

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT  
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

**Cu titlu de manuscris**  
**C Z U: 37.016.046:[811.135.1+821.135.1.09](043.2)**

**GHICOV ADRIAN**

**CADRUL CONCEPTUAL AL RETELLIZĂRII  
ÎN METODOLOGIA PROTEXTULUI**

**Specialitatea 532.02 – Didactica școlară  
(Limba și literatura română)**

**Autoreferatul tezei de doctor habilitat  
în științe pedagogice**

**CHIȘINĂU, 2017**

Teza a fost elaborată la catedra *Științe ale Educației*, Universitatea  
Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

**Consultant științific:**

CALLO Tatiana, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

**Referenți oficiali:**

1. GUȚU Vladimir, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
2. CIMPOI Mihai, doctor habilitat în filologie, academician
3. PANFIL Alina Maria, doctor în filologie, profesor universitar, România

**Componenta Consiliului științific specializat:**

1. CUZNEȚOV Larisa, **președinte**, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
2. PETRENCO Liuba, **secretar științific**, doctor în pedagogie, conferențiar universitar
3. CONSTANTINOVICI Elena, doctor habilitat în filologie, profesor universitar
4. BURLACU Alexandru, doctor habilitat în filologie, profesor universitar
5. NOREL Mariana, doctor în filologie, profesor universitar, România
6. SILISTRARU Nicolae, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
7. PATRAȘCU Dumitru, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar

Susținerea va avea loc la **19 mai 2017, ora 13<sup>00</sup>**, în ședința Consiliului Științific Specializat DH 33.532.02-19 din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă nr. 1, bloc II, Sala Senatului.

Teza de doctor habilitat și autoreferatul pot fi consultate la Biblioteca Științifică a UPS „Ion Creangă” din or. Chișinău și pe pagina web a CNAA ([www.cnaa.md](http://www.cnaa.md)).

Autoreferatul a fost expediat la **13 aprilie 2017**

**Secretar științific al CȘS**

Petrenco Liuba, dr. în ped., conf. univ.

**Consultant științific**

Callo Tatiana, dr. hab. în pedagogie,  
prof. univ.

**Autor**

Ghicov Adrian, dr. în ped., conf. univ.

## REPERELE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

**Actualitatea temei.** Fenomenele lumii de azi – remodelizarea, globalizarea, orientarea antropologică, extinderea cadrului de valori propuse umanității prin anularea exploziei culturii de masă, față de cultura înaltă, teaurizarea comportamentală și acțională în baza unor virtuți ne-negociabile, reorientarea educației spre valorile spirituale, instaurarea unei educații anticipative și, concomitent, înrădăcinată în tradiție – specifică actualizarea unor noi metodologii educaționale, printre care se înscrie și *abordarea în rețea* sau retellizarea fenomenelor ca modalitate de realizare a unui *învățământ constructivist*, ce cadrează cu orientările postmoderne în educație.

Educația este instrumentul de putere care configurează în sensuri multiple angajamentele, concepțiile oricărei persoane care a trecut pragul școlii; ea creează imaginea a ceea ce înseamnă lumea, cunoașterea, adevărul, principiile, limitele existenței, atât la nivel praxiologic, cât și la nivel teoretic. De aceea, educația trebuie să cultive *o atitudine implicativă* în raport cu propriile angajamente-explicite, dar, mai ales, tacite.

Dezideratele educației actuale trebuie concepute și realizate în spiritul științific, tehnologic, informațional al societății, în spiritul valorilor culturii și civilizației, al cercetării, inventivității și creativității, al umanismului, al respectării drepturilor și libertăților. Adâncirea caracterului formativ al educației prin organizarea informațiilor și instrumentarea lor, pentru a forma și a dezvolta capacități de cunoaștere, competențe și atitudini favorabile performanțelor învățării, din deziderat trebuie să devină realitate. Sensul acțiunilor de influențare educațională este acela al dezvoltării interioare și al dezvoltării sociale prin acumularea status-urilor, obiectivele prioritare fiind acelea de a privi larg, cuprinzător, a analiza în profunzime, a asuma riscuri, a gândi la om.

Astăzi, tot mai mult se evidențiază importanța instituțiilor virtuale în dezvoltarea cercetării europene și în trendurile europene, bazate pe utilizarea intensă a rețelilor. Acestea au fost dezvoltate pentru grăbirea transferului de cunoștințe *know-how* și facilitarea transferului tehnologic.

În acest context, la nivelul valorificării informației în cadrul școlar, textul, ca bază a învățării active, reclamă oportunitatea fundamentării unor *principii și reguli* care l-ar aborda și l-ar clarifica din perspectiva relaționării, prin surprinderea progresivă ce are loc la nivelul textului în cadrul educației lingvistice și literare.

**Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare.** Actualmente, metodologia valorificării textului se plasează într-un domeniu mai mult de suprafață, vizînd citirea, constatarea, sintetizarea informativă. Însă noua configurație a lumii reclamă și o nouă abordare a textului, metodologia actuală a înțelegerii căruia poate fi reprezentată printr-o structură multidimensională, cu valori și parametri relaționali, care pot fi abordați prin valorificarea textului din diverse perspective: atît la suprafață, cît și în adîncime, atît contextual, cît și constructiv. Numai lucrînd astfel cu textul, elevul devine conștient de forța și semnificația lui și operează **protetextual**, adică *pentru, în favoarea, în sprijinul, în interesul, în apărarea, cu privire la, referitor la, în legătură cu* textul.

Sub influența noilor tehnologii și conectării la rețelele informaționale, se produce o reconfigurare tehnologică în raport cu textul, care își asumă funcții noi. Printre acestea se înscrie și cea de avansare a cunoașterii, legată de procesul de apariție și inserție a noului, în special a unor fenomene care, în ansamblul lor, formează *plusvaloarea cognitivă*. Informația textului pivotează în jurul realității, marcînd o relație specifică între umanitate și realitate. Textul reflectă această realitate, dar, în mod distinct, el oferă repere și pentru *modelarea* ei. Identificarea rețelilor informative și ideatice ale textului oferă posibilități pentru elaborarea propriilor construcții – producerea de text. Însă, pentru a putea fi produs, textul trebuie să ofere mijloace spre înțelegerea semnificației lui ca atare.

Rețeaua ca structură are o importanță decisivă pentru text, iar studierea acestui fenomen în raport cu textul presupune căutarea sensului naturii sale de referință – legătura dintre semne și realitate. Elevul urmează să fie format în spiritul competențelor pentru a pătrunde în specificul acestei structuri, pentru a înțelege dispunerea logică a constituentelor ei fundamentale.

Fiecare element al textului este un factor de particularitate în raport cu celelalte, consemnat de o anumită *figură de relație*, pe care elevul trebuie să o perceapă. „Capturarea” structurii realității de către text se produce prin condensarea lumii în conținutul care trebuie dezvăluit pentru a putea înțelege referirea. Cînd vorbim despre „cum”-ul și legitimarea textului, avem în vedere structura sa de conținut – una dintre principalele modalități prin care textul prezintă realitatea. De asemenea, trebuie să constatăm că se promovează ideea postmodernistă, care afirmă faptul că realitatea ca atare este un text, iar citirea lui produce un alt text.

Prin lectură, cititorul scrie textul, dându-i un înțeles specific. Prin urmare, accentul se plasează de pe scriitor pe cititor.

A fi în *favoarea unui text* înseamnă a-l interpreta ca cititor și a-l produce ca autor, iar a interpreta și a produce un text înseamnă a înțelege rețeaua lui, care s-a constituit din circumstanțe fertile ale lumii autorului și coautorului, asumându-și o realitate. A produce un text înseamnă a încorpora din nou această rețea în cadrul dens și specific al realității, fapt care urmează să fie valorificat în practica școlară în cadrul educației lingvistice și literare.

Aceste idei sînt valorificate de *teoria* coerentistă [Flonta M., 16]; *teoria* conexiionistă [Terheșiu D., 63; Miclea M., 53]; *teoria* gândirii active [Florian M., 17]; *teoria* învățării ierarhice [Cocoradă E., 10]; *teoria* schemei [Joița E., 49,50]; *teoria* predicăției [Жинкин Н., 68]; *teoria* constructivistă [Kerka S., 73; Stan E., 61; Joița E., 49,50 etc.]; *teoria* poststructuralistă [Barthes R., 4,5; Щирова И., 72 etc.]; *conceptul* de rețea și retellizare în diversele lui aspecte [Massimo B., 52; Zaharia D., 66; Siebert H., 59 etc.]; *concepția* gândirii în sistem [Szekely A., 62]; *concepțiile* privind interpretarea textului [Eco Um., 15; Coșeriu E., 12,13; Ghidirmic O., 46 etc.]; *concepția* lingvisticii textului [Adam J.M., 1,2,74; Vlad C., 65; Осипова Э., 69 ]; *concepțiile* psihopedagogice ale înțelegerii [Habermas J., 48; Zlate M., 67; Уланович О., 71 etc.]; *principiul* generării cunoștințelor [Тестов В., 70] etc.

În acest context, în care dezvoltarea personalității elevului este prioritatea exclusivă a școlii, „descoperirea” unor noi modalități de abordare a textului devine, evident, o actualitate investigațională.

**Problema cercetării** constă în manifestarea unei incoerențe între valorificarea didactică a textului și posibilitățile metodologice intrinseci ale protextualității din perspectiva retellizării prin formularea răspunsului la întrebarea: *Cum poate fi conceptualizată și fundamentată științific retellizarea în formarea protextuală a elevului pentru a răspunde dezideratelor moderne de relaționare?*

**Scopul:** Fundamentarea metodologiei protextului în baza conceptualizării retellizării ca principiu, criteriu, sistem de referință în descoperirea /descrierea /modelarea valorică a informației textului, raportată la realitate și la elev ca subiect al acestei realități.

### **Obiectivele:**

1. Abordarea teoretică a conceptelor *retellizare* și *protext*.
2. Investigarea relaționării constructiviste în aspect filozofic, socioeconomic, informațional, logic, psihologic, pedagogic.

3. Examinarea aspectelor multidimensionale ale textului.
4. Fundamentarea teoretico-metodologică a retellizării; sintetizarea ansamblului de reguli ale lucrului la text.
5. Analiza entităților care consemnează valoarea metodologică a fenomenului *retellizare*.
6. Cercetarea valorilor *învățării constructiviste* și determinarea criteriilor de elaborare a metodologiei protextului.
7. Elaborarea Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului.
8. Elaborarea Metodologiei protextului (MP) la nivelul elevilor de liceu și ilustrarea valorilor ei în procesul de educație lingvistică și literară a elevilor.
9. Demonstrarea valorii MP în formarea personalității elevului (experimentul pedagogic).
10. Studiarea evoluției retellizării din perspectiva învățării școlare.

**Metodologia cercetării științifice.** Dimensiunea investigațională: studiul bibliografic, analiza și sinteza, interpretarea, metoda fenomenologică, relaționarea faptelor (cauză-efect), formularea ipotezelor. Dimensiunea de colectare și analiză a datelor: observația, chestionarea, sondajul de opinie, fișierele de date, analiza documentelor, statistica, analiza produselor activității, compararea, caietul de lucru, măsurarea. Dimensiunea experimentală: operaționalizarea, eșantionarea, testarea experimentală (pretest/ posttest), problematizarea.

