

Emilia Parpală (coord.)

COMUNICARE, IDENTITATE, COMPARATISM

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Comunicare, identitate, comparatism / Emilia Parpală (coord.) –
Craiova : Universitaria, 2013
Bibliogr.
ISBN 978-606-14-0709-5

I. Parpală, Emilia (coord.)

316.77

COMUNICARE, IDENTITATE, COMPARATISM

Lucrările conferinței internaționale CIC2012
Craiova, 2-3 noiembrie, 2012

Emilia Parpală (coord.)



Editura Universitaria
Craiova 2013

Apărut: 2013
Tipografia Universității din Craiova
Str. Brestei, nr. 156A, Craiova, Dolj
tel: +40 251 598054
Tipărit în România

ASPECTE PRIVIND EDIFICAREA TERMINOLOGIEI PEDAGOGICE ROMÂNEȘTI MODERNE

Ioana BANADUC

Universitatea de Vest, Timișoara

The present study aims at bringing a contribution to the understanding of the edification process of Romanian modern pedagogical terminology in Banat's cultural space from the end of the 18th century till the beginning of the 20th century (1780-1918). The rich corpus of data, which has been slightly identified and researched till present, is excerpted from didactical popularisation texts and the Romanian papers of the period. Taking into account the tradition and innovations in the field of language, we will highlight the modern development stages of this terminology, in concordance to the accomplishment process of the unitary Romanian language.

Keywords: Banat's cultural space, edification, modern pedagogical terminology.

1. Precizări preliminare

Investigația de față încearcă să pună în lumină evoluția terminologiei pedagogice¹, reflectată în spațiul cultural bănățean de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și până la începutul veacului al XX-lea. Prin prisma tradiției și inovațiilor de pe terenul limbii, vom reliefa devenirea modernă a acesteia, în concordanță cu procesul de desăvârșire al limbii române literare unitare.

Fără a avea intenția să trateze exhaustiv problema, lucrarea noastră se bazează pe un material faptic excerptat din cele mai importante scrieri prelucrate, traduse sau concepute de bănățeni, care se adresează cu intenții didactice receptorilor, și din presa românească cu preocupări pedagogice (vezi *Izvoare*).

Oportunitatea acestui demers științific este subliniată și de lipsa unor lucrări lingvistice care să evidențieze trăsăturile generale ale formării și dezvoltării mijloacelor lexicale menite să denumească noțiunile pedagogice în limba română și a unor studii care să acorde acestui limbaj un statut de sine stătător. Referințe ocazionale despre acest subiect se găsesc în cercetări consacrate istoriei limbii române literare (Ursu 1962; David 1980; Munteanu 2005), elementele lexicale reprezentative fiind grupate în categoria vocabularului cultural (Dimitrescu 1994: 121-127).

Având în vedere faptul că fiecare variantă stilistică a limbii sau limbaj funcțional corespunde și reflectă, prin structură, un anume tip de cunoaștere și de comunicare, sunt

¹ Terminologia pedagogică este privită din perspectivă „externă”. Termenul este „un semn lingvistic viu (fr. *signe vivant*, L. Depecker, 2002:21) sau un element activ și reactiv care poate reda jocul dintre limbă/cultură, limbă/societate, limbă/cunoaștere”, potrivit concepției Angelei Bidu-Vrâncănu (2010: 23).

necesare câteva precizări referitoare la mijloacele prin care s-a construit limbajul de specialitate, în raport cu dezvoltarea pedagogiei ca știință.

Începând cu veacul al XIX-lea a fost demarat un proces de desprindere a pedagogiei din trunchiul comun al filozofiei, concomitent cu unul al sistematizării acesteia ca știință a educației, prin valorificarea progreselor înregistrate de științele socio-umane conexe. Sfera interdisciplinarității acesteia s-a dezvoltat, în perioada supusă discuției, prin transfer de concepte și metodologie, în special, din filosofie, psihologie și, nu în ultimul rând, din sociologie.

Considerăm că modalitatea de structurare a câmpului epistemologic al pedagogiei din mai multe domenii științifice poate fi apanajul ideologiei iluministe, deoarece educația a fost, deopotrivă, problemă de meditație filozofică, de decizie social-politică și de investigație științifică. Referindu-ne la spațiul cultural bănățean, trebuie să invocăm ideologia iluministă ca suport teoretic principal al continuității din gândirea pedagogică românească a epocii moderne și rezistența prelungită a acesteia chiar și după 1900, în Banat, ca și în Transilvania, de altfel.

Aspectele de continuitate semnalate în gândirea pedagogică a bănățenilor, adică în ideile despre educație ale intelectualilor, cât și în expresia lingvistică a acestei gândiri, sunt puse în evidență cu referire la obiectivele vremii: cultivarea și unificarea limbii române literare, conservarea identității naționale, modernizarea societății în spirit european și latin.

