

Florentina Sâmișăian

O didactică
a limbii și literaturii române

Provocări actuale pentru profesor și elev



Cuprins

Argument	13
Capitolul I. Studiul limbii și literaturii materne în Europa	15
1. Punere în temă	15
2. Finalitățile globale ale educației	17
2.1. Modelul Delors – cei patru piloni ai educației.....	17
2.2. Modelul propus de Cadrul european comun de referință pentru limbi	20
2.3. Modelul Prenski	22
3. Rolul limbii și literaturii materne în cadrul competențelor-cheie	23
4. Modele educaționale integratoare	25
5. Posibilele profiluri ale limbii și literaturii materne.....	28
5.1. Abordare tematică <i>versus</i> abordare disciplinară	28
5.2. Perspectivă statică <i>versus</i> perspectivă dinamică.....	28
5.3. Abordare analitică <i>versus</i> abordare holistică.....	29
5.4. Curriculum prescriptiv <i>versus</i> curriculum descriptiv	29
5.5. Abordare instrumentalistă <i>versus</i> abordare constructivistă	30
6. Paradigmele limbii și literaturii materne	30
6.1. Paradigma literar-gramaticală.....	31
6.2. Paradigma dezvoltării personale.....	32
6.3. Paradigma comunicativă – o paradigmă a emancipării.....	33
6.4. Paradigma comunicativ-utilitară	33
7. Tendințe actuale în programele de limbă și literatură maternă	34
Bibliografie	38
Capitolul II. Programele de limba și literatura română și curriculumul național	40
1. Perspectiva diacronică asupra programelor de limba și literatura română	40
2. Curriculumul național actual	47

2.1. Principii de elaborare, concepte specifice.....	47
2.2. Elemente specifice viziunii curriculare actuale	51
3. Curriculumul actual al disciplinei limba și literatura română	55
3.1. Finalitățile studiului limbii și literaturii române.....	57
3.2. Modelul comunicativ-funcțional	60
3.3. Selectarea și structurarea conținuturilor în programele de limba și literatura română	64
3.4. Trăsăturile programelor actuale de limba și literatura română	65
Bibliografie	66

Capitolul III. Proiectarea didactică la disciplina limba și literatura română

1. Ce reprezintă activitatea de proiectare? Reperele proiectării	68
2. Etapele proiectării.....	70
2.1. Documentarea	71
2.2. Planificarea calendaristică	79
2.3. Proiectarea unităților de învățare	85
2.4. Proiectarea lecției sau scenariul didactic.....	90
2.4.1. Modelul transferului gradual de responsabilitate (Fisher și Frey, 2007) sau modelul „Eu fac – noi facem – tu faci“	93
2.4.2. Modelul gândirii critice sau modelul „Evocare – Constituirea sensului – Reflecție“ (Steele, Meredith, Temple, 1998).....	96
2.4.3. Modelul „Cinci pași pentru formarea gândirii critice“ (Duran, Limbach și Waugh, 2006)	97
2.5. Autoevaluarea activității de proiectare	99
Bibliografie	100

Capitolul IV. Perspective asupra comunicării

1. Ce este comunicarea?	102
2. Modele ale comunicării și perspectiva didactică	105
2.1. Modelul lui Aristotel	105
2.2. Modelul lui Bühler	106
2.3. Modelul lui Jakobson	107
2.4. Modelul lui Halliday	108
2.5. Modelele lui Austin și Searle.....	111
2.6. Modelul lui Schulz von Thun	113