**Baza experimentală.** În total – 1049 de subiecți experimentali: 495 de elevi (144 – diagnosticare; 351 – experimentul de bază); 50 de masteranzi; 495 cadre didactice și 9 profesori-experimentatori. În cercetarea experimentală de bază au participat 8 clase cu elevi de liceu (X-XII) la disciplina școlară *Limba și literatura română*. Experimentul pedagogic s-a desfășurat în perioada 2011-2016.

**Noutatea și originalitatea științifică** rezidă în faptul că cercetarea are ca rezultat *actualizarea lingvisticii textului* în procesul educațional ca fenomen din hermeneutica relației și valorificarea abordării structurale a textului prin fenomenul retellizării într-un act unitar de înțelegere și internalizare a ideilor lui și prin raportarea la realitatea nemijlocită în care se află elevul receptor.

**Rezultatele științifice principial noi** care au condus la **noua direcție de cercetare**:

1. Completarea științei pedagogice prin **noțiuni noi**: retellizare; gândire în rețea; elev logofil; textoneme; sintaxă a textului; rețeaua ideatică

- a textului; poziționare protext; acțiune, atitudine, comportament protextual; înțelegere reflexivă; elev prosumer; text emic, text etic, text designator, text denotativ; nod ideatic al textului; metodologie protextuală.
2. Abordarea retellizării din perspectivă pedagogică și conceptualizarea **principiului retellizării**, ce presupune transpunerea grafică a unui text (a unei informații) tip rețea, ca instrument de esențializare, concretizare, restrângere a conținutului în favoarea rigorii, și care facilitează înțelegerea textului (informației); prin extindere, aplicarea principiului retellizării în învățare.
  3. **Conceptualizarea** și definirea **protextului** ca o poziționare a elevului în favoarea textului și/ sau ca text acceptat de subiectul cititor.
  4. Conceptualizarea septimetrică a retellizării.
  5. Formularea unor **reguli noi** privind lucrul la text și interpretarea textuală.
  6. Elaborarea **Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului** în baza a trei dimensiuni: dimensiunea conceptuală a retellizării, dimensiunea conceptuală a textului și dimensiunea conceptuală a învățării constructiviste, care pun în valoare ansamblul teoriilor, concepțiilor, ideilor raportate la text, la rețeaua textului și la procesul de învățare.
  7. Structurarea **Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu**, care reprezintă un instrument operațional de explorare a textului, un mod de elaborare a rețelei textului (procedee, acțiuni, operații) și care conduce la principala finalitate a lucrului la text – înțelegerea și internalizarea textului.
  8. Formularea **tezei și elaborarea tabelului poziționării protextuale a elevului** ca fenomen educațional.
  9. Conceptualizarea **formulei IEÎ** și completarea **tehnicilor de lucru** pentru înțelegerea textului.
  10. Argumentarea științifică a **taxonomiei înțelegerii**: înțelegerea semantizantă, cognitivă și înțelegerea fenomenologică (de sens), tot aici înscriindu-se și internalizarea textului, ca un mijloc de poziționare protext a elevului.
  11. Ilustrarea perspectivelor **formulei-cadru a retellizării**: rețeaua textului ca element al interpretării; interpretarea ca înțelegere a unei situații (din realitate); înțelegerea ca bază în alegerea unui curs de acțiune de către elev ca subiect cititor.

12. Abordarea multiperspectivistă a didacticii textului prin următoarele coordonate ale educației textuale: (a) *textul pentru text* (în cadrul disciplinei școlare); (b) *textul pentru alte texte* (practica limbii); (c) *textul pentru alte discipline școlare* (educația); (d) *textul pentru viață* (personalitatea elevului, inteligența existențială).
13. Fundamentarea pedagogică a **Strategiei RET** (realitatea existențială prin text).

**Noua direcție de cercetare: Retellizarea în învățarea școlară** (cu următoarele funcții: de principiu didactic, metodologie didactică și factor de eficientizare a învățării).

**Semnificația teoretică și valoarea aplicativă a lucrării** constau în conceptualizarea fenomenului pedagogic al retellizării din perspectiva didacticii textului prin abordarea interpretativă a unui ansamblu de teorii și de idei care au demonstrat necesitatea valorificării retellizării în procesul educațional ca factor de activizare a învățării.

Instrumentarea teoretică s-a axat, în mod special, pe definirea noțiunilor de bază – *gîndire în rețea; retellizare; elev logofil; textoneme; sintaxă a textului; rețeaua ideatică a textului; poziționare protext; acțiune, atitudine, comportament protextual; textualitate; înțelegere reflexivă; elev prosumer; text designator; text denotativ; nod ideatic al textului; metodologie protextuală* – a noului principiu al retellizării în metodologia protextului, pe stabilirea posibilității de extindere a acestui principiu în cadrul mai larg al învățării, pe elucidarea specificului interpretării, internalizării și raportării textului în activitatea didactică.

Aplicarea instrumentarului metodologic elaborat în procesul educațional (Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu; Tabelul poziționării protextuale a elevului; Strategia RET; Formula IEÎ) a demonstrat avantaje concludente în lucru la text, cu efecte vizibile în dezvoltarea personalității elevului, în calitatea acestuia de receptor și de interpret al textului, în postura sa de „constructor” al textului, care este un produs al înțelegerii și al internalizării.

Deschiderile aplicative ale cercetării se definesc prin coordonatele educației textuale: *textul pentru text* (didactica textului în cadrul limbii și literaturii române); *textul pentru alte texte* (ca practică a limbii); *textul pentru alte discipline școlare*; *textul pentru viață* (dezvoltarea personalității elevului).

### **Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:**

1. Valorificarea cunoașterii în școală reclamă azi tot mai mult fundamentarea unor principii și reguli care ar aborda textul din

*perspectiva relaționării*, fapt care este decisiv pentru procesul educațional și educație în ansamblu, ca un domeniu ce angajează personalitatea elevului. Conceptualizarea retellizării implică formarea *gîndirii în rețea*, care devine unul din noile tipuri de gîndire umană, bazată, în special, pe dezvoltarea imaginației structurale a elevului.

2. Antrenarea educațională a *lingvisticii textului* din perspectivă semiotico-sintactică, a interpretării textului din perspectiva hermeneuticii, cu ideea relației dintre interpretare și explicare și descoperirea structurii interne a semnificațiilor textului, au condus la promovarea noțiunii de *protext*, ca aderare argumentată a elevului la ideile textului.
3. Pornind de la ideea că elevul de azi trebuie să fie un explorator, pentru aceasta fiind necesar ca el să fie învățat *să coreleze liber orice fenomen al realității*, să „îndrăznească” structural și să valorifice noi modalități de a vedea lumea, *formularea principiului retellizării* în procesul învățării este unul cu impact determinant în vectorizarea calității rezultatelor educaționale. Fiind unul de referință în învățarea constructivistă, principiul retellizării permite repartizarea cunoștințelor sub forma legăturilor cu alte fenomene, concepte, noțiuni, informații, fapt ce pune în valoare însăși modalitatea de cunoaștere.
4. *Premisa constructivistă* a retellizării conduce la sporirea *rolului înțelegerii și internalizării* textului de către elev prin propriile forțe și prin valorificarea experienței personale, înțelegerea fiind, de fapt, semnul distinctiv al gîndirii. Or, măsura în care textul este înțeles, îl ajută pe elev să pătrundă în semnificația unei situații reale și constituie *o problemă metodologică* importantă în didactica textului.
5. *Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului* fundamentează fenomenul retellizării, incluzînd un șir de componente determinante: dimensiunea conceptuală a retellizării, a textului și a învățării constructiviste, poziționarea protext a elevului (acțiunea, atitudinea, comportamentul), metodologia protextului. Ieșirea spre realitate indică posibilitatea rezolvării problemelor acestuia prin aplicarea informației textului, retellizarea reprezentînd partea intrinsecă a valorii adăugate textului. Modelul completează cu noi semnificații didactica textului, dar și didactica generală, prin promovarea principiului retellizării ca o extindere semantică și acțională.
6. *Metodologia protextului* și strategia RET asigură în plan praxio-logic formarea *competenței textuale* a elevilor și dezvoltarea unor atitudini

protext corecte, prin valorificarea componentelor acționale ale protextului și ale activității protextuale a elevului, ca finalitate formându-se autonomia cognitivă a elevului în asimilarea textului și înțelegerea realității prin text, care conduce la libertatea de atitudine și de acțiune a lui.

7. Valorificarea experimentală a *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* implică creativitatea, diversitatea, eficiența în rezolvarea sarcinilor de lucru, gândirea în rețea a elevilor, o motivație intrinsecă a acestora, dovedindu-și rațiunea formativă. Rezultatele indică finalități semnificative în formarea elevilor pentru înțelegerea textului și a realităților existențiale, valorificate prin text, producându-se o învățare conștientizată și constructivă. Deschiderile oferite de cercetarea aplicativă sînt valoroase prin faptul posibilității extinderii pe coordonatele educației textuale, oferind avantaje evidente practicii educaționale și la alte discipline școlare.

**Implementarea rezultatelor științifice** s-a realizat în baza unui eșantion de 1049 de subiecți: elevi, masteranzi, cadre didactice din instituțiile de învățămînt preuniversitar din Republica Moldova.

**Aprobarea rezultatelor.** Rezultatele investigației au fost aprobate în cadrul conferințelor științifice internaționale și naționale, după cum urmează: *Atitudinea protextuală a elevului în contextul umanizării*. În: Materialele Conferinței cu participare internațională „Schimbări de paradigmă în științele educației”. Alba Iulia, 2011; *Principiul retellizării în construcția comunicării textuale*. În: Materialele Conferinței științifice naționale cu participare internațională „Diversitatea lingvistică și dialogul intercultural în procesul de comunicare”, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” în parteneriat cu Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași (România), 2013; *Consonanța relațiilor umane în configurarea retellizării pedagogice*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățămîntului – vector al politicilor educaționale moderne”. IȘE în parteneriat cu IȘE din București (România), 2014; *Învățarea constructivistă, siguranța cunoașterii și textualitatea*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățămîntului – vector al politicilor educaționale moderne”. IȘE în parteneriat cu IȘE din București (România), 2014; *Didactica textului sau despre comunicarea și înțelegerea umană ca finalitate valorică a educației*. În: Colocviul internațional de științe ale limbajului „Eugeniu Coșeriu”, Ediția a XIII-a, „Dinamica limbilor și literaturilor în epoca globalizării”, Suceava (România), 2015; *Vectorizarea calității educației prin*

*promovarea retellizării*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Calitatea educației: teorii, principii, realizări”. Chișinău: USM, 2008; *Categorii ale organizării învățării tip rețea*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională”. Chișinău: USM, 2008; *Conținuturile curriculare și canonul literar*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”. Chișinău: IȘE, 2009; *Glosatorul școlii de azi: realitatea și textualizarea ei*. În: Materialele conferinței științifice internaționale „Priorități actuale în procesul educațional”. Chișinău: USM, 2011; *Internalizarea ca una dintre postpremisele creației intelectuale*. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Pladoarie pentru educație, cheia creativității și inovării”. Chișinău, 2011; *Lingvistica educațională a textului*. În: Colocviu Internațional „Filologia secolului al XXI-lea”. Creativitatea lingvală: de la semn la text. Universitatea Pedagogică de Stat „A. Russo”, 2012; *Reconfigurarea metodologică a educației textuale*. În: Probleme de lingvistică generală și romanică. Actele colocviului științific cu participare internațională în memoriam Grigore Cincilei, Chișinău, 2013; *Principiul retellizării în topologia cercetării științifice*. În: Materialele Conferinței Științifico-Practice Naționale „Probleme actuale ale organizării și autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova”. Chișinău: AȘM, 2011; *Problematika înțelegerii textului în consemnarea activității educaționale*. În: Materialele Conferinței Științifico-Practice Naționale „Valorificarea experienței profesionale: de la practica pedagogică la atestarea cadrelor didactice”, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, 2013.