Ideea că „primele elemente ale terminologiei didactice și pedagogice românești moderne” au apărut „în manualele școlare și în alte texte românești traduse la sfârșitul secolului al XVIII-lea, mai ales în cele publicate în Transilvania, Banat și Bucovina” (Ursu 2004: 139), este edificatoare pentru a arăta, în continuarea demersului nostru, că metalimbajul de specialitate s-a constituit prin intermediul scrierilor didactice, în contextul în care dezvoltarea nivelului de științificitate al pedagogiei a fost un proces simultan cu acela al „luminării” poporului.

2. Tradiție și inovație în terminologia pedagogică

Evoluția lingvistică este marcată pe baza raportului istoric subtil dintre continuitate (tradiție) și discontinuitate (inovație) în transmiterea formelor lingvistice. Este în bună parte un proces „dirijat”, în care acționează conștiința lingvistică a cărturarilor, aceasta fiind expresia climatului spiritual, științific, ideologic specific epocii.

Este limpede că în procesul formării limbii literare moderne un rol substanțial l-a avut limba veche. Așa se face că structura lexicală a românei moderne dispune de stratificări lingvistice semnificative, care au dus la elemente suprapuse: un strat popular și tradițional care nu încheie calea altuia neologic, modern. Potrivit acestei distribuții bipolare ce caracterizează lexicul modern, Ștefan Munteanu (2003: 76) conchide: „Forța activă a limbii, încorporată în varianta literară ca formă de manifestare a culturii, exercită o funcție modelatoare, în care tradiția, încă vie, conjugată cu inovația ce se anunță necesară tind să stabilească un echilibru între antiteze.”

Subtla dialectică între preluare și transformare continuă a formelor lingvistice lasă urme și în cazul edificării terminologiei pedagogice românești moderne.

Tradiția impunea o examinare atentă a stadiului de evoluție a limbii culte, o atitudine rațională, ca modalitate de cultivare a limbii române și de raportare a ei la limba populară. În acest sens, încă din perioada Școlii ardelenice s-au avut în vedere procedeele economice de îmbogățire de care dispunea limba literară. Se cuvin amintite aici încercările de reevaluare a termenilor moșteniți din latină, cu scopul de a transpune neologismele de specialitate

inexistente în limbă, cele de derivare cu prefixe și sufixe pentru a întări în română cuvintele populare moștenite din latină, inclusiv procedeul de calchiere a unor termeni sau structuri din alte limbi. Astfel, dorința de valorificare a lexicului moștenit a dus la configurarea *terminologiei populare a științei* în textele didactice.

Încă din faza de tranziție¹ spre modernitate a limbii literare se observă „deschiderea” spre inovație. Găsirea unor posibilități de expresie pentru acest domeniu adecvate „spiritului” limbii și concordante cu dezideratele limbajului științific a dus la constituirea *terminologiei culte a pedagogiei*.

Inovația în terminologia pedagogică s-a manifestat printr-o multitudine de fațete, de pildă: introducerea de noi termeni pe baza împrumutului lexical, mijloc specific stării de trecere la o nouă fază de dezvoltare lingvistică și de sincronizare europeană a terminologiei, diversificarea inventarului terminologic prin adaos, substituire și modificare semantică pentru a se evidenția progresul cunoașterii științifice în domeniul pedagogiei. Nu ignorăm nici inovațiile lexicale ocazionale (creații lingvistice individuale), care, de cele mai multe ori, rămân doar bunuri ale autorului, căci nu primesc din partea vorbitorilor permis de liberă trecere în texte de specialitate variate.

După cum vom observa, tradiția se confruntă și se completează cu inovația pe terenul limbii, indicând continuitate și diferențiere în cazul acestei terminologii.

Toate aceste aspecte au rolul să sublinieze mai cu seamă progresele, pe parcurs, din planul unificării normelor, reducerea mobilității terminologice, a diferențelor zonale și a celor individuale, a variantelor fonomorfologice și a sensurilor „fluctuante” ale cuvintelor, a sinonimiei din interiorul terminologiei pedagogice românești și bănățene.

Pentru a arăta punctual evoluția acestei terminologii, avem în vedere două perioade reprezentative pentru modernizarea limbii române literare: 1780-1860 și 1860-1918. Ne vom referi la tradiție și inovație în terminologia pedagogică din dublă perspectivă: pe de o parte, în planul expresiei, urmărim modalitățile de exprimare a termenilor specializați, iar pe de altă parte, în planul conținutului, observăm evoluția conceptual-semantică a domeniului.

2.1. Planul expresiei

Prima etapă se individualizează prin desemnarea noilor noțiuni din domeniul științei cu ajutorul mijloacelor lingvistice proprii limbii noastre. Mai mult, oamenii de cultură „au creat un cadru favorabil perpetuării unora dintre vechile structuri ale românei literare, au avantajat aspectele de continuitate ale evoluției acesteia [...], pregătind terenul semantic-sintactic al neologismelor, care le vor concura și le vor învinge în final”(David 1986: 29-30). În acest context, relatinizarea limbii nu s-a datorat doar influențelor externe, ci a fost „rodul unei secțiuni de redescoperire și de valorificare a elementelor moștenite din latină, fie ele fapte de limbă cu largă circulație sau doar regionalisme și arhaisme” (Idem 1988: 23).

