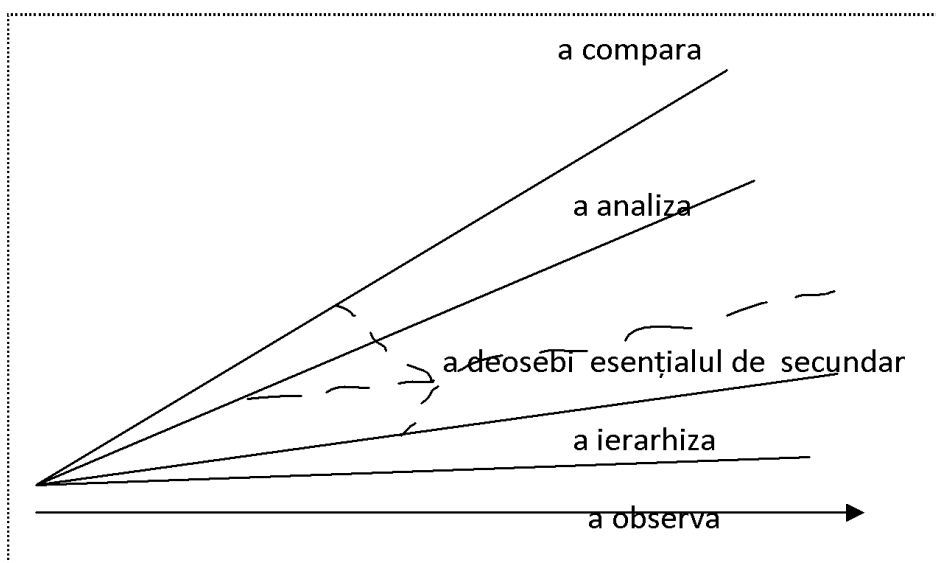


Figura 1 : Capacitatea elevului de a deosebi esențialul de secundar

În cadrul acesta de analiză, putem menționa că priceperea de a evolua conținutul logic al textului, presupune prezența la vorbitor a capacității de a evidenția subiectul textual de bază și predicatul, a stabili ierarhia subiectelor textuale și a predicatelor, aceasta fiind o modalitate de a scoate în evidență relațiile

lor față de subiectul textual de bază și, în același timp, să contureze subiectele textuale paralele.

Fiind conștient de noutatea subiectului, vorbitorul străin va fi interesat în descoperirea lui, iar acest lucru va stimula intenția de a determina mai ușor caracterul incomplet sau chiar lipsa predicatului. Confruntând subiectele diferitor texte-raționament, studenții străini mai eficient vor putea descoperi interconexiunea dintre aceste subiecte textuale.

În aceeași arie de determinări, putem semnala că înțelegerea textului literar, asimilarea logică ține de expresivitatea grupărilor lexico-semantică. Acestea pot reproduce imagini cu identitate semantică a grupărilor lexico-semantică, fapt ce le permite să pătrundă în diferite situații de comunicare o intensitate crescândă și exprimă „dominanta de înțelegere”(4, p.15-19) a vorbitorului străin. Un rol important în această situație îl are capacitatea vorbitorului străin de a fixa sensul subtextului creației literare. În procesul de formare a deprinderii de fixare a valorii subtextului” la vorbitorii străini e necesar să ținem cont de mijloacele variate de exprimare a subtextului, și anume: utilizarea reduplicării complete pe parcursul descrierii unui context al textului literar; depistarea acelui detaliu care ar fi acceptat de memoria vorbitorului străin; semnificația contextului descris mai devreme; întrebuințarea simbolurilor; trimiteri la un anumit eveniment al contextului studiat.

4. Sistematizarea principiilor de înțelegere a textului didactic

Când este vorba despre text din punct de vedere al învățării, după cum constată didacticianul Crișan Al., interesul se îndreaptă către planul competențelor, pe care le putem forma prin lectura unui text. În această situație, la selectarea textelor pentru lectură e necesar să se țină cont de factorii care condiționează procesul de înțelegere a celor citite. În această ordine de idei, trebuie să menționăm acești factori, care sunt:

- saturația informațională a textului;
- structura logico-compozițională a acestuia;
- realizarea lingvistică și exprimarea logico-emoțională a informației textuale;
- gradul de asimilare a gramaticii funcționale și a modului de comunicare al vorbitorului străin, ținând cont de reflecțiile contextuale;
- cunoașterea adecvată de către vorbitorul străin a unui context cu volum ascendent al informației;
- nivelul de asimilare al textului prin intermediul aspectului de înțelegere a informației descoperite;
- structurarea corectă a contextelor și orientarea atenției studentului asupra conținutului textual citit, și nu asupra formei textului;
- nivelul de posedare a tehnicii de citire. (2, p.51-54)

Deoarece activitatea de citire și metodele tehnice sunt determinate, în mare măsură, de capacitățile vorbitorului străin, constituirea acestei activități solicită și o sistematizare adecvată a principiilor de organizare și instruire în procesul de înțelegere a textului didactic, care pot fi următoarele:

- modul diferențiat de abordare a textului didactic;

- stabilirea corelației dintre sistemul de exerciții și activitatea de citire ca atare;
- continuitate, în ordine fixată, a formulării de însărcinări în activitatea asupra textului etc.

Chiar dacă operațiile succesive care condiționează procesul de înțelegere a textelor, împreună cu principiile de organizare și instruire sunt indicii de bază a activității de citire, lipsa noțiunii de „citire - traducere” ar diminua aspectul practic al acesteia.