**Publicațiile la tema tezei.** La tema tezei au fost publicate 60 de lucrări științifice (2 monografii, 39 de articole științifice în reviste recunoscute, inclusiv 6 peste hotare, 19 comunicări la foruri științifice etc.)

**Volumul și structura tezei:** introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 322 de titluri, 38 de anexe, 271 de pagini text de bază, 19 figuri, 23 de tabele, numărul de publicații la tema tezei – 60 de lucrări științifice.

**Cuvintele-cheie:** retellizare, dreptul cititorului / autorului, dreptul textului, textoneme, sintaxă a textului, rețeaua ideatică a textului, poziționare protext, comportament protextual, textualitate, text designator, text denotator, metodologie protextuală, gândire în rețea, elev logofil.

## CONȚINUTUL TEZEI

În **primul capitol, ABORDAREA RETELLIZĂRII ȘI A TEXTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI MODERNE**, sînt tratate aspectele sociale, economice, filozofice, informaționale, psihologice, logice etc. ale rețelei și ale denotațiilor ei definitorii în viziunea lui Massimo B.[52], cu caracteristicile de bază ale rețelei sociale, cu rețelele culturale, cu ideea analizei în rețea, care au condus la survenirea gîndirii relaționale a textului, prin prisma necesităților educaționale. Un loc aparte îi revine analizei topologice și tipologiei rețelei din perspectiva abordărilor lui Siebert H. [59] și promovării noțiunii de gîndire în rețea și de gîndire în sistem a lui Szekely A. [62]. Analiza a vizat, în primul rînd, decupajul extins al ideilor relevante în contextul cercetării din perspectiva unor teorii: *teoria gîndirii active* [Florian M.,17]; *teoria coerentistă* [Flonta M., 16]; *teoria conexionistă* [Zlate M.,67; Terheșiu D.,63; Miclea M., 53].

Educația însumează, actualmente, în ansamblul său noțional mai multe viziuni ce pun în prim-plan **relaționarea**. Aceste viziuni aduc o contribuție legitimă, cu adevărat esențială, la procesul educațional modern. Relaționarea reprezintă o valoare intrinsecă a educației în legătură cu alte fenomene și presupune colaborarea conștientă a diferitor entități.

O privire critică asupra unor studii specializate ne sugerează că situația în abordarea rețelelor și a relaționării se schimbă în perioada dintre abordarea tradițională și cea actuală. Analiza acestora este sprijinită de o identificare noțională în diversele sale aspecte.

**Aspectele socioeconomice ale relaționării.** Fenomenologia constructelor umane evidențiază faptul că omul, pe parcursul existenței sale, generează o pînză, o țesătură a propriilor produse, extrem de diversificate, în care se prinde, de care depinde și care îl influențează în permanență. Teoretic, pînza aceasta, generată de către om, are cîteva caracteristici, și anume: *spațialitatea, entropitatea, multidimensionalitatea, relaționalitatea, idempotența, temporalitatea, rezonabilitatea*.

Cercetarea topologică a rețelelor atrage atenția asupra unor aspecte cantitative, cum ar fi **gradele diferite de abordabilitate, densitate, dominare**. Prin urmare, rețeaua este egalitară doar la nivelul modelului, în timp ce formele empirice de participare a rețelei pot fi și altfel formulate [66, p. 270].

Se constată că organizarea în rețea presupune *un proces permanent de îmbunătățire a unei structuri orizontale, mobile, descentralizate*.

Termenul *rețea*, conform *Dicționarului gîndirii sociologice* [52, p. 667], desemnează atît rețele fizice, cît și rețele sociale.

**Aspecte din științele informaționale.** Conceptul *rețea* (în engleză: *network*) este promovat activ în știința informațională și presupune legătura dintre o mulțime de elemente mai mici sau mai mari, astfel încît un element poate „accesa” semnificațiile unui alt element din aceeași rețea. În limba engleză se operează cu noțiunea *networking* ca **rețelizare** sau, în accepția noastră, **retellizare** (din latină: *retella* – rețea), însemnînd **partajarea unor calculatoare interconectate**. Or, abilitarea de a partaja eficient resursele, adică de a repartiza o informație în mai multe calculatoare, dă putere și atractivitate unei rețele. Retellizarea ar putea fi considerată valabilă ca repartizarea (partajul) unei informații într-un anumit construct, într-o anumită entitate.

Prin urmare, dacă pornim de la domeniul informaticii, atunci trebuie să menționăm că aici rețelele se clasifică în funcție de: topologie; relațiile funcționale (arhitectura de rețea); extindere.

**Topologia** (structura) unei rețele rezultă din modul de conectare a elementelor rețelei între ele. Ea determină și traseul concret pe care circulă informația în rețea.

**Aspecte din științele inteligenței artificiale.** Aici sînt abordate *rețelele neurale*, ce caracterizează ansambluri de elemente de procesare simple, puternic interconectate și operînd în paralel. Ele urmăresc să interacționeze cu mediul înconjurător într-un mod asemănător creierului biologic și prezintă capacitatea de a învăța. Cu cît se învață mai mult pe o anumită temă, cu atît mai densă devine această rețea de cunoștințe. Cu cît este mai densă rețeaua, cu atît mai repede și mai sigur putem formula ipoteze și pronosticuri [59, p. 28].

**Aspecte din domeniul matematicii.** În *teoria grafurilor* a lui Ore O. primele sarcini pentru rezolvare sînt axate pe *configurații*, constînd dintr-un șir de puncte și liniile care le unesc. Graful este interpretat ca o rețea, în care vîrfurile sînt *noduri*. Este interesant faptul că unul și același graf poate fi reprezentat prin diferite imagini grafice. În aspect informatic, grafurile apar în calitate de structuri eficiente de date, în special *arborii*, care permit realizarea optimă a algoritmilor de sortare și căutare.

**Aspecte din logică.** Tot în această arie de problematici se situează și **analiza Q** (sau **cluster**), sub numele de care sînt grupate o serie de proceduri folosite pentru obținerea unei clasificări. *Analiza Q* presupune identificarea structurii unui set de date, alcătuit dintr-o mulțime de obiecte și caracteristicile lor, prin definirea unor grupuri de obiecte, cît

mai omogene intern și eterogene extern, în funcție de similaritatea lor în raport cu anumite caracteristici. Scopul este de a explora sau a confirma structura unui set de date prin obținerea unui număr de grupări de obiecte similare în raport cu variabilele specificate.

Documentându-ne în diversitatea opiniilor ce vizează perspectiva relaționării, menționăm faptul că procesul de învățămînt, presupunînd interacțiunea factorilor umani antrenați în desfășurarea acestuia, generează un ansamblu de *relații* atît între participanți, cît și între diferitele sale entități. Această legătură dintre interacțiuni și relații decurge din faptul că *orice interacțiune este purtătoare de atitudini*; acestea din urmă se exprimă, se obiectivează în modul în care pedagogul interacționează cu elevii, precum și în relațiile ce se stabilesc între componentele unui grup. Ca ipoteză inițială, afirmăm că acest micromodel de interacțiune a factorilor este în consens cu procesul de retellizare.

Pe baza **teoriei învățării ierarhice** s-au construit *hărțile conceptuale*, definite ca reprezentare grafică a unui sistem de cunoștințe declarative care posedă o organizare ierarhică [10, p. 157]. A gândi o hartă presupune construcția unei scheme care reprezintă un set de concepte și de idei relevant legate între ele. Conceptul integrator este pivotul care organizează într-o structură coerentă ansamblul faptelor și a noțiunilor abordate. Judecînd analogic, am **format următoarea regulă**: *Elementul de conținut integrator este pivotul care organizează într-o structură coerentă un ansamblu de evenimente și fenomene abordate, le arhitectează și le oferă o coloană vertebrală*.

**Teoria schemei**, în acest context de referință, vizează schema ca o structură mentală ipotetică, utilizată pentru *encodarea*, organizarea și recunoașterea informațiilor; ea reflectă proprietățile și experiențele individuale integrate, formează și utilizează o concepție individuală asupra acestui conținut, este relativ stabilă în timp, se utilizează în achiziții noi. În învățămînt, această teorie este relevantă, deoarece are efect semnificant în organizarea neclarităților, evidențiază elementele componente ale problemei și relațiile reciproce reorganizate după alte criterii, permite controlul și strategii de regăsire a informațiilor, așezarea unui text standardizat după logica internă [50, p. 75].

Pornind de la faptul că inovațiile terminologice arată o schimbare în gîndire, explicațiile în legătură cu noțiunea *retellizare* pot fi raportate și la text în măsură să-i confere noțiunii o semnificație existențială. În felul acesta, noțiunea de **rețea în cadrul analizei textului presupune un sistem în care un anumit număr de noduri semantice sînt legate**,

***partajînd o informație, iar partajarea presupune repartizarea informației în părțile componente ale textului*** [19].

Pe linia de demarcație pedagogică a educației, investigațiile noastre se bazează și pe viziunea cercetătorului Guțu Vl. [47, p. 96], care dă prioritate anume *principiului formării integrale a personalității umane* în interesul personal și societal, afirmînd că relația funcțională dintre subiectul și obiectul educației constituie nucleul acțiunii educative, determinată de un ansamblu de condiții și de instrumentarul aplicat.

O abordare sintetică a problemelor educației i-a permis cercetătoarei Cuznețov L. [14, p. 55] să afirme că un concept operațional relevant la nivelul teoriei educației, redat prin sintagma sintetică *acțiune educativă*, la nivelul praxiologiei, desemnează un fenomen pedagogic amplu, ce se poziționează și funcționează într-un mod integrator, incluzînd numeroase componente care interacționează organic și trebuie să fie cunoscute și conștientizate. Cercetătoarea Callo T., la rîndu-i, elucidează chestiunea integralității contextuale ca fenomen pedagogic determinant în educația lingvistică a elevilor și în formarea profesională a cadrelor didactice [7, p. 9]. Autoarea aduce dovezi convingătoare pentru faptul că „de la noțiuni delimitate și ierarhizate clar, care sînt puse în mișcare de o raționalitate formalizată în scopuri evidente, univoce, se trece, analitic, la noțiuni degajate într-un context de acțiune formativă, în care se desfășoară și „se ciocnesc” numeroase comportamente strategice, în serviciul unei multitudini de necesități educaționale [7, p. 7].