S-ar putea aduce în discuție aici încercările lui Paul Iorgovici de „îndreptare a limbii după rădăcina ei” (Iorgovici 1979: 237) cu ajutorul procedeului de derivare a termenilor prin sufixarea și prefixarea unor radicale latinești păstrate în limba populară. Bunăoară, în secțiunea a III-a a lucrării sale, intitulată *Reflecții despre starea românilor*, autorul (Idem:

¹ G. Ivănescu menționează că „mai degrabă trebuie să considerăm epoca dintre 1780 și 1830, și chiar 1860, ca o fază de tranziție, în care alături de multe elemente ale terminologiei vechi apar elementele terminologiei noi, moderne”. (Ivănescu 1989: 123 cf. Ivănescu 2000)

254) a încercat să definească conceptul de *educație*: „creșterea pruncilor nu numai prin mîncare, beutură, ci în așa creștere (*educație*), adecă în grija de a face a crește și a se dezvoltă într-înșii talenturile care ei de la Dumnezeu prin natură au căpătat cu nașterea împreună”. Observăm că în derivatul *educație* (< lat. *educatio, -ōnis*), sufixul *-io* este redat în limba română prin *-ie*: *educație*. În românizarea acestei forme latinești în *-io*, autorul s-a orientat după nominativul latinesc.

Reevaluarea termenilor moșteniți presupune, pe lângă introducerea în circulație a cuvintelor vechi latinești, și crearea de noi sensuri pentru cele existente, prin metoda calcului semantic. Acest tip de calc a dus la lărgirea pletorei semantice a cuvintelor populare, căci acestea, pe lângă sensul de bază din limba comună, primeau sensuri noi. Spre exemplu, a *crește*, cuvânt moștenit din lat. *creasco, -escere* (EW, 414; cf. it. *crescere*, prov. *creire*, fr. *croître*.), a primit în textele de popularizare a științei (IO 1799, MMÎ, 1818; BD, 1830) sensul specializat „a educa”. LB, DU, Scriban înregistrează cuvântul din limba comună, *creștere*, cu sensul specializat, potrivit lat. *educatio*, germ. *die Erziehung*.

Termenul *a crește* a fost productiv în terminologia populară pedagogică. De pildă, pentru a numi persoana care se ocupă cu educarea copiilor se recurge la derivatul cu sufixul *-tor*: *creșcător*: „aceste foarte trebuitoare lucruri și cea mai întâi avere sufletească a unui creșcător de prunci stă întru a fi drept” (MMÎ, 1818; PPM, 1818; DLC, 1821; BD, 1830). At. în 1818 (cf. Ursu 2006). TRDW nu menționează, pentru acest sens, o primă atestare. Termenul a fost întâlnit, probabil, doar în scrierile din Banat.

Încă de la începutul secolului al XIX-lea se înregistrează un nivel superior de specializare a termenului *creștere*, prin apariția unor sintagme terminologice. De pildă, Naum Petrovici folosește sintagma *creștere scolastică* „educație filozofică” în prelucrarea după o ediție germană a manualului de pedagogie a lui Villaume: „pentru începutul creșterii scolastice și pentru cele ce sînt cătră dînsa lipsă [...]” (PPM, 1818).

În alte scrieri cu caracter didactic, transpunerea interpretativă a neologismului s-a realizat prin traducere. Pentru a desemna acțiunea de a influența dezvoltarea intelectuală, morală și fizică a copiilor și rezultatul ei, unii cărturari au recurs la infinitivul lung cu valoare substantivală, *dichisire*: „prin dichisire (*die gute Zucht*) poate cine înțelege chipul, modul, mijlocirile și doară purtarea prin care tinerii să cresc și să deprind în cele mai sus pomenite lucruri” (DCI, 1785). Pentru a denumi abstractul verbal nume de acțiune sau rezultatul ei se folosește uneori și derivatul cu sufixul *-eală*: *dichiseală*: „dascălii trebuie să ție pe ucenicii săi întru bună dichiseală” (CTD, 1785). DA nu a înregistrat sensul specializat.

Traducând și prelucrând scrieri pedagogice străine, cărturarii au fost, în același timp, inovatori în limba română, al cărei instrumentar era neadecvat pentru exprimarea realităților pedagogice. Astfel, în Banat, la fel ca și în celelalte provincii românești, după cum precizează I. Coteanu (1981:108), „în limba scrisă își fac loc în mod inevitabil „regionalisme și forme construite sau adaptate ad-hoc, potrivit cu priceperea și părerile autorilor, cu educația lor făcută în grecește, latinește sau într-una din limbile Europei apusene, în primul rând franceza sau germana”.