3. Competența de comunicare și accentele din programele de limba și literatura română	115
3.1. Fațetele competenței de comunicare	116
3.2. Componentele competenței de comunicare	118
3.2.1. Modelul Canale și Swain	119
3.2.2. Modelul Bachman.....	120
3.2.3. Modelul Simard	121
3.2.4. Modelul din Cadrul european comun de referință pentru limbi (2001)	122
3.2.5. Puncte comune ale modelelor privind competența de comunicare	124
Bibliografie	126
Capitolul V. Didactica oralului	128
1. Introducere în didactica oralului.....	128
1.1. Cum se configurează competența de comunicare orală?	132
1.2. Abordări pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală	135
2. Tipuri de activități orale	137
2.1. Activități diferite în funcție de tipul interacțiunii	137
2.2. Activități diferite în funcție de procesul de comunicare implicat	138
2.3. Activități diferite în funcție de aria în care se situează	139
2.4. Activități diferite în funcție de modalitatea de realizare	140
3. Cum pot fi structurate lecțiile de comunicare orală?	140
4. Activități specifice pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală	142
4.1. Ascultarea activă	142
4.2. Feedbackul	145
4.3. Monologul. Prezentarea.....	146
4.4. Lectura orală	147
4.5. Folosirea elementelor nonverbale și paraverbale în comunicare	148
4.6. Dezbateră.....	152
4.7. Jocul de rol	156
5. Evaluarea competenței de comunicare orală.....	157
5.1. Înregistrarea activităților de comunicare orală.....	158
5.2. Utilizarea fișelor de evaluare	159
5.3. Profilul de vorbitor și de ascultător al elevului	164

5.4. Profilul clasei	166
5.5. Autoevaluarea	167
5.6. Evaluarea globală a activităților de comunicare orală din perspectiva profesorului	168
5.7. Ce poate face profesorul pentru a îmbunătăți comunicarea orală a elevilor?	170
Bibliografie	171
Capitolul VI. Didactica redactării	173
1. Introducere în didactica redactării.....	173
1.1. Cum se configurează competența de redactare?	175
1.2. Abordări didactice pentru dezvoltarea competenței de comunicare scrisă.....	177
2. Tipuri de texte	180
2.1. Secvențe prototipice.....	180
2.2. Genurile redactării sau structurile textuale globale.....	188
2.3. Clasificarea textelor în funcție de scopul redactării.....	189
2.4. Tipologii textuale în funcție de domeniul abordat	190
3. Cum pot fi structurate lecțiile de redactare?	191
3.1. Scenariu didactic pentru abordarea cognitivă	193
3.2. Scenariu didactic pentru abordarea socială	194
3.3. Scenariu didactic pentru abordarea modelatoare	195
3.4. Scenariu didactic pentru abordarea creativă	197
4. Activități specifice pentru dezvoltarea competenței de redactare	199
4.1. A scrie pentru scopuri diferite, în formate diferite	199
4.2. Activități privind coeziunea și coerența textelor redactate ...	200
4.3. Studiul de caz	203
5. Evaluarea competenței de redactare.....	209
5.1. Evaluarea procesului și a produsului redactării	210
5.2. Modalități de evaluare	210
5.3. Criterii de evaluare	211
5.4. Cine evaluează.....	213
5.5. Metode și instrumente de evaluare a competențelor de redactare	213
5.5.1. Observarea sistematică a comportamentului elevilor	213
5.5.2. Investigația	215
5.5.3. Proiectul	216
5.5.4. Portofoliul	216
5.5.5. Autoevaluarea	218

5.6. Evaluarea globală a activităților de redactare din perspectiva profesorului	220
Bibliografie	223

Capitolul VII. Didactica limbii 224

1. Introducere în didactica limbii	224
1.1. Cum se configurează competența lingvistică?	226
1.2. Abordări didactice pentru dezvoltarea competenței lingvistice.....	228
2. Metode și tehnici de predare-învățare a limbii române adecvate abordării comunicative	230
2.1. Învățarea prin exerciții sau învățarea prin acțiune	230
2.2. Prelegerea intensificată	236
2.3. Conversația euristică	237
2.4. Jocul de rol	238
2.5. Învățarea prin descoperire	238
2.6. Problematizarea	239
2.7. Predarea reciprocă	239
2.8. Învățarea cu ajutorul computerului	240
2.9. Metode și mijloace grafice.....	241
2.9.1. Ciorchinele	241
2.9.2. Diagrama Venn	241
3. Cum pot fi structurate lecțiile de limbă?	242
3.1. Scenariu didactic pe modelul gândirii critice	245
3.2. Scenariu didactic pe modelul „Cinci pași pentru formarea gândirii critice“	247
4. Evaluarea competenței lingvistice	249
4.1. Itemii obiectivi.....	250
4.1.1. Itemii cu alegere duală	250
4.1.2. Itemii de asociere/tip pereche	251
4.1.3. Itemii cu alegere multiplă.....	253
4.2. Itemii semiobiectivi.....	253
4.2.1. Itemii cu răspuns scurt.....	254
4.2.2. Itemii de completare.....	255
4.2.3. Întrebările structurate	256
4.3. Itemii subiectivi.....	257
4.3.1. Eseul structurat	257
4.3.2. Rezolvarea de probleme	259
4.4. Metode de evaluare	260