Textul poate fi definit prin aderare la mai multe viziuni și, la modul cel mai general, ca ***ansamblu finit și structurat de semne, care propune un sens***. Orice text deci propune un sistem de semne unanim acceptat, un limbaj, față de care el apare ca posibilitate fundamentală de actualizare într-o formă manifestă. Semnificatul este întotdeauna nesfîrșit, însă semnificanții săi, în cadrul unei singure producții textuale, nu pot avea acest caracter: astfel înțelegem ***închiderea / deschiderea textului***. Conținutul nu este realizat decît în momentul cînd textul este, printr-o convenție, socotit închis: această închidere, „săvîrșire” sau „desăvîrșire” este chiar scopul textului, atins numai în cursul unei creații [Apud 3, p. 22-23].

Viziunea oferită de Plett H. include întinderea – extensiunea textului (extension); limitele – delimitarea (delimitation) și coerența (koharenz) textelor. Conexiunea semnelor cu alte semne într-un text nu se face la întîmplare, ci respectă anumite reguli. În accepțiunea lui Plett H., ***textul este o formă deosebită a combinațiilor dintre semne, deasupra nivelului***

**sintactic**. Privită din perspectiva sintacticii semiotice, condiția minimală pentru construirea unității lingvistice „text” este simpla combinare a două propoziții [56, p.55].

Autorul vorbește despre **textul emic** și **textul etic** în funcție de specificările textului. Este emic textul determinat intern prin lipsa unor semne la începutul sau la sfârșitul lui, care să facă trimiteri la cele spuse anterior sau mai apoi. Este etic textul în care există caracteristici de delimitare transcendente textului. În opinia cercetătorului, orice text poate fi mărit la nesfârșit prin adăugări de semne.

Așadar, analiza de rețea este extrem de puternică în înțelegerea și explicarea fenomenelor, iar **gândirea în rețea** devine unul dintre noile tipuri de gândire umană, care presupune o gândire în baza diverselor relații ce se stabilesc între entități. În felul acesta, prin sintetizare, s-a ajuns la ideea că, deoarece rețelele de informații se construiesc, în procesul educațional apare necesitatea: promovării *inteligenței operative* și a *vizualizării imaginative a elevului*; dezvoltării *imaginației structurale* a elevului, ca o capacitate de a combina și recombina datele din experiență; selectării informației valorificate în procesul educațional în baza necesităților practice ale elevului, care trebuie învățat *să coreleze fenomenele realității, să îndrăznească structural, să valorifice noi modalități de a vedea realitatea*.

**Al doilea capitol, TEXTUL ȘI PROTEXTUL CA BAZĂ A ÎNVĂȚĂRII**, vizează orientarea postmodernistă în educație cu ideea textului plural, care poate fi rescris cu fiecare lectură a lui și debutează cu o analiză a dreptului autorului, textului și cititorului [Щирова И., 72], urmărind îndeaproape noțiunea de *text emic* și *text etic* [Plett H., 56], noțiunea de *elev logofil* [Barthes R., 4,5], sintetizînd cu teoria predicăției a lui Жинкин Н.[68]. În acest capitol sînt tratate aspectele specifice repertoriului lecturii textului – citirea ca transformare a textului într-o rețea, teoria lecturii resocializate și criteriile interpretării textului prin lectură. Scopul urmărit este de a elucida elementele ce conduc spre abordarea noțională a protextului, pornind de la pro-formele lui Vater H., Plett H.

Textul este perceput ca *un anume mod de funcționare a limbii*, opus oricărei folosiri comunicative și reprezentative, deci și re-productive a limbajului. Textul este înțeles ca productivitate, funcționînd ca un cîmp „transgresiv” în raport cu sistemul după care sînt organizate percepțiile de față: „sistem după care un subiect, aflat în centul unei lumi care îi apare

ca un orizont, învață să-i descifreze sensul presupus prealabil și chiar original în raport cu experiența pe care o face” [3, p. 20].

Atenționându-ne asupra infrastructurilor ideologice ale producției textuale, postructuralismul încearcă să *integreze lectura într-un praxis cultural extins*. Așadar, este necesar ca în practica pedagogică actuală să fie implicate facultățile cognitive și creative ale elevilor, **autorizându-i pe aceștia** să discute de pe pozițiile unor agenți cu libertate de alegere, și nu de pe cele ale unei înțelegeri pasive.

Vom remarca faptul că textul, abordat ca operă structurată sau ca unitate lingvistică de complexitate, are o configurație stilistică particularizată, în funcție de autor. Ca operă structurată, textul se pretează la posibilități de interpretare nedeterminate, el poate fi înțeles ca locul unde se ivește gândirea sau individualitatea autorului, însă *este întotdeauna dincoace de intenționalitatea autorului*.

În contextul lecturii, conceptul *lume a textului* este corelat direct cu problema referinței textului, lumea reprezentând ansamblul referințelor nonsituaționale la care trimite textul, moduri ale posibilității de a fi. Efortul de a interpreta semnificația textului este o expresie a modului în care încercăm să înțelegem ceea ce se află nu dincolo de text, în sensul unei intenții disimulate, dar ceea ce se află dincoace de text, adică **lumea la care face referire textul**.

Transpunând problematica textului la nivelul acceptării lui de către elev în variatele sale funcționări și dimensiuni, a apărut necesitatea formulării unui concept pedagogic sintetic, însumând toate aspectele ce desemnează lectura / receptarea textului, interpretarea și producerea de text propriu. Considerăm că, la nivel educațional, noțiunea **protext** este adecvată pentru a elabora și a proba un instrument metodologic suplu și dialectic în raport cu textul în general și cu protextul în special. Analiza la nivelul educațional „de durată” permite facilitarea identificării **protextului** ca o entitate inclusă textului. De fapt, este vorba aici de „o modificare” conceptuală, această noțiune aducând în terminologia didactică un plus de claritate, deși, admitem, va fi acceptată mai greu.

Astfel, ideea de protext își are originea în caracteristicile constitutive ale textului, formulate de Steinitz R. prin noțiunea **Pro-Form**, desemnând acele semne în text care se referă la informații *premergătoare în text*, iar cele referitoare la textul posterior se numesc *Kataphora*. În acest context, și Vater H. deosebește mai multe semne textuale cu **pro**: pro-GN (pro-grup nominal sau pro-nume); pro-adverbe (*așa, aici, acolo, atunci*); pro-GV (pro-grup verbal sau pro-verbe: *a face*);

pro-adjective (*așa, în felul*) și înlocuitori de propoziții (pro-satz; *aceasta, aceea*). Această abordare a oferit o prezentare sumară a problematicii textului din perspectiva pronominalizării și a coerenței în constituirea unui text [64, p. 72].

După cum am constatat, o știință care își constituie obiectul-text din perspectivă sintactică își îndreaptă atenția spre un cod. Ea analizează compoziția și combinarea semnelor lingvistice formatoare de texte și se realizează în forma ei pură numai când este înlăturată orice interferență cu semantica și pragmatica. Plett H. elaborează și aplică *metoda lingvisticii textului din perspectivă semiotico-sintactică*, care prevede o astfel de structurare a textului ce permite receptorului „aderarea” la text. Ideea **protextului** presupune, așadar, **că se lucrează nu atît la text, cît pentru text**.

În tentativa de a face o specificare a coordonatelor *interpretării* textului de către elev, ne-am propus să prezentăm unele idei care îndeplinesc condiția de reprezentare educațională a fenomenului. Considerațiile lui Eco Um. [15], Ghidirmic O. [46] etc. scot în evidență mărcile gîndirii hermetice și ale procesului de interpretare a textului.

Analiza și interpretarea textului ca structură înseamnă, în esență, **identificarea sistemului de relații**, funcționarea acestui sistem, evidențierea modului în care substanța componentelor și raporturile dintre ele generează semnificații. Punctul cel mai înalt al interpretării constă în a determina care sînt aceste semnificații. În linii generale, *interpretarea textului* dintr-o perspectivă sau alta este urmarea unei opțiuni a elevului. Originalitatea textului și personalitatea elevului trebuie să intre în rezonanță.

Extinzînd analiza, trebuie să constatăm că educația lingvistică și cea literar-artistică trebuie să abordeze textul, din perspectivă curriculară, ca pe un liant integrator al activităților educaționale: **textul pentru text** (în cadrul disciplinei școlare); **textul pentru alte texte** (practica limbii); **textul pentru alte discipline școlare** (educația); **textul pentru viață** (realitatea).

Deși în ultimul timp preferința acordată inițiativei interpretului ca un criteriu de definire a textului a dobîndit aspecte vizibil ieșite din comun, în fapt, disputa clasică se încheagă, înainte de toate, pe marginea opoziției a două programe, și anume:

- *trebuie să căutăm în text ceea ce autorul a voit să spună;*

- *trebuie să căutăm în text ceea ce spune acesta, independent de intențiile autorului său.*

Numai acceptând cel de-al doilea pol al opoziției, se poate mai apoi articula și opoziția dintre:

- *trebuie să căutăm în text ceea ce spune el în raport cu propria-i coerență contextuală și cu situația sistemelor de semnificare la care se raportează;*
- *trebuie să căutăm în text ceea ce destinatarul găsește în el prin raportare la propriile-i sisteme de semnificare și / sau raportat la propriile-i dorințe, pulsuni sau criterii arbitrare.*

În viziunea lui Balotă N., de exemplu, hermeneutica, pe lângă faptul că este o tehnică a interpretării, a descifrării sensurilor, semnificațiilor, simbolurilor, mai este și ***o tehnică a vivificării, de întregire a senzației de viață a textului*** [Apud 46, p. 190]. Această tehnică a vivificării are în vedere *întreținerea vieții ideilor*, excluzând, prin limitare, receptarea și reconstituirea emoțiilor propriu-zise, relevând, mai ales, ideea care guvernează teritoriul bogat, plin de semnificații umane, al textului.

Iată de ce, în opinia noastră, interpretarea nu poate face abstracție de etapele anterioare ale receptării textului. În practica analizei și interpretării în școală, o importanță deosebită trebuie să o aibă situarea permanentă a elevului *în miezul preocupărilor textului*. Un alt domeniu semnificativ pentru demersul educațional al textului este ***lingvistica textului*** [39]. Savantul francez Adam J.-M. [1, p. 74] menționează că sarcina lingvisticii textuale este să definească marile categorii de mărci care permit stabilirea conexiunilor ce deschid sau închid segmente textuale mai mult sau mai puțin întinse.

Prin implicare analitică, deducem, așadar, că în *abordarea textului* se promovează ideea că autorul acestuia ne oferă doar schița de lucru, iar elevul-cititor este acela care interpretează materialele și amplasează structura, reprezentând experiențele și aspirațiile lui în calitate de cititor.

Prin explicarea mai multor aspecte, au fost formulate ***reperele fundamentale***, care asigură promovarea noțiunii ***protext***. Aici se înscrie constatarea că, la interpretarea integrală a textului, nu se poate ajunge prin aplicarea unei singure metode, iar semnificația de conținut a mesajului nu poate fi elucidată fără a examina alcătuirea textului, că textul trebuie interpretat ca un construct, că interpretarea reclamă, intrinsec, descoperirea sensului.

Plecînd de la aceste asumptii, cel de-al **treilea capitol, RECONFIGURĂRI METODOLOGICE ÎN DIDACTICA TEXTULUI DIN PERSPECTIVA RETELLIZĂRII**, conturează expunerea unui tablou general al teoriei constructiviste, cu elementele constitutive esențiale, reprezentate de principiul priorității construcției mentale și a ideii că totul este text, iar un text trimite la alt text. Sensul acestui capitol este de a prezenta datele și fenomenele din care, ulterior, a derivat construcția sau elaborarea unei metodologii de tip constructivist, ce indică cum se ajunge la clădirea înțelegerii textului. Tot aici au fost elucidate sensurile pe care conceptul *protext* le aduce în didactica textului.

