

CONCEPTE ȘI TEHNOLOGII DIDACTICE PRIVIND METODA DE PREDARE INTENSIVĂ A LIMBILOR STRĂINE

Mihail RUMLEANSCHI,

*dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Valentina ȘMATOV

*dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*

Abstract: *The article presents the key concepts and principles of intensive teaching of foreign languages. It outlines the history of the intensive method, its specific features, the role it plays in teaching skills and routines of oral communication. The article deals with the stages of the new material introduction as well as the procedures of its practice and consolidation.*

Termeni cheie: *act de vorbire, competență lingvală, structură ritmică, bloc informativ, organizare concentrică, model de vorbire, mecanism de analogie*

Profesorul e obligat să se autoinstruiască permanent. Dacă într-o bună zi el are impresia că știe totul, înseamnă că a sosit momentul să-și schimbe domeniul de activitate.

1. Introducere

În știința modernă (de la grecescul *methodos*, lat. *methodus*, fr. *méthode*) noțiunea de *metodă* este folosită cu trei sensuri :

- *sens metodologic general* (ca mijloc de cunoaștere, ca procedeu de studiu a realității, a fenomenelor naturii și ale societății),
- *sens didactic general* (sistem de activități interrelaționale între profesor și elevi care asigură asimilarea materialului de instruire),
- *sens pur metodic* (metoda ca direcție în instruire care definește strategia activității de predare a profesorului).

Istoria predării limbilor străine este bogată și variată. Apariția metodelor a fost și este dictată de necesitățile societății. Astfel, necesitatea de a asimila în mod practic și rapid limbile a suscitât apariția metodelor directe, iar necesitatea de a învăța o limbă străină într-un timp foarte scurt – metodele intensive.

2. Metoda de predare intensivă. Apariția unei noi metode de predare este deseori însoțită de declarații că anume ea este cea mai optimală, cea mai progresistă, cea mai universală. Însă practica demonstrează că crearea unei metode universale este o problemă aproape de nerezolvat. Cu această ocazie, e bine să ne amintim de cuvintele lui L. N. Tolstoi „Nu există nici o metodă bună sau rea. Neajunsul unei metode constă în aplicarea numai a unei și aceeași metode” [9, p. 270].

Metoda de predare intensivă a limbii presupune un complex de tehnici de predare-învățare care sunt direcționate spre utilizarea capacităților potențiale, deseori exploatate insuficient, ale beneficiarilor, care fiind puse în funcțiune, activează atât memoria lor, cât și reactivitatea în schimburile de acte verbale în procesul comunicării.

Principiul fundamental în predarea intensivă ține de principiile lingvisticii comunicative a cărei sarcină metodică constă în construirea enunțurilor în situații de dialog. De aceea, la lecție, se propune organizarea activităților de vorbire în grup unde sub influența situației discursive, a subiectului propus și a atmosferei benefice colective se evidențiază în modul cel mai pregnant rezervele creative ale elevului.

Metoda de predare intensivă se bazează pe concepția metodologică de instruire intensivă înaintată de profesorul G. Lozanov (Bulgaria), care ulterior a fost preluată și dezvoltată de profesorul G. Kitaigorodski în lucrarea sa «Методика интенсивного обучения иностранным языкам» [7]. Ulterior, în baza principiilor și procedurilor tehnice formulate de ea au fost elaborate și alte cursuri de predare intensivă (T. Ignatieva, L. Șerbina, L. Gheghecikori, Gh. Stog și M. Rumleanski, M. Lemeșevskaia ș.a.).

Dat fiind că această metodă este centrată pe crearea abilităților comunicative, este necesar să prezentăm câteva informații privitor la comunicare.

Procesele de emisie și recepționare a informațiilor sunt tradițional numite *acte de comunicare*. Trebuie să reținem, că informația emisă constituie un act de comunicare numai dacă ea este recepționată și interpretată de o altă persoană. În caz contrar vom putea vorbi numai de *acte de informare*. În linii generale, termenul *comunicare* desemnează *un proces în care un emițător trans-mite un mesaj unui receptor*. Acest proces presupune câteva componente obligatorii:

1) *locutorul* (numit încă emițător, vorbitor, destinatar) care poate fi, în genere, orice ființă, lucru sau aparat care generează informații. Locutori pot fi și obiectele create de om care emit informații: focul de semnalizare, panoul rutier, sirena, semaforul, bățile de tobă etc.

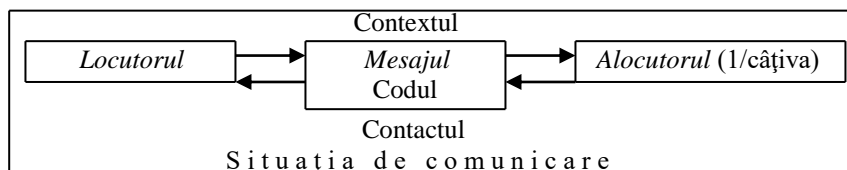
2) *alocutorul* (ascultătorul, receptorul, destinatarul, beneficiarul) – persoana care înregistrează / recepționează mesajul.

3) *mesajul* – un suport material, un semnal sau un grup de semnale care se asociază cu o informație.