5. Evaluarea globală a activităților privitoare la domeniul limbii din perspectiva profesorului	261
Bibliografie	263

Capitolul VIII. Didactica lecturii 265

1. Introducere în didactica lecturii	265
2. Paradigme didactice ale lecturii	270
2.1. Modelul cultural sau istoric.....	270
2.2. Modelul lingvistic	271
2.3. Modelul social	272
2.4. Modelul orientării spre cititor	273
2.5. Alegerea modelelor în programele actuale	273
2.6. Paradigma actuală a lecturii	277
3. Circumscrierea competenței de lectură.....	281
3.1. Rolurile cititorului.....	281
3.2. Tipuri de lectură	283
3.3. Competența de lectură	284
3.4. Dezvoltarea competenței de lectură.....	287
4. Procesele comprehensiunii	289
4.1. Inferențele	290
4.2. Macroprocesele	294
4.3. Procesele de elaborare.....	299
4.3.1. Realizarea de predicții	299
4.3.2. Construirea unei imagini mentale.....	301
4.3.3. Răspunsurile afective	302
4.3.4. Reflecția asupra textului	302
4.3.5. Integrarea informațiilor textului în propriul sistem de cunoștințe	303
4.4. Procesele metacognitive.....	304
4.5. Probă de evaluare a comprehensiunii	305
5. Opțiuni de abordare a textelor în clasă	309
5.1. Cum îi poate ajuta profesorul pe elevi să înțeleagă ceea ce citesc?	309
5.2. Care sunt perspectivele diferite pe care profesorul le poate folosi în receptare?	311
5.2.1. O abordare specifică modelului dezvoltării personale: răspunsul cititorului (<i>reader-response</i>)	312
5.2.2. O abordare asociată modelului cultural: perspectiva istorică sau biografică	312
5.2.3. Abordări specifice modelului social.....	313

5.2.4. Abordări adecvate modelului lingvistic.....	315
5.3. Ce modalități de abordare a textului poate folosi profesorul?	315
5.3.1. Abordarea centrată pe „punctele tari” ale textului	317
5.3.2. Abordarea retoric-argumentativă	318
5.3.3. Abordarea problematizantă	318
5.3.4. Abordarea tabulară	318
5.3.5. Abordarea din perspectivă comunicativă	320
5.3.6. Abordarea ilustrativă	321
5.3.7. Abordarea structurală	322
5.3.8. Abordarea liniară.....	322
5.3.9. Abordarea afectivă/emoțională	322
5.3.10. Alegerea modalității	322
5.4. Cum îi poate provoca profesorul pe elevi să citească texte diverse?	323
6. Structurarea lecțiilor de lectură/literatură	325
7. Evaluarea competenței de lectură.....	333
Bibliografie	336

Capitolul IX. Limba și literatura maternă

într-o viziune integratoare sau învățarea cu sens.....	339
1. Viziunea integratoare la nivel intradisciplinar	339
2. Viziunea integratoare la nivelurile inter-, pluri- și transdisciplinar.....	346
2.1. Interdisciplinaritatea	347
2.2. Pluridisciplinaritatea	348
2.3. Transdisciplinaritatea	348
2.4. Valorificarea potențialului fiecărui elev.....	349
2.5. Valorizarea experiențelor de învățare nonformală	349
2.6. Cum ne raportăm la valorile esențiale – adevărul, frumosul și binele?	350
Bibliografie	351
 Anexe	 353

Argument

La ce bun să citești o carte de „didactica specialității“?