Împărtășind opinia general-valabilă în domeniul mai nou al științei pedagogice [18; 47; 50; 59 etc.], menționăm că noțiunea de constructivism în pedagogie vizează o teorie despre modul în care învață ființa umană, presupunînd că oamenii își construiesc propria înțelegere și cunoaștere pe baza experienței și a reflecției asupra acestei experiențe. Din perspectivă constructivistă, crearea conceptelor reprezintă o *formă de construcție*, ceea ce implică, în mod inerent, *reflecția*, care, la rîndul ei, ***înseamnă a deveni conștient de conexiunile pe care le face posibile coordonarea elementelor sau operațiilor mintale*** [61, p. 114].

Subscriem la conceptul teoretic al **constructivismului cognitiv** a lui Bruner J., temeiul principal fiind faptul că învățarea în general este un proces activ, în care elevii construiesc noi idei, pornind de la cunoașterea curentă și cea trecută [Apud 50, p. 112], indică, de asemenea, că elevul, prin acțiune directă, ajunge să construiască, personalizat, o structură a experiențelor, dar în baza unei *organizări Tip Rețea*.

Așadar, schimbările în paradigma învățării aduc în prim-plan caracteristicile esențiale ale ei – *durabilitate, flexibilitate, funcționalitate, raționalitate, puterea de generalizare, orientarea spre aplicații* – și generează noi modele de instruire. Important este faptul că aceste noi procese se învață cumulativ, activ, cu reflecții, contextual, cu motivare intrinsecă. *Elevul este format prioritar din perspectiva integrării sale eficiente în realitatea ulterioară socio-profesională, culturală, spirituală, în marea diversitate a contextelor și a situațiilor complexe.*

Unul dintre locurile prioritare în abordarea constructivistă îi revine **poststructuralismului**, cu doctrinele de bază ale descentralizării, multiplicității, polilogului, intertextualității (termenul îi aparține Kristeva J.) [75].

Poststructuraliștii examinează lumea prin prisma percepției ei și o înțeleg ca pe „o infinitate deschisă în infinit”, ca pe „un text infinit”.

Textul este perceput ca un model epistemologic al realității [72, p. 361]. În acest cadru de referință, **imaginația structurală** este capacitatea elevului de a produce imagini, este procesul de combinare și recombinație a datelor din experiență în vederea dobândirii unor imagini noi, fără un corespondent în realitate sau în experiența personală; imaginația este procesul de creare a noului în formă structurală [67, p. 490]. Tipurile de acțiune implicate în imaginația structurală presupun combinarea, recombinația, crearea informațiilor; forma rezultativă: obținerea noului; sensul formei rezultative: noul obținut poate fi nou atât pentru elev, cât și pentru ceilalți. Imaginația „se joacă” liber cu realitatea și, prin toate acestea, ea devine unul dintre mecanismele indispensabile ale învățării elevului.

Prin urmare, pornind de la ideea că elevul viitorului va fi un explorator, pentru aceasta el trebuie învățat să coreleze liber fenomenele realității; este necesar a-i forma pe elevi să „îndrăznească” *structural* și să valorifice noi modalități de a vedea lumea.

Așadar, formularea **principiului retellizării** [41; 36; 30], în special în procesul învățării, poate fi unul cu un impact determinant în vectorizarea calității rezultatelor educaționale. Fiind unul de referință în învățarea constructivistă, **acest principiu permite a reprezenta cunoștințele sub forma legăturilor cu alte fenomene, concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere**. În acest sens, formarea gândirii elevului prin propriile forțe devine un factor de primă importanță.

Valoarea acestui principiu este consemnată de un șir de coordonate, printre care și cele expuse mai jos.

- Este unanim recunoscut faptul că instituția de învățământ este un generator de cultură. Or, cultura, la rîndul ei, este o *relație* dintre ceea ce a produs, produce și va produce omul în activitatea sa continuă. Nevoia de calitate în educația de azi dobîndește o importanță deosebită în contextul educației postmoderne, care privește educația ca o facilitare a creației proactive a elevilor, **stabilind diverse relații între elementele realității** [61, p. 41].
- În viziune constructivistă, educația implică perfecționarea continuă a structurilor cognitive și a instrumentelor care ajută la cunoașterea lumii.
- În activitatea educațională, aceste lumi sînt reprezentate de materiile de învățare, care se bazează pe diverse discipline științifice. Elevul este inclus într-un proces ce implică învățarea lui în rețele, prin construirea

unor noi realități și găsirea unor noi căi de acces către lume. Unul dintre instrumentele acestei deschideri spre lume este *retellizarea*.

- Educația este mereu în căutarea unor drumuri pe care să le urmeze, în căutarea unor principii care i se potrivesc, prin care se poate identifica. În acest sens, **formarea gândirii elevului prin propriile forțe devine un factor de primă importanță în procesul educațional**. Emergența cunoașterii elevului, prin gândire independentă, devine analogă conceptului de retellizare și se referă la geneza relațională, adesea spontană și intuitivă a cunoștințelor și semnificațiilor. Așadar, învățarea nu reprezintă doar acumulare de cunoștințe, ci și extinderea structurilor și a *rețelelor informative*.
- **Învățarea prin retellizare este una activă**, desfășurată pe etape, elevii construind singuri rețele de informații. Fiecare etapă în această construcție se numește o *cunoaștere provizorie*, ce se completează treptat, putând fi revizuită în permanență prin cercetare. *Retellizarea* implică instituirea unei ordini mentale într-o formă de rețele diversificate. Prin retellizare, cunoștințele sînt reprezentate sub forma **legăturilor cu alte fenomene, diagramatic, în formă de rețele de relații** între concepte, noțiuni, informații, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaștere mai mult decît pe cea a volumului de informații. *Prezentarea relațiilor tipologice dintre obiecte, elemente, fenomene, forme* conduce spre elaborarea de diverse scheme, schițe, folosirea punctelor de reper, a cuvintelor-cheie, a ideilor-ancoră, a reprezentărilor, graficelor etc. De aici și posibilitatea utilizării numeroaselor tehnici de creativitate, imaginație, bazate pe combinări, recombinații variate.
- Organizarea în rețea îi ajută pe elevi să înțeleagă faptul cum formele grafice imită modul în care unitățile de informație sînt structurate într-un conținut. Producerea reprezentărilor sporește eficacitatea asimilării și înțelegerii, reprezentările grafice dovedindu-se a fi ajutoare suplă și eficiente pentru dezvoltarea gândirii elevilor. Realizarea de rețele oferă o organizare vizuală și spațială a informațiilor și-i ajută pe elevi să aibă o *image globală* asupra conținutului. De asemenea, aceste reprezentări grafice îi încurajează pe elevi să gîndească liber și deschis, putînd fi folosite pentru a stimula gîndirea, pentru a construi asociații noi sau a reprezenta noi sensuri [36].

O privire reconversivă asupra ideilor ce vizează abordarea textului în procesul educațional sugerează faptul că **înțelegerea textului** de către elev ocupă unul din cele mai importante locuri în procesualitatea realizării

educației textuale, care, inerent, conduce la internalizarea textului [38]. Anume aceste fenomene rămân a fi un obiect de dispută în știința textului din perspective educaționale. Abordarea acestor probleme, pornind de la diversitatea opiniilor expuse, a căutat să stabilească un cadru teoretico-metodologic pentru dezvoltarea și evoluția procesului de înțelegere a textului. Spunînd *înțelegere*, așadar, avem în vedere surprinderea legăturilor dintre părțile componente ale unui obiect, dintre însușirile obiectului și obiectul luat ca întreg, dintre obiect și alte obiecte. Fenomenul înțelegerii este o permanență a gândirii în acțiune.

Ni se pare important să propunem explicarea faptului cum este posibilă înțelegerea unui text, cine este cel care înțelege un text și există tocmai pentru a înțelege [45]. Locul privilegiat al subiectului (elevului), al celui care există pentru a cunoaște, este luat de ființa vie, de viața însăși a unei ființe semnificante, acel cineva care înțelege pentru a exista. Astfel că înțelegerea se constituie ca un fel de a fi *alături de ființă, la ființă și chiar al ființei*. A înțelege înseamnă a te pune în situația referinței privilegiate a textului: textul îți comunică și te comunică. Lectura ta este chiar ființarea ta în lumea textului. A te supune textului înseamnă a primi de la el un sine mai vast, care ar fi propunerea de existență ce răspunde, în modul cel mai adecvat, propunerii de lume. Dacă textul îți propune o lume, lectura este răspunsul pe care îl dai acestei propuneri. Interpretarea textului este deci ***o activitate situată în cadrul relației dintre textul luat ca referință, o situație reală și un curs de acțiune supus deliberării***.

*Mișcarea gândirii pe orizontală* se prezintă ca o ***înțelegere nereflexivă*** la nivelul semantic al textului. *Mișcarea gândirii pe verticală* prezintă o unire a mai multor unități semantice consecutive în microenunțuri organizate ierarhic, îndeplinind o funcție complexă de ordonare a unui număr mare de date semantice. Acest proces se axează pe actualizarea bazei cognitive a receptorului, incluzînd, consecutiv, în înțelegere un volum mare de cunoștințe de fond. *Mișcarea gândirii pe verticală* presupune ***înțelegerea reflexivă*** (înțelegerea înțelegerii precedente). Ca o activitate, înțelegerea reflexivă are următoarele niveluri: semantică; cognitivă; fenomenologică.

Problema înțelegerii nu este o problemă a cunoașterii, ci, mai degrabă, a modului de a fi. Putem deci afirma că ***relația dintre înțelegerea textului și dezvoltarea personalității elevului este una esențială***. Deoarece nu există un text în sine, ci doar unul care este destinat să genereze sau să accelereze o dezvoltare, o schimbare, este important să se identifice noduri, legături, idei și consecințe ce se configurează astfel încît să corespundă așteptărilor

elevului. În acest context, **formarea poziționării protextuale** a elevului conduce la: dezvoltarea inițiativei învățării; posibilitatea de a recepta realitatea prin intermediul textului inteligibil; un nou tip de consumator, care participă activ la conceperea și „fabricarea” produsului pe care îl va consuma / utiliza; un consumator profesional, care ajunge să aibă cunoștințele, îndemînarea și exigența unui profesionist cu produsele pe care le consumă / utilizează, fapt ce presupune formarea elevului ca **prosumator** (o combinație între producător și consumator).

Aspectele esențiale ale înțelegerii textului ca proces și taxonomia acestuia sînt reprezentate în figura 3.1.