Modelul elementar al actului de comunicare ar fi următorul [2, p. 214]:

Contextul
Locutorul.....Mesajul.....>Alocutorul
Contactul
Codul

La analiză, observăm că modelul propus reflectă doar procesul de transfer al unei informații de la locutor la alocutor, oferindu-i acestuia din urmă un rol pasiv. Alocutorul nu spune în ce mod a perceput această informație, nu-i califică nivelul de utilitate, nu menționează dacă e suficientă, dacă e de acord cu ea sau nu etc. Actul de comunicare realizat conform acestui model constituie doar primul pas în procesul de comunicare care, după cum știm, poate fi cu mult mai complex și cuprinde numaidecât și acte reversibile – schimburi de replici între participanți. Un rol deosebit de mare, dacă nu primordial, îi revine alocutorului. El poate accepta opinia locutorului, o poate pune la îndoială, poate propune alte argumente, poate respinge și chiar stopa procesul de comunicare. Mai adecvat, în opinia noastră, ar fi reprezentarea acestui proces în felul următor:



În schema dată observăm că în procesul de comunicare intervin și alte componente: în afară de locutor pot participa unul sau mai mulți alocutori potențiali. În plus, vectorii demonstrează că participanții la actul de comunicare își pot alterna rolurile, fapt care permite aplicarea schemei propuse la analiza unor acte de comunicare cu mult mai complexe. Esența întregului proces constă în transmiterea / transferul unei informații de la un participant la altul / alții prin intermediul unui mesaj (oral sau scris) într-un context anumit printr-un anumit mijloc de contact. În procesul actului de comunicare semnalelor li se asociază o anumită informație printr-un ansamblu de convenții sociale care formează *codul*. Tradițional codul apare ca un sistem de simboluri care permite transmiterea și interpretarea unui mesaj. Caracterul procesului depinde de situația de comunicare.

Limba, sau codul, își realizează funcția sa comunicativă prin intermediul actelor de vorbire. Subliniem că comunicarea se realizează nu numai cu ajutorul mijloacelor verbale. Ea mai întrunește și mijloace non-verbale, paraverbale, cinetice ș.a. Comunicarea reprezintă o formă specifică a activității umane, afirmă Maslova V. [8, c. 30], un element bazic al existenței lui. „Nu se poate să nu comunici, menționează D.Rovența-Frumușani. Cuvânt sau tăcere, privire concentrată sau absentă, postură crispată sau destinsă, totul comunică” [5, p. 21].

Bazat pe principiile comunicative, cursul de predare intensivă creează și dezvoltă la elevi câteva tipuri de competențe-cheie:

1) *Competențe semantico-valorice* (concepția despre lume și relațiile care domină între elementele ei, orientarea valorică, mecanismele autodefinirii în diferite situații);

2) *Competențe instructivo-cognitive* (însușirea elementelor activității logice, abilitatea de a formula scopuri, a planifica, a analiza, a reflecta, a se autoevalua, a lua decizii);

3) *Competențe socioculturale* (acumularea cunoștințelor și a experienței în domeniul culturii naționale și internaționale, cunoașterea principiilor etice, culturale și morale ale altor popoare);

4) *Competențe comunicative* (cunoașterea limbilor străine, a modalităților de organizare a interrelațiilor cu persoanele apropiate și îndepărtate, abilități de conlucrare în grup / colectiv, de manipulare cu diferite roluri sociale), ceea ce presupune a ști să te prezinți în formă orală și scrisă, să completezi un formular, să scrii o cerere, un rezumat, o scrisoare, o felicitare, precum și a prezenta grupul / clasa, școala, țara în situațiile de interacțiuni în regimul dialogurilor culturilor folosind cunoașterea limbilor străine);

5) *Competențe informaționale* (abilități de folosire a mijloacelor tehnice – ordinator, telefon, imprimantă, televizor etc.; deprinderi de a căuta, selecta, prelucra și utiliza informația necesară, de a exploata diferite surse de informații – cărți, ziare, reviste, manuale, hărți, dicționare, CD-Romuri, Internet).

În plan imediat ele au menirea:

- de a stimula înțelegerea mesajelor create de alții,
- de a se exprima,
- de a interpreta gânduri, sentimente, fapte, raporturi atitudinale în diverse situații.

Aceste competențe au un caracter complex:

a) *lingvistic* – abilitatea de a interpreta și de a aplica unitățile lexicale și gramaticale proprii unui cod lingvistic într-o situație de comunicare;

b) *sociolingvistic* – abilitatea de a interpreta și de a utiliza diferite tipuri de discurs ce țin de situația de comunicare;

c) *referențial* – abilitatea de a interpreta și de a utiliza domeniile de experiență, obiectele din lumea înconjurătoare, precum și relațiile între ele într-o situație de comunicare;

d) *strategic* – abilitatea de a utiliza strategiile verbale și non-verbale pentru a menține contactul cu interlocutorii și de a dirija actul de comunicare în funcție de intențiile locutorilor;

e) *pragmatic* – abilitatea de a utiliza informația obținută în actele interlocutive prealabile în edificarea altor acte de vorbire sau strategii de comunicare.

În procesul de predare a limbilor străine sunt utilizate patru tipuri de comunicare:

- comunicarea *didactică*, care constă în explicații, cereri de explicație, activități de ghidare;

- comunicarea *imitată*, care se caracterizează prin imitarea modelelor de limbă propuse de profesor, prin microconversații, prin prezentarea dramatizată a dialogurilor;

- comunicarea *simulată*, care reprezintă o etapă superioară. Elevii dau dovadă de imaginație și de inițiativă, construiesc dialoguri în baza unor imagini sau situații, reacționează spontan la stimulenții situaționali, participă la discuții simulate;

- comunicarea *autentică* în cadrul căreia elevii iau decizii, exprimă inițiative de comunicare în baza exercițiilor creative, participă la discuții reale [4, p. 201-202].