O întrebare legitimă, atâta vreme cât consideri că stăpânești foarte bine, din punct de vedere academic, domeniile disciplinei. Răspunsul e simplu. Pentru că modul în care te folosești de cunoștințele și abilitățile din aria didacticii face diferența între tine și alți profesori. Pentru că didactica înseamnă să ai și să-ți asumi o viziune despre ce înseamnă să fii profesor de o anumită disciplină. Pentru că îți permite să comunici mai bine, mai profund, mai adecvat cu elevii tăi. Pentru că înseamnă să-ți asumi valori și să ai o atitudine proprie față de ceea ce faci. Pentru că te ajută să înțelegi de ce predai disciplina, cum poți să-i motivezi pe elevi să se implice în propria învățare, cum poți aborda diverse teme, cum îi poți evalua pe elevi, cum le poți oferi feedback și cum poți să-ți autoevaluezi munca. Căci, urmând triunghiul interogativ clasic al didacticii de specialitate (ce? în ce scop? cum?), volumul vă oferă răspunsuri sau invitația de a reflecta la următoarele întrebări fundamentale:

- CE predau și evaluez?
- ÎN CE SCOP predau, organizez activități de învățare, evaluez?
- CUM predau, organizez activități de învățare, evaluez?

Pe de o parte, am avut în vedere o abordare ce ține seama de realitățile actuale cu care profesorii de limba și literatura română se confruntă: o generație „digitală“, extinderea noțiunii de „literație“ și a modalităților în care poate fi dezvoltată etc. Pe de altă parte, am selectat și propus soluții didactice fundamentate pe teorii moderne ale învățării precum constructivismul și cognitivismul, în care cred.

De ce am scris această carte?

Pentru că am avut, de-a lungul timpului, experiențe diverse și perspective diferite asupra a ceea ce poate însemna didactica de specialitate. Am fost conceputor de curriculum pentru disciplina limba și literatura română, am scris manuale și auxiliare, am format viitori profesori (în cadrul cursurilor de la licență și masterat), dar și profesori care doreau să se „perfecționeze” sau să promoveze în cariera didactică, am participat la proiecte internaționale privind limba și literatura maternă, am văzut cum este pusă în practică programa, cum se lucrează cu manualele pe care le-am conceput. Toate acestea m-au ajutat să încerc să găsesc răspunsuri, să identific dileme sau să formulez noi întrebări privitoare la diverse aspecte legate de modul în care poate fi abordată, la clasă, disciplina limba și literatura română.

Dar mai ales pentru că toate aceste experiențe m-au făcut să înțeleg că reflecția în spațiul didacticii este esențială și că ideile merită să fie împărtășite, câtă vreme pot aduce o schimbare în bine chiar și pentru un singur elev.

Cui se adresează această carte?

Studentilor filologi, profesorilor care se pregătesc pentru examene, dar și profesorilor care cred că pot învăța oricând ceva nou, într-un cuvânt, tuturor celor interesați să-și pună în valoare inteligența, știința de carte și creativitatea astfel încât să-i conducă pe elevi într-o călătorie cu miez, care să le deschidă interesul pentru cunoașterea lumii prin lentilele specifice disciplinei limba și literatura română.

Autoarea

Capitolul I

Studiul limbii și literaturii materne în Europa

Problema este că multe dintre modurile în care ne-am obișnuit să creăm ceva nou, în afaceri, în guvernare și în educație, sunt înrădăcinate în vechile modalități de gândire. Ele aparțin trecutului, nu viitorului. Ca urmare, mulți oameni și multe organizații se adaptează cu greu la aceste schimbări și se simt înstrăinați sau depășiți de ele. Pentru a face față schimbărilor, trebuie să le înțelegem natura; pentru a ne confrunța cu ele, trebuie să recunoaștem că dezvoltarea capacităților naturale ale imaginației și creativității noastre nu este o opțiune, ci o necesitate vitală.

Ken Robinson

1. Punere în temă

Cercetările privind studiul limbilor și literaturilor materne în școală au devenit, în ultimii ani, din ce în ce mai diverse și mai nuanțate. Acest aspect, influențat de noi perspective asupra cunoașterii, de impactul noilor media și al noilor tehnologii, are consecințe asupra scopurilor și conținuturilor disciplinei.