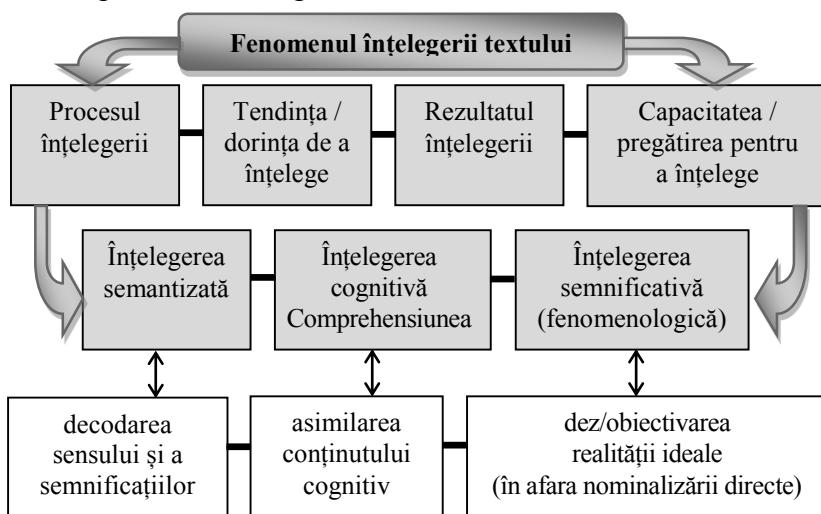


Fig. 3.1. Reprezentarea înțelegerii textului

Următoarea arie tematică, în calitate de efect al înțelegerii, include și **internalizarea textului** [53]. Miza încercării de sinteză a coerentismului, la care am făcut referire pe parcurs, merge spre simburile lui, care presupune că întemeierea este o relație epistemică, o relație în care enunțurile ce constituie sistemul cunoștințelor se susțin reciproc. O asemenea înțelegere a întemeierii a fost numită **internalistă**. **A internaliza** înseamnă *a înțelege, a însuși, a asimila personal*, fiind, de fapt, o varietate particulară a procesului de socializare a subiectului. **A internaliza** înseamnă a interioriza, iar, în mod special, înseamnă a face să devină parte integrantă a modului de gândire al cuiva.

Este rezonabil de precizat că reperele retellizării, în consens cu înțelegerea și internalizarea textului, constau într-o *integrare logică* și

Într-o compatibilizare sigură a entităților fundamentale, prezentate sintetic în Figura 3.2.

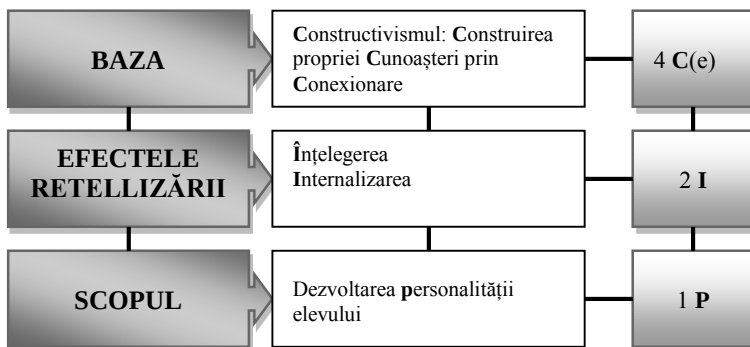


Fig. 3.2. Bazele conceptualizării septimetrice a retellizării (CIP)

Astfel, în *metodologia constructivistă* este important ca elevul să înțeleagă deosebirea dintre text și creație, stabilind că în text nu există *înscrisere paternală*. Elevul avansează, astfel, de la **textul-în-text (lectura) la textul-asupra-textului (interpretarea) și textul-împotriva-textului (critica)**. Aceste componente sînt factori determinanți în formularea **unui nou principiu în învățare, cel al retellizării**, ca unul de referință în învățarea constructivistă.

Principiul retellizării permite, astfel, reprezentarea cunoștințelor sub forma legăturilor, stimulînd formarea gîndirii în sistem și a gîndirii în rețea a elevului prin propriile forțe. Avantajele educaționale ale retellizării rezidă în posibilitatea unei învățări active, prin stabilirea legăturilor, înțelegerea relațiilor, arhitecturarea cunoașterii, valorificarea experienței personale. Măsura în care *un text este interpretat de către elev, aceasta îl ajută la înțelegerea unei situații reale (realității) în vederea alegerii unui curs de acțiune, constituind principala problemă metodologică în didactica textului*.

Sintetizînd ideile expuse mai sus, au fost formulate următoarele reguli ale lucrului la text: (1) Structura textului este o rețea de o anumită tipologie, care însumează, cuprinde diverse relații ce se stabilesc între textonemele lui; (2) În interiorul regulilor sintactico-textuale, textul determină linia strategică a îmbinării elementelor textuale, în timp ce sintaxa îndeplinește funcția de realizare corectă a coordonatelor textuale; (3) Așa cum construim structura sintactică a frazei, tot așa putem construi și structura sintactică a textului (rețeaua textului), cu deosebirea că elementele componente sînt enunțurile, nu cuvintele și propozițiile; (4)

Elevul devine consumator de text de tip nou, care participă activ la conceperea și „fabricarea” produsului pe care îl consumă (formarea elevului prosumer); (5) Textul este **din, despre și pentru realitate**, fiind o prezență care sugerează și transmite un mesaj, fiind abstractizat din realitate, purtând un conținut distinct și adoptând o formă durabilă, reprezentată de rețeaua sa ideatică. Înainte de a fi întâlnit în realitate, textul este produs de om; în felul acesta putem vorbi despre echivalența dintre text și realitate; (6) Lucrul la text este o activitate situată în cadrul relației dintre text luat ca referință, o situație reală și un curs de acțiune supus deliberării: măsura în care un text este înțeles ca rețea, prin interpretare, poate ajuta înțelegerea unei situații reale de către elev, în vederea alegerii unui curs de acțiune; (7) Relația dintre înțelegerea textului și dezvoltarea personalității elevului este una esențială; (8) Un text niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna este o anumită alcătuire, o anumită ordine a părților.

Tentativa noastră de a contura un tablou al metodologiei protextuale este reflectată în **capitolul al patrulea, CONCEPTUALIZAREA RETELLIZĂRII ÎN METODOLOGIA PROTEXTULUI**, cu demonstrarea unei perspective sintetice asupra elementelor teoretico-metodologice de bază. Pornind de la aceste rezultate analitice, am urmărit mai multe posibilități ale „cum”-ului metodologic pe dimensiunea unor texte la nivelul claselor liceale, prin care s-a ilustrat, de asemenea, că ideile unui text sînt rezultatul unui proces multifazic, toate fazele fiind importante la înțelegerea lui. A fost definit conceptul de educație textuală, ca o dimensiune a educației generale, care presupune educația elevului prin aplicarea diverselor tipuri de texte în practica educațională.

S-a constatat că toate coordonatele pedagogice ale educației lingvistice și literare implică textul ca pe un ustensil probant ce integrează activitățile educaționale în atingerea finalităților curriculare. Incontestabila valoare a textului de calitate ca mod de comunicare didactică face din acesta „protagonistul” educațional ce facilitează relația pedagogică *eu(elevul) – realitatea (lumea)*. Constructivist vorbind, avem în vedere instaurarea unei comunități de învățare care face opțiunea valorică *în favoarea textului*. Or, în paradigma educației postmoderne, ființa elevului este plasată în relație directă și deplină cu realitatea. Elevul, devenind, astfel, un interpret al lumii care acceptă realitatea, găsește soluții, este convins că are nevoie de un lucru, de un fapt, de o atitudine

pe care o exprimă. În această ordine de idei, textul denotativ trebuie acceptat ca pe o ofertă dezirabilă, fezabilă și oportună.

Coordonatele prin care au fost surprinse dezvoltările specifice ale textului sînt elucidate în definirea competenței textuale, care apare în cadrul metodologic al disciplinei școlare *Limba și literatura română* ca „piesă” indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice și literar-artistică*.

Apreciind cadrul conceptual ca un semn care are funcția de a asigura o utilizare funcțională a ideilor, care urmează să dispună de o aserțiune comună, s-a constatat că acest cadru conceptual este o construcție, funcționalitatea căreia crește odată cu numărul celor care o înțeleg. Cadrul conceptual cuprinde totalitatea informației conceptuale și perceptuale, fiind un compus al semnificațiilor ideilor. Toate aceste constatări oferă o imagine integralizatoare și plauzibilă asupra *Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului*, cu următoarele componente: dimensiunea conceptuală a retellizării; dimensiunea conceptuală a textului; dimensiunea conceptuală a învățării constructiviste; principiul retellizării protextuale; poziționarea protext; metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu, înțelegerea realității.

Valoarea de adevăr a unui text apare din comparația pe care o face elevul-cititor între propria schemă mentală și schema prezentată de autor. Elevul-cititor așteaptă să regăsească în textul denotativ experiența sa cotidiană și unul din tiparele care îi modelează existența. Prin urmare, prin interpretarea retellizatoare elevul poate încerca să-și folosească cunoștințele, pentru *a pune în relație lumea textului cu lumea reală*.

***Prin text, de la text, înspre text.*** Constructivist vorbind, prin această afirmație, avem în vedere instaurarea unei comunități de învățare care face opțiunea valorică *în favoarea textului*. Or, în paradigma educației postmoderne, ființa elevului este plasată în relație directă și deplină cu realitatea. Elevul devenind, astfel, un interpret al lumii care acceptă realitatea, găsește soluții, este convins că are nevoie de un lucru, un fapt, o atitudine pe care o exprimă. În această ordine de idei, textul denotativ trebuie acceptat ca pe o ofertă dezirabilă, fezabilă și oportună.

Așadar, analizînd ***rolul textului în dezvoltarea personalității elevului***, determinăm cîteva elemente comune, care îi reprezintă construcția:

- Elevul, ca producător de text, este un creator.

- În relația mesajistică cu textul elevul aduce în centrul învățării o varietate de sensuri.
- Înțelegerea mesajului textului urmează o schemă personalizată.
- Elevul trebuie să se situeze dincolo de convenționarea obișnuită, el trebuie să dea dovadă textului că „îl acceptă”.
- Pînă a-si asuma statutul de cititor avizat, prezumtiv, empiric, elevul trebuie învățat să extragă idei fundamentale, motive și teme dominante dintr-un cîmp textual oferit, să le poată formula în propria manieră de exprimare orală și scrisă, prin noduri conceptuale persuasive, construind, astfel, o arie de comprehensiune și înțelegere.

Dacă încercăm să ne plasăm pe cîteva puncte de plecare în **esențializarea retellizării**, întrucît o astfel de poziție ne-ar putea permite să legăm într-o relație subtilă diverse entități de vizualizare, atunci una dintre întrebările pe care ni le putem adresa privește statutul acesteia, care trebuie să posede o existență reală, concretă în calitate de „mediator” bine evidențiat al fenomenului de relaționare.

Retellizarea face parte din modelele educaționale, supuse unor interpretări multiple, care extind studiul procesărilor, operațiilor mentale, fiind specificate în modelul procesării cognitive a informațiilor, care se orientează să redea relațiile dintre idei, cu sublinierea nodurilor (ideile-bază) și a arcelor (relațiile, legăturile dintre ele). Specificul retellizării constă anume în „găsirea” acestor noduri, care au funcția unui fundament al construcției.

Cele expuse pînă aici în legătură cu relația *retellizare-protect* ne conduc la ideea că, în paradigma educației postmoderne, conceptele pedagogice își găsesc abordări plurale și contextualizări diferențiate [32, 42].