Pe parcursul promovării acestor tipuri de comunicare profesorul întâlnește o serie de obstacole. Cel mai grav constă în conștientizarea că vorbirea trebuie să fie întotdeauna motivată. De obicei elevii nu vor să vorbească. Însă anume vorbirea este unica condiție de a se perfecționa în cunoașterea limbii. Este deci important de a afla / înțelege de ce elevii nu vor să se exprime în clasă. Orice elev ar vrea mult să vorbească o limbă străină, însă există ceva care îl împiedică să vorbească, și anume – lipsa mijloacelor de codificare a gândurilor sale. Pentru elevii claselor mici aceasta este explicabil, dar pentru elevii claselor superioare, care posedă deja anumite cunoștințe de limbă, se adevărește că de cele mai multe ori ei duc lipsă de idei. Deci elevul are de înfruntat două dificultăți serioase: prima – de a găsi mijloace de exprimare (de ordin lingvistic), iar a doua – (de ordin psihologic) de a „înlătura” teama de a fi socotit ignorant. În acest sens, deosebim dificultățile următoare:

- *elevul nu vorbește pentru că nu știe cum să se exprime,*

- *elevul nu vorbește pentru că știe că ceilalți cred că el nu știe,*

- *elevul crede că nu are dreptul să vorbească,*

- *elevul nu vorbește pentru că „simte” că nu va fi ascultat (înțeles).*

În ultimul caz dificultatea constă în faptul că există factori naturali și artificiali, cum ar fi zgomotele, distanța, neatenția, calitatea materialelor instructive etc. care împiedică comunicarea. Apoi există și elevi care sunt rar ascultați și ei se deprind cu tăcerea. Elevul se crede incompetent sau mai puțin competent ca alții și își spune „la ce mai trebuie să vorbesc?” [10, pp. 67-69].

Tehnologiile de bază ale predării intensive întrunesc *activități recreative* în care se deosebesc patru grupuri structurale de elemente:

1) *Modelul imitativ* cu conținut obligatoriu problematic reprezentat printr-un complex de procedee metodice de predare intensivă cu elemente creative și probleme situaționale;

2) *Organizarea partenerilor* care conține particularitățile de formare a echipelor și a repartizării rolurilor;

3) *Interacțiunea participanților*. Ordinea și modalitățile de activitate ale membrilor echipelor sunt dictate de anumite reguli explicate aparte sau în cadrul scenariului;

4) *Asigurarea metodică* care se compune din astfel de elemente ca *scufundarea, reflectarea și sistemul de evaluare*. Ele asigură succesul activităților de instruire și corespund în cea mai mare măsură scopurilor didactice.

Vorbirea orală este o competență pe care elevii o însușesc treptat. Ea constă în achiziția cunoștințelor care le permit să se exprime în limba străină în cele mai diverse situații. Este vorba de crearea unui raport interactiv între un emițător și un destinatar avînd la bază capacitatea de a se înțelege. Printre particularitățile vorbirii orale ca mijloc de comunicare putem enumera:

- ea este **informativă**. Informația¹ este obiectul oricărei comunicări naturale (vorbim ca să expunem idei, sentimente, atitudini);

- ea este prin formă și conținut **individuală**. În procesul predării este necesar de cerut ca elevii să utilizeze vocabularul și sintaxa de care ei dispun;

- ea este **motivată**. Dacă vorbim, înseamnă că simțim nevoia de a spune ceva;

- ea face parte dintr-un proces **bilateral**. Locutorul și alocutorul depind unul de altul. Academicianul N. Jinkin afirmă că pentru a învăța și înțelege o limbă este necesar să știi a o utiliza în vorbire [6]. Comprehensiunea se formează pe parcursul expresiei iar expresia pe parcursul comprehensiunii.

- ea este **spontană**, ceea ce înseamnă că elevul trebuie să dețină o serie de automatisme;

- ea trebuie **să se deruleze într-un ritm normal** [3, pp. 74-77].

Pentru organizarea eficientă a lucrului cu elevii sunt necesare anumite atribute tehnice:

a) magnetofon, ordinator, diaproiector, televizor, ecran;

b) materiale ilustrative: imagini, fotografii, discuri / casete cu înregistrări de texte, cîntece în limba de studiu, muzică clasică, dialoguri, poezii, fișe cu proverbe, zicători, clișee etc.

c) materiale de activizare dinamică: o minge, două telefoane (butaforii), pazzle;

d) o sală de clasă amenajată corespunzător în care este prevăzut destul spațiu pentru deplasarea elevilor cu scopuri diferite: jocuri, luarea interviurilor, elemente de dansuri, gimnastică ș.a.

¹ Caracterul informației în comunicare este complex: a) informația e *sintactică* prin succesiunea, în principiu lineară, a semnalelor emise, b) e *semantică* prin faptul că acestor semnale li se acordă o anumită semnificație în baza convențiilor sociale, c) e *pragmatică* prin aceea că această semnificație este utilizată cu un anumit scop, d) e *intențională* pentru că reflectă dorința cuiva de a schimba o stare de lucruri, e) e *socială* dat fiind faptul că stă la baza interacțiunii agenților sociali. J. J. Van Cuilenburg și coautorii săi sunt de părerea că este foarte important de a face deosebirea dintre *informația semantică intențională* (pe care emițătorul vrea să o transmită), *informația semantică realizată* (informația pe care receptorul o percepe din mesajul emițătorului) și *aspectul pragmatic al informației* (efectul pe care ea îl produce). Cu alte cuvinte, *latura semantică a informației apare sub forma complexă a unui orizont de cunoștințe interpretate într-un anumit fel de locutor și direcționate de el spre un destinatar / alocutor sau mai mulți pentru a obține un efect scontat* [1, p. 26].