Spre exemplu, pentru metoda care denumește acțiunea de a *repetă* și rezultatul ei, am descoperit următoarele lexeme: *poftorire*, cuvânt vechi derivat semantic, a *proctei*, calc după modelul german *Wiederholung*, a *iarăi*, cuvânt creat de traducător, inclusiv neologismul cu etimologie multiplă, a *repetă*, cu diverse variante: *repețire* (1785); *repetirui* (1807), *răpetirui* (1808); *repeti* (1818);

poftorire (DA, DER: *a poftori* < sl.*povūtoriti*): „spre mai leznirea învățaturii de rost folosește de multe ori poftorirea” (DCI, 1785; CTD, 1785, MMÎ, 1818);

proceti: „mainainte să procetim cu luare aminte aceea ce ni să cade a ceti” (DCI, 1785); N.A.Ursu (2006: 444) a descoperit acest lexem și în 1808, la Dositei Obradovici.

iarăi „a repeta”: să poată ei cele ce mai înainte învățatură a le iarăi” (DCI, 1785); Cuvânt creat de traducător. Nu este înregistrat în dicționare.

repețire: „repețirea învățaturii” (DCI, 1785). Potrivit DA, *repeți* < germ. *repetieren*, fr. *répéter*, cf. lat. *repetare*. N.A.Ursu menționează că Gr. Obradovici, în traducerea din 1807, *Carte de mână pentru bine orînduita economie*, propune forma a *repetirui*, iar D.Țichindeal folosește forma lingvistică *răpetirui*; în MMÎ se propune forma *repeti*.

Cu toate că tendința epocii a fost evitarea împrumuturilor, observăm că în planul expresiei se schimbă pe parcurs raportul dintre calc și neologism ca modalitate de exprimare a termenilor specializați. Astfel, treptat s-a dezvoltat o nouă etapă a culturii române, expresie a stării de trecere la o nouă fază de dezvoltare lingvistică.

Pentru a răspunde funcției active a limbajului, în planul de difuzare a ideilor, terminologia pedagogică se edifică pe baza unui fond lexical cult, structurat din termeni de circulație internațională. În general, acești termeni erau comuni mai multor limbaje de specialitate. Vechimea unor împrumuturi latino-romanice și circulația lor în scrieri variate „au determinat constituirea unui nucleu terminologic latino-romanice general, [...] un nucleu de vocabular literar aflat deopotrivă la îndemâna savanților și a persoanelor mai puțin instruite” (DÎL-R: 20), denumit „terminologia de cultură generală” (Gheție 1978: 121). Desigur, includem aici și împrumuturile greco-latine atestate în scrierile anterioare, care au fost regăsite și în textele cărturarilor bănățeni și ardeleni din perioada investigată. În sprijinul acestor idei, amintim câțiva termeni de cultură generală excerptați din scrierile cercetate: *atestat, catalog, deprindere, formă, idee, informălu, materie, mod, obiect, principiu (prințipi), probă, scopos, scolastic* etc.

Interdisciplinaritatea domeniului se reflectă în limbaj. Acesta s-a configurat prin transfer de termeni din științele socio-umane conexe, pe care îi adaptează la propriile-i finalități. Semnificativi, din perspectiva utilizării frecvente în textele didactice, sunt câțiva termeni preluați din filozofie: *formă, metod (method), practică (praxis), scopos, analiză (analisa)* etc. În CTD este explicat termenul *teorie*: „cuvînt grecesc și filosoficesc, care s-au luat la toate limbile; pe cît să poată tălmăci românește, va să zică: privire cu mintea, învățatura minții, lucru la care numai mintea lucrează, iar nu alte simțiri” (Onciulescu 1979: 259). De asemeni, destul de frecvenți sunt și termenii comuni cu psihologia: *caracter (haracter, haractir), conștienția, intelect, fantasia (fantazie), psihic (psichic), temperament* etc.

Migrarea termenilor dinspre filozofie înspre pedagogie s-a soldat cu împrumutarea termenilor și a sensurilor din filozofie, la care s-au adăugat în timp accepții noi, provenind din logică: „raționament deductiv” sau „deducțiune”: „Raționamentul prin care se mănecă de la o asoțiere în general și concludă la o asoțiere în special se numește raționament deductiv sau scurt, deducțiune.”(FD 1891)

Pentru a desemna etapa de actualizare a conținutului și de pregătire a elevilor pentru învățare se folosește termenul *analiză*, cu o semnificație largită, pe baza anexării accepției termenului *analiza psihologică* „arătare a diferitelor stări suflești și a motivelor lor” (cf. DA):

„Pe treapta analizei, învățătorul, cercetând conștiința școlarilor, scoate la iveală tocmai ideile necesare pentru primirea materiei noi. [...] Ea deschide porțile sufletului prin care se vor lega și ȳinea ȳn suflet aceste idei.” (FD 1908).

De asemenea, sintagma *idei aperceptive* ilustreazȳ anexarea la semantica termenului filozofic a unei nuanęe psihologice: „a percepe activ, cu atenęie un fenomen” (cf. DA): „Ideile necesare pentru primirea materiei noi, numite idei aperceptive.”(FD 1908). Ȇncȳ din 1886, Ștefan Velovan definește noęiunea preluatȳ din psihologie, pe baza lucrȳrii lui Ioan Popescu, *Psichologia empiricȳ*, 1887: „Apercepęiunea se poate zice, totuna și cu ceea ce ȳn limbajul vulgar se numește cuprindere, precepere, ȳnțelegere [...].”(FD 1886).