**Competența textuală** apare în cadrul metodologic al disciplinei școlare *Limba și literatura română* ca „piesă” indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice și literar-artistice*. Dimensiunile aplicative, funcționale ale competenței textuale își găsesc topos-ul în spațiul re-cognoscibil al textului ca realitate scriptică, produs al discursului, în practica semnificantă sau în text ca „operă”, produs al comunicării. A avea formată competența textuală înseamnă, din perspectiva unui document școlar normativ, a opera, a aplica un instrumentar științifico-metodologic adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip. Din perspectiva teoriei lecturii, a receptării, mai bine zis a cititorului-receptor, consumator de sensuri și semnificații, această

competență a elevului înseamnă a avea abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra conotațiile, a-i analiza / interpreta / aprecia fondul și forma, textura operei, a-i înțelege mesajul sau intenția.

Avînd formată conștiința de cititor inițiat, care vede textul ca pe un *organism viabil*, ce funcționează în baza unui angrenaj de elemente relaționate și care își poate obiectiva, explica, argumenta experiența trăită în lumea textului de orice tip sau în universul creației scriitorului, atunci cînd avem în obiectivul interpretării textul, la nivelul operațiilor acționale, de proces, elevul face opțiunea valorică **în favoarea textului**. Acest fapt se produce ca atare și semnalizează că, în calitate de actant al unui scenariu didactic, elevul acționează **protetextual** și, în consecință, *demonstrează fidelitate, devotament textului ca sursă de documentare, de comunicare și ca resursă de formare a personalității umane în plan spiritual și social*. Astfel, în calitate de lector și interpret al textului, elevul pune în aplicare, prin elemente de atitudine, **un comportament protetextual**, argumentînd, prin acesta, că este *în favoarea textului*, fapt care îi permite o avansare a cunoașterii lumii și a sinelui prin text ca mesaj-reflector al imaginii umane, al proiecției acesteia în aspectul necesităților de realizare și afirmare prin relația directă cu realități palpabile sau virtuale. Astfel gîndită, construită și realizată, secvența de formare a liniei de comportament protetextual trebuie să ghideze, în termeni pedagogici, comportamentul observabil al elevului.

Pe aceeași linie de analiză, în tentativa de explicitare conceptuală a protetextului și a protetextualității, plecăm de la Tabelul poziționării protetextuale, care se identifică în baza descrierii *semnelor protetextuale* (Tabelul 4.1).

Tabelul 4.1. Poziționare protetext

| Nr. crt. | ACȚIUNEA PROTEXT<br>(semne protetextuale) | ATITUDINEA PROTEXT<br>(descifrarea semnelor)                                                     |
|----------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.       | <i>Pentru text</i>                        | Eu sînt pentru acest text, adică eu ader la ideile acestui text                                  |
| 2.       | <i>În favoarea textului</i>               | Sînt adept al textului, pledez pentru ideile acestui text, în folosul textului pot să spun că... |
| 3.       | <i>Cu textul</i>                          | Împărtășesc ideile textului, mă asociez textului, iau parte la ideile textului                   |
| 4.       | <i>Împreună cu textul</i>                 | Sînt în consonanță cu acest text, gîndesc împreună cu „ideile textului”                          |
| 5.       | <i>În sprijinul textului</i>              | Susțin textul, iau o atitudine favorabilă anume în raport cu acest text                          |

|     |                                |                                                                                                        |
|-----|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6.  | <i>Înspre text</i>             | Mă îndrept înspre text, încerc să mi-l fac tovarăș de drum                                             |
| 7.  | <i>Grație textului</i>         | Am constatat, am dedus, pornind de la text, faptul că...                                               |
| 8.  | <i>Asemenea textului</i>       | Mi-am spus că, dacă textul..., atunci și eu...                                                         |
| 9.  | <i>Către text</i>              | Toate gândurile se îndreaptă către text, cu tot ce vrea el să spună, cu tot ce vrea să mă surprindă... |
| 10. | <i>Întru text</i>              | Pledez pentru, deoarece anume datorită acestui text am...                                              |
| 11. | <i>Spre text</i>               | Sînt în drum spre text, ajung să-i înțeleg rosturile, să-i percep importanța...                        |
| 12. | <i>Potrivit cu textul</i>      | S-ar părea că se întîmplă și în viață ceea ce spune textul                                             |
| 13. | <i>În text</i>                 | Sînt ancorat în conținutul textului, vreau să-i văd adîncimile, să-i înțeleg profunzimile              |
| 14. | <i>În poziția textului</i>     | Constat că are dreptate...atunci cînd...                                                               |
| 15. | <i>În susținerea textului</i>  | Pot să afirm că textul mă domină, deoarece...                                                          |
| 16. | <i>Aderînd la text</i>         | Mă raliez, pentru a fi în unison cu ceea ce se afirmă, cu ceea ce devine deja al meu                   |
| 17. | <i>Împărtășind textul</i>      | Deleg o parte din gândurile mele textului, care...                                                     |
| 18. | <i>În fidelitatea textului</i> | Voi promova ideile textului, astfel încît...                                                           |
| 19. | <i>Lîngă text</i>              | Pot să plasez de rînd cu acest text...                                                                 |
| 20. | <i>În contextul textului</i>   | În text se află următoarea lume, pe care o înțeleg, o apreciez...                                      |

Așadar, în sensul emergent al procesului de analiză și interpretare, dar și în cel al acțiunii protext, la nivelul textului și în raport cu acesta, **elevul prosumer** face dovada atitudinii sale protextuale atunci cînd:

- interpretează corect textul, este „în acord” cu textul, poate „vedea cu ochii minții” textul;
- înțelege și acceptă că informația unui text pivotează în jurul realității ca atare, a gândirii despre realitate sau a condensării lumii într-un anumit conținut;
- împărtășește viziunea că textul constituie „o lume fără odihnă”, deoarece, în opinia unui cititor avizat, el mereu se autoconstruiește prin lectură, implică multă căutare, „muncește” la modelarea personalității sale;
- este convins că textul poate fi înțeles mai ușor prin clădirea lui ca proces, prin gândirea lui ca valoare sau prin simțirea lui ca esență;
- valorifică ideea că orice tip de text tezaurizează lumea reală, lumea personală și lumea în forma ei cea mai bună;
- consideră că în interpretarea unui text un rol determinant îl are vizualizarea lui în orice formă (figură geometrică: o sferă, un pentagon; reprezentare grafică; o matrice etc.);

- g) e conștient că, pentru a produce un text despre text, are nevoie de a cunoaște multe date, de a avea multă fantezie, de „a simți” textul;
- h) demonstrează că secretul oricărui text constă în ordonarea strictă a elementelor sale constructive, în rețeaua lui structurală și în talentul autorului de text etc.

Așadar, dacă elevul este prima parte a relației, iar textul – cea de-a doua, atunci stabilirea raportului dintre ele este „cheia influenței” de succes a unuia (textului) asupra celuilalt (elevului). În vederea receptării textului și a percepției realității redate, elevul își formează în creier o hartă a ceea ce reprezintă acest text, așa-zisa *rețea a textului*, ca un tot întreg de legături, relații dintre structurile lui componente. Această rețea este construită cu ajutorul sistemului reflexiv, după filtrarea lui prin simțurile și sistemul de valori ale elevului. Se dezvoltă, așadar, competența textuală a elevului și **atitudinea sa protextuală** (în favoarea textului), care îi permite să-și pre-creeze o experiență cât mai reală în viață. Creierul lui lucrează la imaginarea unor posibile căi ale succesului în viață, obiectivele de viață devin mai clare, iar elevul – mai conștient de ceea ce își dorește.

Prin urmare, didactica modernă este solicitată, ba chiar impusă să răspundă provocărilor multiple ale științei și bunelor practici din domeniu, pentru a-și asigura viabilitatea epistemologică și a dovedi în permanență necesitatea, utilitatea și atractivitatea disciplinelor predate la nivel preuniversitar. Didactica limbilor pare să fie una din variantele disciplinare cu cel mai dezvoltat „spirit de receptivitate” la inovațiile omului modernizat și armonios dezvoltat, doritor de a asimila cât se poate de rapid și eficient limbile. În acest context, didactica limbilor este nevoită să reacționeze la schimbarea continuă și dinamică a noilor tehnologii de comunicare și informare, la evoluția fluctuațiilor socioeconomice interminabile, la managementul interculturalului și, cu atât mai mult, la metamorfozele educaționale de ordin: **curricular** (asigurarea evoluției pozitive a parcursului educațional, revizuirea sistematică a politicilor curriculare, conformarea la cerințele educatului); **teleologic** (reorientarea finalității educaționale, revizuirea principiilor și obiectivelor educaționale în formarea/dezvoltarea ființei umane, problema dominantei educaționale, recentrarea pe elev și pe competențe, stabilirea și formarea tipurilor de competențe în didactica limbilor, identificarea standardelor educaționale); **metodologic** (ajustarea metodelor de predare la noile cerințe, diversificarea și modernizarea acestora, identificarea produselor finale școlare); **tehnologic** (activități și oportunități de învățare, procedee, mijloace, metode, tehnici,

forme de predare-învățare-formare-evaluare); **axiologic** (formarea în bază de valori educaționale, lingvistice, interculturale, civice, motivarea în formarea competențelor lingvistice) etc. [40, 44, 45].

În felul acesta, *Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului* elaborat furnizează un punct de plecare sigur pentru revizuirea modalităților de lucru la text, reconsiderînd premisele educației textuale.

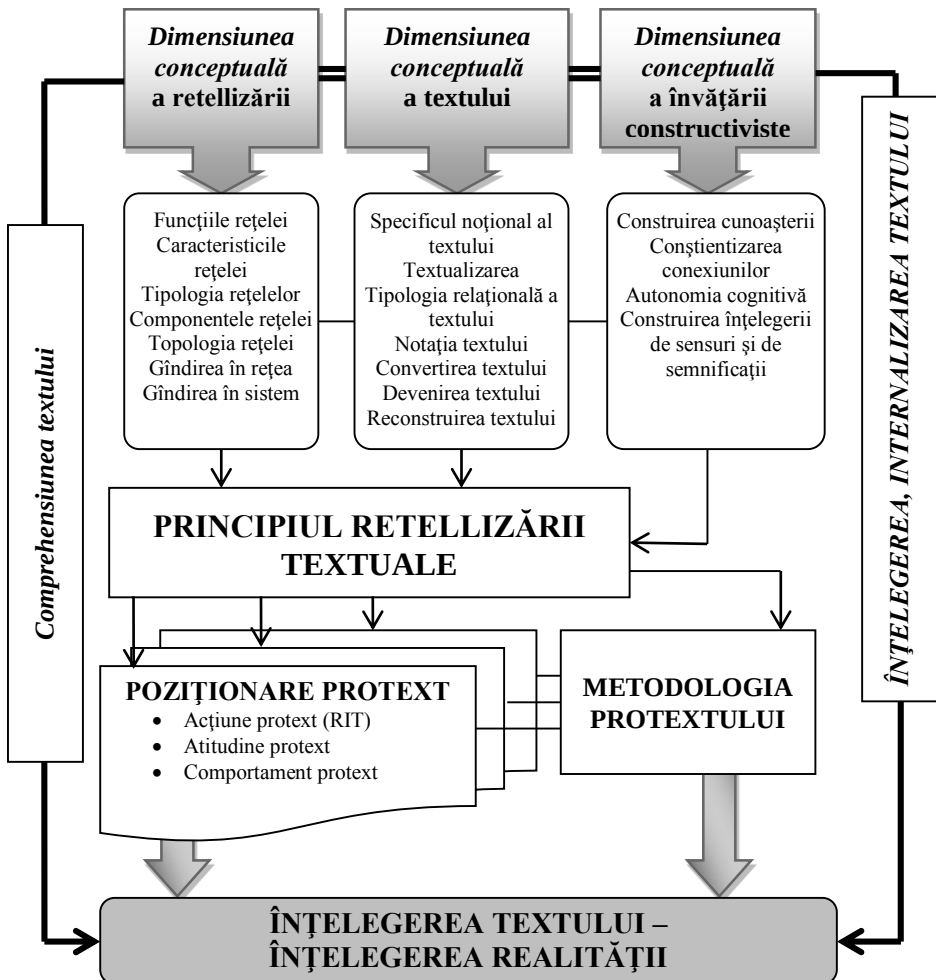


Fig. 4.1. Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului (MCRMP)

Acest model al conceptualizării retellizării în metodologia protextului surprinde dinamica interpretării textului astfel ca să ajungă de la *textul pentru text* la *textul pentru alte texte* și pînă la *textul pentru viață*.