La prima lecție profesorul anunță sarcinile cursului, etapele de realizare, exigențele comportamentale (evitarea absențelor, întârzierilor, pregătirea regulată către lecții) și împarte rolurile. Avantajul distribuirii și exploatării rolurilor este pur psihologic și se exprimă prin factorul „responsabilității indirecte”. Mai explicit: în procesul activităților de vorbire, mai ales la etapa inițială, elevii resimt o anumită genă – teama de a nu comite greșeli de limbă sau de comunicare, ținând foarte mult, fără a-și da seama, la principiul bine cunoscut în psiho-socio-lingvistică de „a-și păstra fața și teritoriul”. Activînd sub numele altcuiva, elevul resimte o responsabilitate atenuată și chiar dacă comite anumite greșeli de exprimare, el le „transmite” pe contul personajului a cărui rol îl interpretează.

Fiecare personaj are o legendă care este expusă în linii generale în primul polilog (numele și prenumele, de unde este, cum este satul / orașul natal, ce profesie are, ce marotă (hobby) are etc. Legenda trebuie învățată foarte bine, astfel încît elevul să poată manipula / jongla cu materialul ce ține de legendă în toate situațiile. Bineînțeles că pe parcursul lecțiilor legenda poate fi detaliată (referințe la amici, părinți, la trăsăturile lor de caracter, la deprinderile lor).

Este necesar ca elevii să poată asculta polilogurile în afara lecțiilor. De aceea, profesorul trebuie să înregistreze polilogurile în prealabil, iar elevii să le asculte de sine stătător. Fonul lexico-gramatical și a tuturor atributelor vorbirii (intonația, melodia, pronunția, accentuarea) trebuie asimilate în condiții intenționale și foarte bine motivate. Motivarea trebuie să trezească simțămîntul de responsabilitate altruistă, adică elevul trebuie motivat astfel ca să înțeleagă, că de rezultatele muncii sale, de activitatea depusă în procesul asimilării materialului depinde succesul întregului grup.

Principiile metodice, care stau la baza selectării și organizării materialului instructiv cît și organizarea lui în etape concentrice constituie baza procesului de învățămînt. Organizarea materialului în etape concentrice se realizează prin intermediul depășirii orale – însușirea orală a materialului instructiv fără a apela la citire sau la scriere. Acest tip de organizare a procesului de predare contribuie la dezvoltarea armonioasă a deprinderilor de vorbire, înlătură un șir de dificultăți, care de obicei frînează procesul de formare a deprinderilor de citire. Aceasta permite delimitarea asimilării pronunției ca aspect aparte și concentrarea eforturilor elevilor asupra perceperii globale a informației prin reproducerea integrală a materialului. Depășirea orală reprezintă o cale sintetico-analitică a asimilării materialului, care mai apoi trece în sinteză, dat fiind faptul că are loc o îmbinare a materialului nou cu cel deja asimilat.

Deosebit de productivă se prezintă depășirea orală în asimilarea materialului gramatical. La fiecare lecție profesorul utilizează în vorbire acele fenomene gramaticale, analiza și prelucrarea cărora sînt prevăzute de abia peste 2-3 lecții. În răstimpul acesta elevii se deprind să recunoască și să întrebuițeze aceste fenomene în vorbirea orală, parțial și scrisă, soluționînd diferite probleme comunicative. Astfel,

atunci cînd se introduce lecția, care prevede prezentarea fenomenului gramatical respectiv, elevii se dovedesc a fi în stare să realizeze o oarecare activitate analitică. E de la sine înțeles, că această realizare se datorește volumului destul de mare al materialului și folosirea lui în repetate rînduri în diferite situații și în diferit anturaj lexical a acestui fenomen atît în vorbirea profesorului, cît și în cea a elevilor. Astfel imaginea acustică a fenomenului lexical, gramatical, comunicativ etc. repetată anterior se asimilează solid și elevii o concep ca pe ceva cunoscut. Are loc o îmbinare spontană a imaginii auditive a cuvîntului cu cea grafică, creîndu-se relațiile necesare sunet : literă. Este deja dovedit că auzul verbal se dezvoltă mai intens dacă complexele sonore se deosebesc unele de altele după sens, iar condiția necesară a dezvoltării auzului fonematic este realizarea repetată în vorbire a etalonului acustic propus de profesor. Elevii pot reproduce acele sunete pe care auzul lor le poate deosebi. La început auzul servește de controlor al articulației, apoi, invers, articulația dezvoltă auzul. Aceste relații bilaterale se dezvoltă activ în condițiile acumulării mijloacelor lexicale și asimilării modelelor gramaticale în situații comunicative. Dat fiind faptul că dezvoltarea deprinderilor de vorbire presupune asimilarea celor trei coduri ale limbii – articulatoriu, sonor și vizual, iar codurile articulatoriu și sonor formează un sistem natural, – este necesar de a începe învățarea limbii, mai ales a celei vorbite, cu dezvoltarea activă a acestui sistem.

Este de la sine înțeles, că o însușire profundă a vorbirii orale cere și însușirea anumitor deprinderi de citire și scriere. De aceea trecerea de la triada de coduri numite mai sus spre citire și scriere se face în dependență de nivelul intelectual al grupului / clasei și mai ales de nivelul funcțional al componentelor logici și de sens ai memoriei verbale a elevilor. Deci sarcina de bază a realizării instruirii constă în organizarea activității verbale în grupul / clasa de elevi. Chiar de la începutul activității de instruire e necesar de a crea la elevi o atitudine practico-pragmatică față de limba străină la baza căreia se găsește conceperea valorii limbii ca mijloc de bază a comunicării.