Odatȳ cu evoluęia concepęiilor și a teoriilor pedagogice, unii termeni ȳși modificȳ semnificaęia sau chiar dispar, de pildȳ: *idei aperceptive*, ceilalęi, ca urmare a migrȳrii ȳntre domenii diferite, au calitatea de termeni interdisciplinari: *analizȳ*, *inducęie*, *deducęie*. Ȇn lucrȳrile de specialitate actuale se reęin doar caracteristicile *analizei* ca metodȳ de investigaęie și se desemneazȳ relaęia general-particular ȳn cazul demersului didactic ales: deductiv sau inductiv.

2.2. Planul conęinutului

Pedagogie (cf. DA <lat. *paedagogia*, fr. *pȳdagogie*, ngr. *παιδαγωγία*; TRDW< gr./lat.*paedagogia*; Ursu (2006: 410): <lat. *paedagogia*, fr. *pȳdagogie* și *pȳdagogique*, germ. *Pȳdagogik*) este termenul care desemneazȳ domeniul. Potrivit dicęionarelor, termenul a intrat ȳn limbȳ prin intermediul scrierii lui Dimitrie Ȇichindeal (1813) și datoritȳ bȳnȳtenilor a fost pus ȳn circulaęie. O primȳ definięie datȳ domeniului apare ȳn 1818. Aici *pedagogia* este definitȳ ca artȳ a educaęiei: „Iaste o mȳiestrie care ne ȳnvȳȳ a crește pruncul sau sȳ grȳiesc mai dezvȳluit, care ne ȳnvȳȳ a crește ȳn prunc inima curatȳ și sufletul bun și ȳnțelept [...]. Iatȳ-ęi Pedagoghia. A crește inima curatȳ ȳn prunc [...] nu e lucru așȳ ușor. Aci se cere ȳnvȳȳturȳ, aci lipsește ȳnțelepęie și bȳgare de samȳ, aci trebuie sȳ fie reguli, preste care nici odinioarȳ sȳ nu se pȳșascȳ. Aceastȳ ȳnvȳȳturȳ, [...] ȳn vremile cele vechi ba [...] pȳnȳ la anul 1812, necunoscutȳ ne-au fost.” (PPM, 1818).

Ȇncepȳnd cu a doua jumȳtate a veacului al XIX-lea, domeniul este definit și ȳn dicęionare, din perspectivȳ teoreticȳ și practicȳ, iar clasarea se face prin lexemele *știinęȳ* și *artȳ*. Ȇn anul 1871, ȳn LMD se menęioneazȳ cȳ „educatiunea a devenit astȳzi una știinęȳ serioasȳ” iar pedagogia este „scienęia și arta de a crește junimea ȳn principii bune”. Aceastȳ afirmaęie demonstreazȳ pașii repezi fȳcuęi de cȳrturari pentru configurarea pedagogiei ca știinęȳ.

Ȇn presa romȳneascȳ din Banat apar referiri la gradul de știinęificitate al pedagogiei: „Nu poate fi nicio mirare dacȳ Pedagogia a ajuns astȳzi a fi consideratȳ ca avȳnd dreptul și ea de a se numȳra printre știinęe. Dl. Dilthey [...] distinge ȳn mod favorabil pedagogia cultivatȳ ȳn școala lui Herbart, faęȳ de alte sisteme pedagogice [...] (FD 1890). Tot ȳn periodice se face o distincęie clarȳ ȳntre disciplinȳ și știinęȳ: „pedagogia știinęificȳ stabilește ȳntre disciplina pedagogicȳ și ȳnvȳȳmȳntul pedagogic cel mai intim raport de reciprocitate, neapȳrat trebuincios ȳntre doi factori care au sȳ se ȳmpreune ȳntr-o lucrare comunȳ și sȳ se completeze pentru realizarea scopului ce le este fixat.” (FD 1906).

Trebuie menęionat faptul cȳ specializarea domeniului se realizeazȳ ȳn paralel cu evoluęia conceptual-semanticȳ a subdomeniilor: *didactica*, respectiv *metodica*, ȳncȳ din primele decenii ale secolului al XIX-lea. De remarcat cȳ aparięia acestora este asiguratȳ de definięii:

didactica: „didactica sau știinęȳ ȳnvȳȳtȳrei” (MMȆ, 1818) At.1818 (cf. Ursu, 2006) DER și TRDW nu au ȳnregistrat acest termen. Potrivit DA, termenul ar proveni din

fr. *didactique*. N.A.Ursu (2006: 228) propune fr. *didactique* și germ. *Didaktik*. Termenul nu a fost înregistrat în dicționarele vremii (DB, LB), în schimb a fost identificat în dicționarele de peste munți: *Condica* lui I. Golescu, 1832, în *Vocabular* al I.D.Negulici, 1848, în dicționarul lui T.Stamati, 1851. A fost vehiculat și prin intermediul presei.

methodica: „Nu e destui aceia (sic!), numai să crești pruncul, ci să-l și înveți și atunci va fi pe deplin crescut. Apoi aceasta ne învață Methodica.” (PPM, 1818); „metodica sau învățătura de a dezvălui în școlari puterile cele sufletești și trupești” (DLCH, 1821); În dicționarul lui Scriban este definită ca „parte a unei științe care se ocupă de metoda ei”. At. în 1818 (cf. DA < germ. *Methodik*, rus. *Metodika*; TRDW < germ. *Methodik*; DER nu înregistrează acest termen. N.A.Ursu nu semnalat acest termen.