Traducerea – a doua activitate de vorbire în cadrul activității de citire

Pornind de la postulatul dat este necesar să menționăm că traducerea poate fi considerată a doua activitate de vorbire a studentului străin. Textul A – textul original, reprezentat de codul limbii A, se percepe și se modifică de către studentul traducător în codurile neverbale pe interior. Atunci când textul este pe înțelesul studentului, iar sensul este montat în activitatea de citire, studentul-traducător începe să activeze (de la acest sens spre realizarea lui) în codul limbii B, care, pe interior, poate fi reprodus de către reprezentantul limbii B. Astfel, studentul are posibilitatea să asimileze până la maximum „sensul informațional apropiat de sensul informațional menținut în text”, iar schema-bloc îl va ajuta în perfecționarea procesului de traducere, ca parte integrantă a activității de citire și „ca o subordonată ce stabilește raporturi de comunicare între activitatea de citire și activitatea de vorbire”.(1)

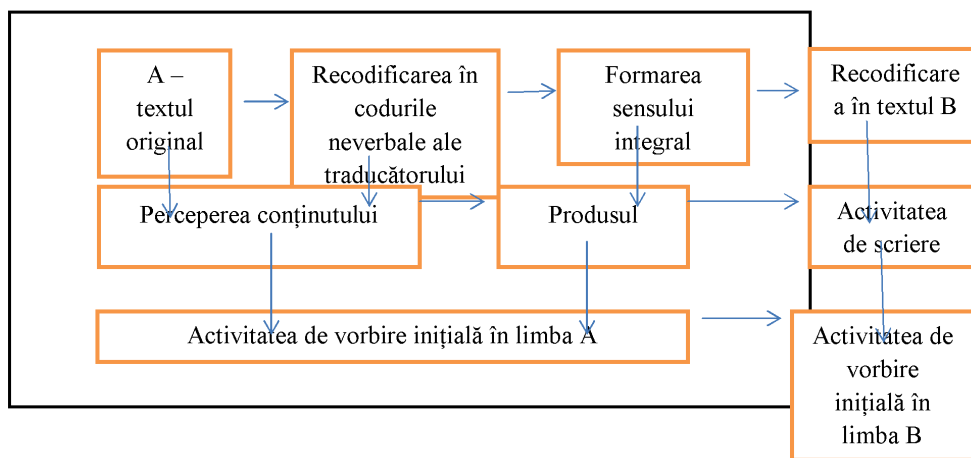


Figura 2 : Schema-bloc a procesului de traducere în cadrul activității de citire

Schema-bloc (Figura 2) oglindește procesul de traducere ca fiind ceva aparte, dar nicidecum în afara activității de citire, deoarece activitatea de citire este o parte componentă a celei de traducere în cadrul comunicării dinamice.

Astfel, nivelul actual de învățare a limbii române denotă această legătură strânsă dintre toate aspectele activității de citire și a componente sale – traducerea, care își găsesc expresia în principiul comunicării dinamice. Conform acestui principiu dorim să evidențiem și să argumentăm condițiile în care traducerea poate să fie în corelație cu activitatea de citire. În această situație, procesul de asimilare

este mai pronunțat, iar aspectele lexicale și gramaticale ale limbii studiate se află într-o permanentă interacțiune dinamică, condițiile fiind următoarele:

- în cazul când vorbitorul străin nu se poate descurca cu unele entități lexicale ale textului, cu o formă gramaticală necunoscută, el are dreptul să utilizeze dicționarul sau alte mijloace tehnice ;
- vorbitorul străin, care lucrează cu textul, poate să descopere necunoașterea unui număr mare de cuvinte, nu are capacitatea de a le asocia, de a face legăturile semantice, fapt ce constituie problema principală în metodică de organizare a lucrului asupra textului. În cazul dat, e necesar să se atenționeze că obiectul lecturii și recodificarea textuală se interpretează într-o variantă echivalentă cu cea din limba maternă. (8, p.103-110)

Este firesc, de asemenea, să menționăm că în realizarea activității de citire (proces activ al limbajului) studentul sau vorbitorul străin dispune de un nivel mai mare de mijloace verbale, de modele de comunicare, decât în cazul traducerii, în calitate de metodă aparte, iar capacitatea de recepție poate fi mai mare decât capacitatea de emisie. Observările prezentate demonstrează că studentul străin înțelege mai bine, în unele cazuri cu mult mai bine, dacă ținem cont de principiile de predare a limbii române ca limbă nematernă.

Din sintetizarea diverselor poziții în problema realizării principiilor de comunicare dinamică în activitatea de citire, ajungem să menționăm caracterul activ și mobil al acesteia, caracter ce ar putea să se dezvolte și să se perfecționeze în procesul conștientizat al activității studentului străin și evaluarea lui corectă.

Referințe bibliografice

- Cerghit. I, (2006), Metode de învățământ, ediția a IV-a revăzută și adăugată, Iași: Polirom
- Crișan. Al, (1992), Textul lectura și proiectarea conținuturilor învățării. Revista „Limba română”, 1992, nr.4
- Ketele. Jean Marie, (1992), Docimologie; introduction aux concepts et aux pratiques
- Pânzaru. I, (1999), Practici ale interpretării de text, Polirom
- Predarea și învățarea limbii prin comunicare, (2009), Cartier, p.78-93
- Strah. L, (2000), Limba română pentru studenții străini, Chișinău, p.18-42
- Strah. L, (2012), Unele aspecte cu privire la predarea limbii române ca limbă străină. Revista de științe socioumane, nr.3(22), p.66-77
- Strah. L, (2013) Sugestii de predare-învățare a relațiilor semantico-textuale studenților străini. Revista „Studia Universitatis”, nr.10(60), p.103-110.