Capacitățile comunicative și predispozițiile către activitatea interverbală presupun existența anumitor cunoștințe, priceperi și deprinderi. Procesul de acumulare a acestor elemente preverbale se realizează pe parcursul a trei etape succesive: introducerea materialului nou și două etape de activizare (consolidare).

Dat fiind că scopul metodei intensive este de a dezvolta capacitățile comunicative ale elevilor, textele de bază reprezintă niște poliloguri la care participă 5-7 persoane cu diferite specialități, cu o experiență de viață variată și cu un statut social diferit. Plasați în situații de comunicare impuse de profesor, ei aduc în procesul de instruire o gamă largă de cîmpuri informaționale, ceea ce dă lecțiilor un colorit deosebit de bogat. Ar fi de dorit ca fiecare polilog să fie introdus integral la o singură lecție. Însă dacă grupul / clasa este neomogen(ă) după capacitățile sale, profesorul îl poate împărți în câteva fragmente, fiecare constituind un tot întreg din punct de vedere al ideii, al conținutului etc.

Modalitatea de introducere a materialului se deosebește radical de cele tradiționale prin caracterul său sugestiv: introducerea are loc întotdeauna în același

mod și se termină cu o intervenție muzicală. Ea se face în patru etape. Fiecare etapă este precedată de una și aceeași directivă, iar comportamentul profesorului are anumite caracteristici. Acest ritual are caracter sugestiv pentru că creează la elevi situația de așteptare și pregătirea către perceperea materialului nou, ceea ce intensifică atenția și mărește posibilitățile de memorizare.

Prima etapă reprezintă o introducere în conținutul general al temei. Elevii fac cunoștință cu situația dar nu cu materialul lingvistic. La începutul cursului această etapă este destul de amplă și detaliată. Pe parcurs însă, ea devine mai succintă, dat fiind că elevii utilizează cunoștințele căpătate anterior. Primele prezentări sînt însoțite de gesturi, mimică, traduceri în limba maternă. La etapele ulterioare ele devin complet verbalizate și construite astfel ca să trezească interesul elevilor.

Abordînd prima etapă, profesorul recapitulează episodul precedent, își amintește împreună cu elevii decurgerea lui, formulează întrebări, apoi împreună cu elevii, el prezintă evenimentele care vor avea loc mai tîrziu. La început profesorul explică situația, locul acțiunii, alternanțele episoadelor, evenimentelor și participanților. De obicei deznodămîntul e ținut în secret pînă la a doua prezentare, stimulînd astfel curiozitatea elevilor.

A doua etapă are scopul de a descifra materialul lexico-gramatical al lecției. Prezentarea trebuie să asigure memorizarea spontană, involuntară a materialului. Profesorul prezintă tot polilogul, frază după frază, cu traducerea în limba maternă. Elevilor li se dă dispoziția în limba străină: „Priviți, ascultați și repetați cu mine, după mine, cu gesturile, mimica și intonația mea !”

La această etapă se cere o rostire bună după profesor, o personalizare cît mai adecvată a conținutului informației. Profesorul joacă fiecare situație din polilog, orientează fiecare frază, fiecare replică către elevi, joacă pentru fiecare și implică pe fiecare în situații, îl impune să retrăiască, să resimte orice moment. Materialul este prezentat cu un subtext stilistic marcat – un colorit emoțional diferit – mirare, bucurie, regret, amărăciune, îndoială, obidă etc., cu un ritm și temp diferit. De exemplu, profesorul pronunță fraza „Unde este domnișoara Corina?” adresîndu-se unui elev din grup și cu un gest invită toată grupa/clasa să pună aceeași întrebare, să repete după dînsul. Prima dată fraza e rostită cu o nuanță de neliniște, a doua oară – sever, oficial, a treia oară cu tristețe etc. Elevii repetă cît mai adecvat după profesor, imitînd ba o melodie, ba un mecanism, ba un dans. Uneori fraza este prezentată ca și cum ar explica situația, altă dată ea încheie o discuție. Pentru a juca frazele profesorul îi ridică în picioare pe elevi, îi pune să se miște într-un anumit fel, îi grupează ori îi separă.

Se poate ivi întrebarea: la ce servesc toate aceste simulări? Răspunsul este că memorizarea unui material poate fi mai rapidă și mai eficace atunci cînd acțiunile exprimate prin mijloacele verbale sînt „materializate” prin mișcări, sau cînd ele se suprapun unor asociații psiho-fiziologice. Structurile ritmice, rima, intonația specifică, momentele emoționale joacă un rol important, dat fiind faptul că materialul cu caracteristici emoționale se memorizează mai ușor, cu mult mai ușor decît cele stilistic neutre. Dacă luăm în considerație că în lecțiile din manual materialul lexical și

gramatical se repetă destul de rar, atunci devine foarte important ca fiecare din construcțiile de tipul „Pe cine așteptați?” sau „Ce se întâmplă aici ?” să fie memorizate involuntar, în procesul de prezentare a materialului, fără a face eforturi suplimentare în afara lecției.

Atunci când memorizarea s-a realizat, această construcție devine un model după care elevii se pot orienta în situații similare. Dacă se ivesc anumite dificultăți la întrebuințarea acestor modele profesorul poate să le sugereze mijloacele care au contribuit la automatizarea lor – un gest specific, un sunet revelator, o mișcare corespunzătoare.