O provocare majoră este reprezentată de necesitatea de a conceptualiza într-un mod coerent și holistic finalitățile procesului educativ, având în vedere expansiunea și dinamica schimbărilor din domeniul cunoașterii. Astăzi nu mai este adecvată o perspectivă atomizată asupra cunoașterii. De aceea, tendințele europene merg spre identificarea domeniilor-cheie ale cunoașterii și stabilirea competențelor necesare, care pot oferi deschideri pentru formarea unei personalități armonioase, în spiritul conceptului de *Bildung*. Acesta este definit ca

„dezvoltare și valorizare a întregului potențial al ființei umane, pe baza calităților proprii ale celui care învață, stimulate și structurate prin educație. Conceptul este dinamic, cuprinzând rezultatele educației, dar și procesul prin care elevii sunt educați și prin care parcurg drumul spre găsierea propriei identități. În acest proces sunt dezvoltate și lărgite continuu și holistic capacități mentale, practice și culturale, competențe personale și sociale” (Vollmer, 2006, p. 11).

În acest context, este necesară o re-construire a filozofiei disciplinei, din perspectiva identificării achizițiilor relevante, care presupun, mai mult decât înainte, și un set important de instrumente și proceduri care să le permită elevilor accesul la cunoașterea specifică domeniului, precum și interiorizarea și asumarea unor valori, formarea unor atitudini care să-i conducă pe aceștia spre dezvoltarea personală, spre valorificarea aptitudinilor proprii prin studiul disciplinei.

Concepția tradițională asupra studiului limbii și literaturii materne viza în mod prioritar conținuturile disciplinei, urmărindu-se formarea unor achiziții de tip lingvistic sau literar, iar, în liceu, și a unor achiziții culturale, dar fără ca acestea să fie neapărat puse într-un context mai larg al finalităților educaționale și să fie urmărite în relație cu achizițiile formate în cadrul altor discipline, fie din aceeași arie curriculară, fie din alte arii. Cercetătorii în domeniul educației susțin, cu argumente pertinente, nevoia ieșirii din izolarea disciplinară și a integrării finalităților, a corpului de conținuturi și a metodelor de predare-învățare-evaluare ale diverselor discipline într-un parcurs coerent, la nivelul programelor și al practicilor didactice. Cu alte cuvinte, un profesor care predă limba și literatura română ar trebui să poată valorifica în orele sale și achizițiile elevilor provenite din alte discipline (istorie, educație plastică sau educație muzicală, limbi moderne etc.) sau din educația lor nonformală și informală. În acest fel, elevii vor putea percepe continuumul scopurilor educației și al intersecțiilor între domeniile cunoașterii, precum și legătura pe care școala o întreține cu interesele și preocupările lor individuale.

Prin urmare, există două aspecte importante pe care profesorii de limba și literatura maternă le pot avea în vedere: pe de o parte,

raportarea la finalitățile generale ale educației europene, iar pe de altă parte, înțelegerea profundă a filozofiei disciplinei, la nivelul scopurilor, al domeniilor specifice și al abordărilor didactice, pentru dezvoltarea competențelor, a valorilor și atitudinilor elevilor.

2. Finalitățile globale ale educației

Educația are trei roluri importante (Robinson, 2011, p. 91):

- unul personal (dezvoltă talentele și sensibilitățile individuale);
- unul cultural (oferă o înțelegere profundă a lumii);
- unul economic (le formează tinerilor abilități necesare pentru a-și putea câștiga existența).

Ca să-și îndeplinească aceste roluri, orice sistem de educație își stabilește finalități care conturează liniile unui profil de formare a indivizilor prin școală, adaptat la idealurile și nevoile societății respective. Pentru a structura aceste finalități, cei care creează politicile educaționale pot lua ca reper mai multe modele.

2.1. Modelul Delors – cei patru piloni ai educației

Unul dintre aceste modele este descris într-un Raport al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI și este reprezentat de „cei patru piloni ai educației” (Delors, 1996¹):

- a învăța să știi (*learning to know*);
- a învăța să faci (*learning to do*);
- a învăța să trăiești împreună cu ceilalți (*learning to live together*);
- a învăța să fii (*learning to be*).

În această viziune, acumularea de cunoștințe nu mai este un scop în sine al educației, ci doar o bază pentru dezvoltarea unor competențe cognitive, afectiv-atitudinale și sociale care duc la dezvoltarea

¹ Raportul coordonat de Jacques Delors a apărut în 1996. La noi, a fost tradus și publicat în 2000 la Editura Polirom, sub titlul *Comoara lăuntrică*.