Indicii referitoare la evoluția conceptual-semantică a subdomeniilor apar mai târziu în presă. Sintagma *metodica specială* este definită: „știința care ne arată materia și metoda de propunere al acestei materii, pentru ca să se poată realiza scopul, se numește Metodica specială” (FD 1899). De asemenea, sunt consemnate numeroasele subdiviziuni: „Dacă vom ține cont de cele amintite la propunerea Geometriei, a cărei metodică specială o aflăm în *Instrucțiunea* din 1888 de Ștefan Velovan” (ARĪSCDC, 1899); „Indigitările metodice ce le aflăm prin manualele de *Metodica limbei române* [...]” (FD 1911).

Observăm că prin intermediul jurnalelor se asigura un flux necesar de informație pentru declanșarea procesului de regenerare a culturii școlii, formându-se, în același timp, un vocabular de specialitate și o direcție specializată a presei. Din acest motiv ne-am îndreptat atenția asupra presei românești cu preocupări pedagogice. Tocmai aceste *preocupări pedagogice*, activități cu largă deschidere spre celelalte zone culturale, ne interesează ca forme de popularizare a conceptelor pedagogice în cadrul larg al acțiunii de luminare a maselor prin cultură.

3. Tradiție versus inovație în presă: specificul terminologiei pedagogice

Limba presei din Banat și din Transilvania a fost parțial tributară fluctuațiilor de forme ce au caracterizat varianta literară ardelenescă (Ivănescu 2000: 628). Lipsa „unui centru național politico-administrativ menit să exercite prin autoritatea lui o influență oficială asupra limbii” (Munteanu 2005: 48), direcțiile de modernizare a lexicului în spirit latin, prin introducerea elementelor savante latinești, și de menținere a limbii scrise cât mai aproape de limba vorbită, au influențat dezvoltarea, începând cu a doua jumătate a secolului al XIX-lea, a unei variante a limbii scrise din această zonă, oarecum diferită de cea din România. Având „o fizionomie aparte”, limba scrisă din acest colț de țară s-a „integrat mai anevoie în configurația generală a românei literare, devenită unitară spre sfârșitul secolului al XIX-lea și îndeosebi la începutul secolului al XX-lea prin regulile ortografice stabilite de Academia Română în 1881 și revizuite în 1904” (Idem: 49).

Analizând corpusul lexical din presă, am descoperit lexeme vechi și noi, deopotrivă, diversitatea lor, inclusiv o instabilitate a formelor, atât de la autor la autor, cât și în textele aparținând aceluiași autor. Pentru a desemna maniera de a proceda în predarea unei discipline avem următoarele variante lexicale:

procedere: „Procederea mecanică, unilaterală la învățământul în citire face pe copil să urască citirea.” (FD, 1887);

procedeul: „procedeul ce are să se urmeze la propunerea acestei materii sunt chestiuni pedagogice” (FD, 1886, 1887, 1906);

metod de învățământ: „După acest metod de învățământ îi arătăm școlariului mai întâi obiectele de intuițiune.” (FD, 1887);

metod de propunere: „recensiunile făcute asupra metodului de propunere și a răspunsurilor elevilor” (FD, 1888, 1892, 1897, ARÎSCDC, 1899, ED, 1909);

metodul instruirii: „metodul instruirii în geografie poate fi: analitic, sintetic și grafic” (ARÎSCDC, 1899);

mod de tractare: „încercarea de a stabili oarecare principii care să reguleze materia și modul de tractare al abecedarului” (FD, 1887);

forma de propunere: „învățământul intuitiv cu materia sa și cu forma sa de propunere care este o conversație liberă asupra lucrurilor deja cunoscute” (ARÎSCDC, 1899);

forma de instruire: „urmând învățătorul la propunerea învățământului intuitiv, cursul analitic cu formele de instruire, adică forma erotematică sau întrebătoare, forma euristică sau aflătoare” (ARÎSCDC, 1899);

Deși limbajele de specialitate exclud sinonimia, fiindcă le subminează claritatea, observăm în textele didactice de popularizare a științei o serie de termeni sinonimici. În acest context, sinonimia este atributul diverselor modele care existau în limbă și care, uneori, ajung să coexiste și să se suprapună. Astfel, numărul ridicat de sinonime nu evidențiază, în mod absolut, imprecizie terminologică, ci intenția de a cultiva lexicul în spirit iluminist prin diversificarea și nuanțarea posibilităților de expresie. De asemenea, scrierile vremii au facilitat pătrunderea unui număr însemnat de neologisme în straturi succesive: termenii de origine latină și neogreacă, cu o vechime mai mare în română, care pătrund odată cu primele traduceri sunt dublați, ulterior, de termeni latino-romanici, dată fiind orientarea cărturarilor.