Profesorul selectează în prealabil blocurile informative, purtătoare a unor șarje comunicative deosebite (fonetice, lexicale, gramaticale). În genere, în procesul pregătirii către lecție profesorul trebuie să aleagă și să pregătească foarte atent materialul care reprezintă nucleul textului. Apoi profesorul alege/inventează mijloacele care vor ajuta la memorizarea involuntară a materialului selectat. Utilizarea largă a mijloacelor neverbale comunicative cu caracter emoțional, a unor fraze apreciative, permite fixarea solidă în memoria elevilor a unităților verbale, care sînt necesare ulterior în comunicarea naturală. Acolo unde este necesar, profesorul prezintă anumite explicații ale fenomenelor cu caracter lingvistic, etimologic sau civilizator, ceea ce contribuie la menținerea interesului și atenției elevilor și dezvoltă memoria logico-asociativă. Astfel, a doua prezentare este o explicare-învățare a materialului lingvistico-discursiv cu care operează locutorii în situațiile din context.

A treia etapă de prezentare a textului lecției este de asemenea activă. Ea are specificul său și se deosebește de primele două. Materialul lingval este prezentat în succesivitatea „limba maternă → limba străină”. Elevilor li se dă dispoziția să repete în sine textul străin în timpul pauzelor și, concomitent, să urmărească textul în carte. Scopul acestei prezentări este de a consolida materialul nou prin intermediul identificării. Obiectivele ei constau în: 1) a crea o pregătire suficientă pentru a „identifica în memorie” o secvență din text, o frază, un element din frază; 2) a uni imaginea sonoră cu cea vizuală și a stimula astfel activitatea analitică a elevului; 3) a prezenta o imagine completă și bine definită a textului. Această prezentare este o sinteză a prezentărilor anterioare, o sinteză a situației și a activității de vorbire. Astfel, se observă folosirea principiului de predare de la analiză la sinteză și, invers, de la sinteză la analiză la fiecare etapă de predare a materialului.

În timpul acestei prezentări elevii sînt atenți și intelectual activi. Profesorul citește textul cu anumite intonații, care formează așa numitul „leagăn”. Acesta este o variație a intensității vocii în timpul rostirii frazelor. Prima frază poate fi rostită în șoaptă, dar foarte clar. A doua frază – cu voce foarte tare, poruncitoare, poate chiar tăioasă. A treia cu voce normală. Apoi vocea revine iarăși la șoaptă etc. E necesar ca variația vocii și a ordinii intensității să fie neașteptată. Numai astfel atenția elevilor va fi mereu trează. Această triadă intonațională este neobișnuită pentru vorbire, însă ea apare ca un mijloc eficient în reținerea atenției elevilor.

Pauza după fraza din limba maternă este scurtă – pînă la 2 sec. și îi oferă elevului posibilitatea să-și amintească echivalentul din limba străină, iar cea după fraza din limba străină este de 3-4 sec. și îi dă posibilitatea de a o rosti interior, după profesor.

Prezentarea a treia este unica etapă cînd elevii au textul lecției în fața lor.

A patra prezentare, sau „etapa muzicală” este ultima în introducerea lecției noi. În prealabil elevilor li se dă dispoziția de a se relaxa fizic, de a asculta muzica și textul. Profesorul citește textul lecției pe fonul unei muzici special selectate, în principiu clasică, emoțional neutră. Citirea este naturală, expresivă, așa cum o simte profesorul, însă fără excese emotive.

Prezentarea se face fără traducerea textului în limba maternă. Elevii capătă o imagine completă, integră și finită a textului. În același timp elevii au senzația că se odihnesc.

Atunci cînd textul este mai voluminos, pentru a introduce secvențe variative și a facilita asimilarea materialului, el poate fi segmentat în acte (2-3). În acest caz, prezentarea poate fi făcută pe fragmente, începînd cu a doua decodare și urmată de etapa activă. Însă segmentarea trebuie să fie logică și să nu altereze imaginea integră a textului. Aceasta este una din condițiile de bază a eficienței de asimilare. La o etapă mai înaintată se pot practica și alte variante de introducere a lecției cu anumite exerciții în etapa II, cu anumite sarcini comunicative etc.

Privitor la activizarea materialului: însușirea intensivă a materialului necesar pentru a realiza comunicarea are loc la etapa prelucrării lui de către elevi. Prelucrarea are loc după principiul trecerii de la general la particular și din nou la general. Această cale asigură motivația și memorizarea suficientă pentru asimilarea materialului.

Organizarea concentrică a procesului de instruire duce la două etape de prelucrare a materialului, care, convențional pot fi numite:

- a) antrenament în comunicare și
- b) practicum în comunicare.

Antrenamentul se efectuează prin asimilarea materialului de la general la particular (spre componenții lui), iar activitatea practică duce la generalizare, la integrare. Actele de vorbire sînt unite într-o activitate de comunicare avînd la bază un subiect și un motiv.

Antrenamentul în comunicare include trei nivele de exerciții de comunicare și o serie de jocuri lingvistice. Toate exercițiile au cadre bine definite și impun elevii să folosească anumite modele de vorbire care includ un material selectat și prelucrat în prealabil de către profesor. Aceste exerciții predetermină utilizarea unui material axat spre fixarea în memoria elevilor a unor clișee lexicale sau gramaticale. Pentru aceasta profesorul alege un material de bază al cursului, care cere o însușire obligatorie și un material suplimentar, care va fi automatizat ulterior la o lecție specială.