Așadar, limbajul pedagogic vehiculat prin intermediul presei a fost neunitar și din pricina afluenței de neologisme preluate din surse diverse, uneori neadaptate limbii române, însoțite sau nu de glosări. Cauzele acestui fenomen pot fi explicate pe baza unor factori extralingvistici de evoluție, dar și a celor interni, în raport cu sistemul limbii. Lipsa de unitate a fost consecința înmulțirii traducerilor, a prelucrărilor din scrierile științifice de specialitate străine, în spațiu și timp, realizate de oameni de școală mai mult sau mai puțin pregătiți în acest sens, și punerii lor în circulație. Cauzele interne evidențiază un proces îndelungat și complex de adaptare fonetică și gramaticală a termenilor neologici intrați în limbă. Aspectul fonetic și morfologic al neologismelor a fost determinat atât de particularitățile limbii literare a epocii, cât și de limbile din care s-a împrumutat, aspecte subliniate de lingviști: „[...] cuvintele străine sunt asimilate în sistemul fonologic și morfologic al limbii care face împrumutul, dar în acest proces de asimilare forma prototipurilor joacă un rol hotărâtor în stabilirea formei cuvintelor împrumutate. De aceea, pătrunderea într-o limbă a unuia și aceluiași termen prin filiere deosebite (și prin urmare, de obicei, prin forme deosebite) duce adesea la existența pe terenul limbii împrumutătoare a mai multor variante lexicale neologice” (Seche 1965: 678).

Faptele prezentate sunt dovezi ale unei terminologii încă nefixate, dar care este destul de productivă. Mergând pe principiul că „păstrarea unei continuități terminologice facilitează comunicarea” între specialiști (Pană Dindelegan 1997: 11), se observă că, și în cazul terminologiei pedagogice, există o *mobilitate semantică de tip denotativ*, prin anexarea de noi sensuri termenilor existenți (Idem: 9), ca urmare a dezvoltării învățământului de diferite grade în spațiul cultural bănățean și evoluției conceptuale a pedagogiei. Din necesitatea denumirii specificului unor metode de predare, termenul fundamental *metodă* adăunează un determinant, de obicei un neologism, formând noi sintagme terminologice. Acesta este inclus în următoarele sintagme excerptate din

ARÎSCDC: metod *sunetariu*, metod *intuitiv*, metod *analitic sintetic*, metod *mechanic*, metod *deductiv*, metod *inductiv*, metod *pragmatic*, metod *chronologic*, metod *sinchronistic*.

Saltul calitativ privind modernizarea acestei terminologii se face începând cu al doilea deceniu al secolului al XX-lea, prin selecția în timp a termenilor adecvați unui sistem terminologic unificat, în acord cu cerințele limbii române literare. Mărturie stă *Raportul către secția școlară a Asociațiunii pentru literatura și cultura poporului român* din 1914: „unificarea terminologiei școlare e dorită de toți [...]. Și terminologia științifică o va fixa manualele, care vor trebui să țină seama de terminologia folosită în Țară. Dar, după ce chiar și în Țară e o oarecare deosebire între cuvintele care exprimă aceeași noțiune, autorii manualelor să o fixeze ținând cont de terminologia întrebuințată în Analele Academiei Române” (FD 1915). Aceste afirmații sunt susținute de exemple oferite cu scopul înlocuirii numeroșilor termeni folosiți în Transilvania și Banat cu cei utilizați în România: *curs* în loc de *prelegere*, *lecție* în loc de *oară de prelegere*, *a preda* în loc de *a propune*, *material didactic* în loc de *mijloace de învățământ*, *programă (analitică)* în loc de *plan de învățământ*, *materii, studii principale* în loc de *obiecte ordinare, materii, studii* în loc de *obiecte de învățământ* etc.

În cele ce urmează, ne vom referi la termenii care desemnează conceptul de transmitere sistematică a cunoștințelor: *a propune*, *a preda*, cu scopul de a suprinde individualitatea zonei și momentul de unitate cultural-lingvistică.

Termenul specific Banatului, *a propune*, rezultanta curentului latinist, este format din sensul de bază al cuvântului din limba latină *proponere*. L.Gáldi (1939: 55) propune anul 1821, ca primă atestare a termenului cu acest sens, în DLCH: „în Școalele acestea Preparande următoarele învățării (sic!) se propun”. TRDW nu a înregistrat acest sens. Cf. DA < lat. *proponere*, fr. *proposer* (după *pune*).

A fost prezent în marea majoritate a scrierilor pedagogice, fiind întâlnit în mod constant în presă. Din dorința de a fi impus în terminologia pedagogică unificată, N. Tomici publică articolul *Ceva referitor la „a propune”*, evidențiind semnificațiile conceptului:

„În gura învățătorului cuprinsul cărții reînvie, se reîncălzește, primește corp [...]. A propune, în acest sens, ar însemna a reînvia prin graiul nostru, al învățătorului, cunoștințele cuprinse în carte. A propune, prin urmare, nu înseamnă să coregem pe autorul celor cuprinse în carte [...]. Noi avem să însuflăm materialul ce propunem, ca să-l facem accesibil minții copilului, prezentându-l în icoane, dându-i viață din viața lui [...].” (ED 1910)

Doina David consideră că „acceptiunea particulară a cuvântului era cunoscută și în Principate, dar atestările din textele publicate aici sunt mult mai puțin numeroase” (1980: 235).

A preda este termenul care s-a impus în terminologia unificată. Conform DLR, *a preda*, cu sensul „a transmite, a comunica în mod sistematic (în cadrul unei instituții de învățământ) cunoștințe”, este format pe teritoriu românesc. Lazăr Șăineanu (DU: 143) consideră că *a preda*, cu sensul „dau lecțiuni, transmit știință”, este un verb format după modelul lui *a paradosi* „a preda”. Potrivit dicționarelor consultate (DU, Scriban, DA, TRDW), *a preda* este format din prefixul *pre-* atașat verbului *a da*, după modelul vechiului slav *prĕ-dati*.

Aserțiunea lui Gáldi, referitoare la pătrunderea în Țara Românească a termenului *a preda*, prin intermediul profesorilor care l-au urmat pe Gheorghe Lazăr, poate fi adevărată,

deoarece aceștia au trecut munții în 1816, iar termenul era deja cunoscut în aceste regiuni. (Cf. TRDW, At.1814 în scrierea lui Dimitrie Țichindeal)

Cum cei mai mulți dintre dascălii ajunși peste Carpați erau originari din Transilvania și Banat, probabil că o serie de termeni de specialitate au fost puși în circulație și aici cu sensul cu care ei apăreau în cărțile sau în manuscrisele învățaților din aceste provincii. Datorită acestora, sensul ardelenesc a „reînnobilat” treptat poziția termenului *pedagog* în limba literară (David 1976: 252). Termenul a fost înregistrat în dicționarele românești ale vremii cu sens depreciativ din cauza conotațiilor avute în limba franceză de sinonimul *pedant* (cf. TRDW *pedant* < fr. *pedant*, At.1832 în *Condica limbii rumânești* a lui I. Golescu). De pildă, în LMD, termenul *pedagog* este explicat: „care educă, care se ocupă cu educațiunea copiilor”. Autorii nuancează: „vorba a degenerat de la adevăratul său sens și a devenit trivială, sinonimă cu *pedant*, în urma lipsei de method și a purtării celei ridicule a dascălilor greci”. Raportându-se la filiera de împrumut, Sextil Pușcariu a adus argumente clarificatoare în acest sens: „în Ardeal are înțelesul germanului *Pedant*, adică «minuțios», pe când în Țara veche același cuvânt însemnează, ca francezul *pédant*, «un om arogant sau care vrea să pară învățat» (1976: 414).

4. Concluzii

Terminologia pedagogică de până la începutul secolului al XX-lea nu este mai puțin bogată decât terminologiile altor științe, ci are un caracter compozit.

Tendința specifică primei perioade este formarea de termeni prin specializarea unor cuvinte din lexicul comun. Unitățile lexicale vechi, populare, au avut rolul de a ține locul neologismele științifice, inexistente în limba română, iar mai târziu au fost utilizate cu scopul de a introduce noii termeni neologici, explicându-i în definiții și glose. Așadar, până pe la jumătatea veacului al XIX-lea, raportarea la limbile străine se făcea mai mult semantic, adică noțional. În concluzie, terminologia populară a devenit parte integrantă a terminologiei culte în textele de popularizare a științei. O parte din cuvintele vechi care primesc sens specializat se păstrează alături de împrumuturile lexicale mai noi, până la începutul secolului al XX-lea, spre exemplu: *creștere* pentru *educație*, *a cerceta școala*, expresie ce exprimă cu ajutorul cuvintelor românești construcția germană *die Schule besuchen* pentru *a frecventa școala*, *șintă* pentru *obiectiv*, *mod* sau *chip* pentru *metodă* ș.a.. O categorie de cuvinte specifice vechii române literare au intrat în limbajul uzual: *tîlcuire* „explicație”, *a ști de rost* „a memora”, *șinere de minte* „memorare” ș.a. O altă a intrat în fondul pasiv al limbii: *azbuchie* „abecedar”; *chipuirea* „mijloc didactic”; *chipul învățării* „metoda didactică” etc.

Terminologia pedagogică cultă se dezvoltă pe un fond lexical de cultură generală, structurat din termeni interdisciplinari, în general de circulație internațională, specifici fazei de tranziție spre modernitate a limbii române. Migrarea termenilor dinspre științele socio-umane conexe înspre pedagogie este determinată extralingvistic și se manifestă în grade diferite, în funcție de obiectivele impuse de nivelul de științificitate al domeniului. Găsirea unor noi forme de expresie, odată cu dezvoltarea pedagogiei ca știință, relevă un prim pas al modernizării acesteia.

Inovația se evidențiază în planul conținutului prin apariția subdomeniilor pedagogiei, iar în planul expresiei prin recurgerea la împrumut. Influența latino-romană este evidentă, importantă fiind pentru această zonă filiera germană de împrumut.

Tradiția se confruntă cu inovația în terminologia pedagogică a epocii și indică un echilibru între cele două forme de manifestare, prin relațiile stabilite de termenii neologici