Exercițiile comunicative sînt formulate de către profesor astfel încît la elevi trebuie să apară o necesitate, un motiv și un scop în toate actele de comunicare. Strictețea în elaborarea exercițiilor creează o constrîngere a elevilor în a folosi un

material bine definit. Altfel scopul comunicației nu va fi atins. Exercițiile din această etapă creează la elevi anumite deprinderi de comunicare. Iată un model de exerciții de acest gen:

Ex. № 1: „Aș vrea să știu ce ați dori să vizitați în orașul nostru. Transmiteți, vă rog, întrebarea vecinului”. (Profesorul pune întrebarea unuia dintre elevi, acela răspunde și pune aceeași întrebare vecinului și a.m.d. La urmă profesorul face un rezumat: Membrii grupului nostru vor să viziteze Biblioteca Universității, teatrul „Vasile Alecsandri” etc.).

Scopul: (în franceză) formarea deprinderii de a folosi construcția condiționalul prezent + infinitivul: *Je voudrais voir (visiter, connaître, regarder etc.)*.

Ex. № 2: „Trebuie să alcătuim programul aflării grupului nostru la Chișinău, astfel ca el să corespundă la maximum intereselor fiecăruia. Înaintați propunerile d-voastre și argumentați dorința”. (Fiecare expune dorința, după ce unui elev i se propune să facă o totalizare). Scopul: automatizarea modelului condițional prezent + infinitivul într-un context suplimentar.

Pentru a automatiza această construcție se mai poate organiza un joc gramatical. De ex.: profesorul aruncă mingea, pe rând, fiecăruia dintre elevi și pune întrebarea (în limba străină): Vă interesează sportul / teatrul / dansurile / muzica / pictura / lectura etc.? Concomitent construcția se prelucrează și la forma negativă, întrebuițarea căreia este provocată de întrebări incomode. De ex., punând întrebarea unei eleve: Vă interesează boxul?, ceea ce cu certitudine va provoca un răspuns negativ.

Dacă, de exemplu, este necesar de automatizat întrebuițarea verbelor pronominale, profesorul poate compune (în prealabil) o anchetă, inventînd o situație de tipul: „Se angajează la serviciu pentru o misiune importantă persoane cu anumite deprinderi și caractere. Pentru aceasta e necesar să interogați colegii dvs. conform anchetei următoare:

- La ce oră vă sculați?
- Unde vă spălați?
- Vă spălați cu apă caldă sau rece?
- Cum vă îmbrăcați? etc.”.

Elevii îndeplinesc proba în același timp, în picioare, trecînd de la unul la altul și punînd întrebări. Astfel ei îndeplinesc ancheta, consacînd circa 10 min. Apoi fiecare face o dare de seamă, generalizînd rezultatele. La urmă elevii alcătuiesc grupul căruia i se va încredința misiunea, ținînd cont de caracterul răspunsurilor și gradul lor de asemănare.

Pentru ca procedeele de învățare să asigure la maximum utilizarea automată a modelelor de vorbire, sistemul de dirijare trebuie să fie organizat în traninguri axate spre asimilarea regulilor de îmbinare atît a cuvintelor în blocuri, cît și a blocurilor în enunțuri și texte. Ele trebuie reproduse ușor și corect în situații comunicative reale, adecvate. Pentru aceasta trebuiesc formate deprinderi de vorbire necesare. Acest proces conține cîteva cerințe:

- 1) Imitația (care este prima etapă a însușirii);

- 2) Folosirea mecanismului de analogie;
- 3) Folosirea procedeelelor de memorizare necondiționată;
- 4) Utilizarea condițiilor situative multilaterale;
- 5) Repetarea regulată a modelelor de vorbire standardizate (la anumite etape);
- 6) Combinarea corectă a imaginilor auditive, vizuale și cinetice.

Cîteva exemple de formare a deprinderilor de vorbire la I etapă de activizare a materialului (antrenamentul în comunicare). La început profesorul formulează problema comunicării punînd la bază acel material lingvistic care va fi prelucrat în proba dată. De exemplu, pentru a prelucra întrebările „Qu'est-ce qu'il y a?” și „Y a-t-il?” (Ce avem /vedem?; Este/avem oare?) și denumirile diferitor obiecte mobiliere, a formelor afirmativă și negativă, ale articolului nehotărît, masculin și feminin, profesorul propune seria următoare de exerciții:

Ex. I: a) Rămîneți, vă rog, în camere la hotel. În hotel are loc inventarierea. În curînd vor veni responsabilii de la sectorul «Gospodărie» să precizeze ce mobilă aveți în camere. (Informația se anunță în limba străină).

b) „Cum trebuie să-i întîmpinăm?”

- Se poate? Bună ziua.

- Bună ziua. Ce doriți?

- Avem o misiune. Trebuie să înregistrăm mobile care se găsește în odaia dvs. Spuneți, vă rog, ce aveți în cameră.

- După cum vedeți am o masă, două scaune, un fotoliu, un televizor, o poliță, ziare, un divan, un covor pe podea, un tablou pe perete, o vază cu flori...”

Profesorul pronunță frază după frază dialogul iar elevii repetă de 2-3 ori fiecare frază cu o intonație ba amabilă, ba nemulțumită, ba aspră etc.

c) „Așadar dvs. sînteți responsabilii (arată cine – o jumătate de grupă), iar dvs. le dați informația necesară (cealaltă jumătate de grupă).”

d) Acum spuneți-mi și mie ce ați aflat. Ce mobilă este în camerele colegilor dvs. Cum credeți, le place ea? Nu au nici o pretenție? (Profesorul se adresează la responsabili și, la alegere, cere răspuns de la 3-4 persoane).

Ex. 2: a) “ Am un anunț pentru dvs. Se poate de spus chiar o surpriză. Domnul X este un restaurator de mobilă veche. În timpul liber el repară mobila din secolele trecute. Astăzi el deschide o expoziție personală. Să-l felicităm cu această ocazie”.

Toată grupa în cor: Felicitări călduroase ! Succes !

a) „Ar fi interesant să mergem și noi să vedem ce fel de mobilă a restaurat dl X. Profesorul invită toată grupa la o masă pe care sînt expuse imagini cu diferite obiecte mobiliere. El le arată și le pronunță. Elevii repetă după el în cor.

b) „Acum trebuie să-i spuneți prietenului dvs. ce ați văzut la expoziție. Colegul se poate interesa ce v-a plăcut îndeosebi”. (Elevii lucrează concomitent în perechi).

c) „Spuneți-mi acum și mie ce mobilă a fost expusă” (1-2 elevi relatează)

d) „Aceasta e adevărat?” îl întrebă profesorul pe dl X”.

- Da, e adevărat. Eu am expus... (Dl X numește exponatele).

e) „Acum vom repeta în formă de joc (bulgărele de zăpadă):

- Azi, la expoziție, noi am văzut o masă.
- Azi, la expoziție , noi am văzut o masă foarte frumoasă.
- Azi, la expoziție , noi am văzut o masă foarte frumoasă și două scaune.
- Azi, la expoziție , noi am văzut o masă foarte frumoasă și două scaune originale.
- Azi, la expoziție , noi am văzut o masă foarte frumoasă și două scaune originale lângă o etajeră sculptată etc.

Ex. 3: a) „Prietenii, avem mare noroc. Dl X pleacă într-o deplasare pe un an de zile și a hotărât să vîndă mobila pe care ați văzut-o. Știu că fiecare din voi ar dori să cumpere ceva. (Fiecare elev primește cîte o imagine. Pe care sînt reprezentate două obiecte de mobilă în culori. Un obiect e de genul masculin, celălalt e feminin).

b) „Două persoane, prietenii ai dlui X, sînt responsabili pentru vînzarea mobilei. Adresați-vă la ei pe rînd. Aflați dacă ei au mobila de care aveți nevoie. Nu uitați să menționați culoarea, înălțimea, lățimea și dacă nu e defectată. Vă dorim succes!” (Profesorul dă fiecărui responsabil cîte un комплект de ilustrații cu mobilă. Fiecare 3-4 min. El schimbă responsabilii de vînzarea mobilei. Timp de 10 min. Toți elevii pun de mai multe ori aceeași întrebare).

c) Fiecare întîlnește în procesul de vînzare-cumpărare doi cunoscuți și le dă una și aceeași întrebare (în limba străină): „Ce ați cumpărat” sau „Ce doriți?” (Grupa lucrează concomitent în subgrupe a cîte 3 persoane).

d) „Acum ne spuneți, vă rog, ce mobilă ați cumpărat sau de ce nu ați cumpărat nimic”. (Aruncînd mingea fiecărui elev, profesorul întrebă ce mobilă a cumpărat, sau nu a cumpărat. Se prelucrează formele afirmativă și negativă).

Toate exercițiile ambelor etape ale activizării materialului sînt prezentate de către profesor în limba străină. El se folosește de limba maternă numai în cazurile cînd apare necesitatea de a traduce unele cuvinte sau fraze fără de care apar dificultăți în comunicare.

La prima etapă a activizării materialului de studiu rolul profesorului este foarte activ; el e liderul colectivului, un model pentru imitare în comunicare. El este un regizor și un actor al scenariului creat de el. La această etapă elevii nu posedă încă competențe lingvare suficiente pentru a se lipsi de „antrenor”. Din această cauză și corectarea greșelilor comise de elevi este o condiție necesară pentru a realiza antrenamentul în comunicare.

3.Concluzie. Menționăm că metoda de predare intensivă nu rezolvă toate cerințele înaintate de planul de studiu. Ea are misiunea strictă de a crea și dezvolta competențele necesare pentru comunicarea orală, combate teama de a vorbi, edifică conlucrarea în procesul de instruire. Este important de a percepe caracterul novator al acestei metode; ea face posibilă introducerea multor procedee didactice și materiale de instruire cu scopul de a dezvolta atît vorbirea, cît și audierea, citirea, scrisul etc.

Referințe bibliografice

1. Cuilenburg, J.J. van; Scholten, O.; Noomen, G.W. *Știința comunicării*. (Versiune rom. de T.Olteanu), București, Humanitas, 1998.

2. Jakobson, R. *Essais de linguistique générale*. Paris, Minuit, 1963.
3. Prigorschi, C., Vasilache, C. *Didactique du français langue étrangère*. Chişinău, 2006.
4. Roman, D. *Linguistique et enseignement du français*. Cluj-Napoca, 1994.
5. Roventă-Frumușani, D. *Analiza discursului. Ipoteze și ipostaze*. București, TRITONIC, 2005.
6. Жинкин, Н.И. *Механизмы речи*. М., Изд-во Академии пед. наук. 1968.
7. Китайгородская Г. *Методика интенсивного обучения иностранным языкам*», М., 1986.
8. Маслова, В.А. *Современные направления в лингвистике*. М., Изд. центр “Академия”, 2008.
9. Толстой, Л.Н. *Педагогические сочинения*. М., Педагогика, 1989.
10. Чистякова, Т.А. *Хрестоматия по методике преподавания французского языка*. М.: Просвещение, 1982.