Tabelul 4.2. Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu

| <b>Etapele</b>                 | <b>Componentele acționale ale protextului</b>                                                                                                                                           | <b>Activitățile protextuale ale elevului</b>                                                                                                                                                                                                        | <b>Finalitățile protextuale</b>                                                                                                                | <b>Perspectivile competenței textuale și existențiale</b>                                                                                                                           |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>DELIMITAREA TEXTULUI</b>    | 1.1. Lectura textului                                                                                                                                                                   | 1.1.1. Citește individual textul<br>1.1.2. Stabilește un <i>contact tematic</i> cu textul dat                                                                                                                                                       | - formarea unei imagini globale asupra conținutului textului;<br>- vizualizarea primară a relațiilor dintre entitățile componente ale textului | <i>Competența de lectură și interpretare a textului, în vederea înțelegerii acestuia. A înțelege textul înseamnă a înțelege interpretarea, adică mesajul, rostul, folosirea lui</i> |
|                                | 1.2. Constatarea:<br>- unde se mai poate încheia textul dat;<br>- cum este textul (emic sau etic);<br>- indicarea semnelor de început/ sfârșit ale textului;<br>- comentariul elementar | 1.2.1. Constată anumite elemente structural-semantic<br>1.2.2. Determină extensiunea textului<br>1.2.3. Stabilește dacă începutul / sfârșitul textului trimite sau nu cititorul „dincolo” de text<br>1.2.4. Argumentează concludent alegerea făcută | - dezvoltarea abilității structurii;<br>- formarea reprezentărilor numerice;<br>- dezvoltarea simțului de observație                           |                                                                                                                                                                                     |
|                                | 1.3. Determinarea și numerotarea enunțurilor textului                                                                                                                                   | 1.3.1. Identifică și numerotează, prin cifre arabe, fiecare enunț al textului                                                                                                                                                                       | - dezvoltarea percepției relațiilor în spațiu;<br>- formarea competenței de a identifica anumite entități structurale                          |                                                                                                                                                                                     |
| <b>ARHITECTURAREA TEXTULUI</b> | 2.1. Stabilirea nodurilor ideatice ale textului                                                                                                                                         | 2.1.1. Identifică relațiile interne dintre idei<br>2.1.2. Elaborează tabelul nodurilor ideatice ale textului                                                                                                                                        | - dezvoltarea independenței cunoașterii;<br>- deschiderea drumului cunoașterii spre atitudini;                                                 | <i>Formarea autonomiei și a diplomației cognitive a elevului. Prin înțelegerea textului, elevul trebuie ajutat să ajungă la un curs corect de acțiune</i>                           |
|                                | 2.2. Plasarea textonemelor în tabel                                                                                                                                                     | 2.2.1. Selectează textonemele adecvate pentru fiecare nod ideatic (indică cifrele respective în tabel)                                                                                                                                              | - formarea siguranței în propriile forțe de gândire;                                                                                           |                                                                                                                                                                                     |

|                             |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | 2.3. Construirea rețelei ideatice a textului (RIT) | 2.3.1. Construiește „schema” textului, indicînd, prin linii, legăturile dintre textoneme (rutinarea)<br>2.3.2. Urmărește relațiile dintre textoneme și configurează rețeaua textului<br>2.3.3. Stabilește specificul textului ca sistem (microsistem)<br>2.3.4. Observă flexibilitatea și interioritatea textului (unitatea internă) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dezvoltarea dexterităților de schematizare care contribuie la înțelegere;</li> <li>- dezvoltarea gândirii în sistem;</li> <li>- dezvoltarea imaginației structurale a elevului;</li> <li>- formarea capacității de percepție în favoarea rigorii;</li> <li>- formarea competenței de a citi mai „economic” textul</li> </ul>                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                             | 2.4. Determinarea topologiei RIT                   | 2.4.1. Stabilește tipul de rețea a textului (topologia)                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                             | 2.5. Identificarea mesajului textului              | 2.5.1. Examinează și percepe nodurile ideatice ale textului<br>2.5.2. Stabilește nivelul de saturație al textului (textul împlinit sau nu informațional)                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>POZIȚIONAREA PROTEXT</b> | 3.1. Sinteza interpretativă a textului             | 3.1.1. Formulează părerea cu referire la caracterul textului<br>3.1.2. Gîndește cuprinzător și construiește diverse asociații în baza textului                                                                                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- formarea elevului logofil (care iubește limbajul);</li> <li>- dezvoltarea competenței de a „converti” textul în propria ideologie;</li> <li>- dezvoltarea capacității de acțiune protextual;</li> <li>- formarea comportamentului protextual;</li> <li>- dezvoltarea atitudinii elevului în raport cu textul;</li> <li>- antrenarea dexterității de a răspunde provocărilor textului, de a-l înțelege, de a și-l asuma</li> </ul> | <b><i>Asimilarea textului (modul de a utiliza textul).<br/>A privi realitatea cu mai multe perechi de ochelari.<br/>Capacitatea de a „privi” textul despre realitate, pentru realitate, ca realitate.<br/>Înțelegerea realității prin text conduce la libertatea de atitudine și de acțiune</i></b> |
|                             | 3.2. Aderarea la text                              | 3.2.1. Face „jocul acțional” al textului și determină cum l-au influențat componentele acestuia<br>3.2.2. Exprimă aderarea / nonaderarea la text, la ideile autorului, la mesaj                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                             | 3.3. Expandarea textului                           | 3.3.1. Argumentează atitudinea sa în raport cu textul<br>3.3.2. Completează RIT<br>3.3.3. Extrage din text un sens pentru sine (enacțiunea)                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Toate elementele pe care le conține *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* se reintegrează în domeniul de reconsiderare ca elemente esențiale pentru o interpretare care poate să pună în valoare calitatea de mediator a elevului între lume și text.

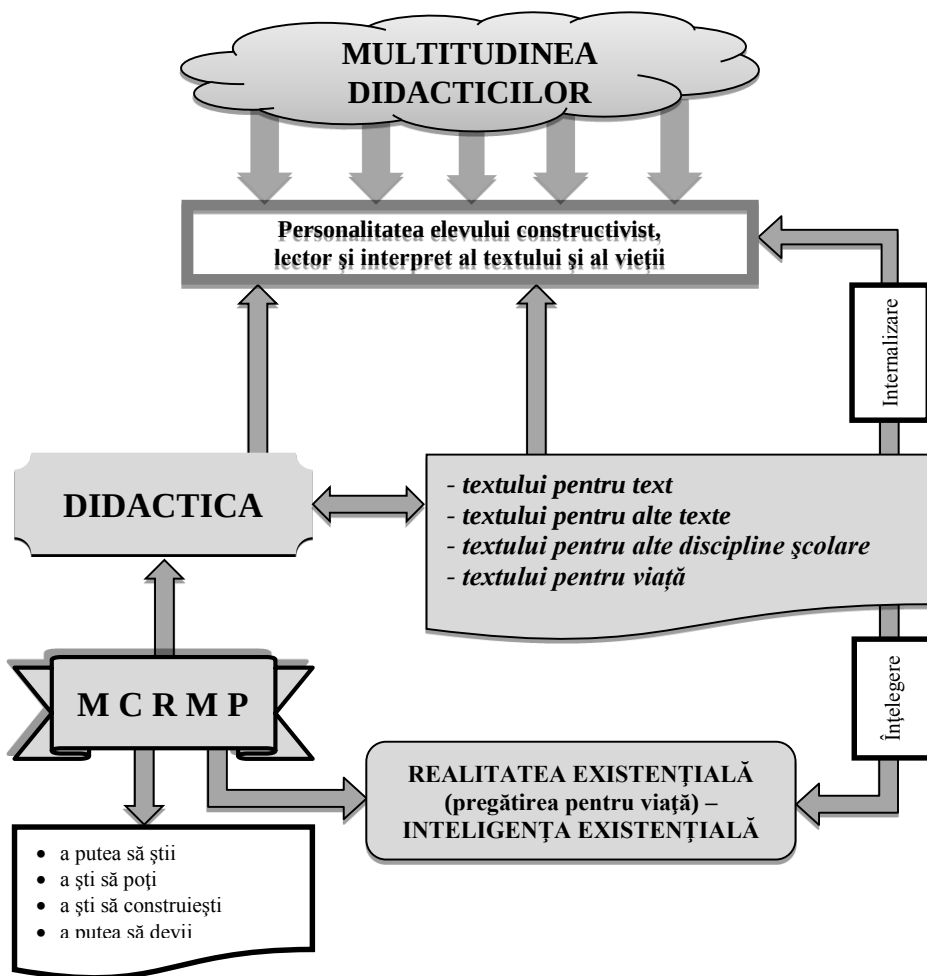


Fig. 4.2. Strategia RET

Intrînd în școală, elevul este „impregnat” de o multitudine de discipline școlare, care acționează asupra lui prin valorificarea, în procesul educațional, a diverselor didactici. Desigur, toate au un obiectiv clar – formarea și dezvoltarea personalității elevului prin implicarea textului (literar, istoric, geografic, matematic etc.). Destinația textului, diversificată în patru direcții – textul pentru text, textul pentru alte texte, textul pentru alte discipline școlare, textul pentru viață – este de o

importanță majoră, oferind un reper semnificativ de „ieșire” spre realitatea existențială a elevului. Pe măsură ce elevul se apropie de finalul școlarizării, iar perspectiva integrării sociale este mai apropiată, obiectivul procesului de învățămînt trebuie să fie orientat tot mai precis spre pregătirea lui pentru viață prin dezvoltarea inteligenței existențiale.

*Metodologia protextului* și *Strategia RET* (Figura 4.2.) asigură în plan praxiologic formarea competenței textuale a elevilor și dezvoltarea atitudinilor protext corecte.

**Capitolul al cincilea, VALORILE EDUCAȚIONALE ALE METODOLOGIEI PROTEXTULUI ÎN DIMENSIUNE EXPERIMENTALĂ**, vizează, cu precădere, demersul experimentului pedagogic și edifică problematica dezvoltării poziționării protext a elevului. Pentru a putea justifica anumite schimbări, preconizate de realizarea experimentului pedagogic, se analizează acțiunile de valorificare a *Metodologiei protextului* în clasele de liceu incluse în experimentul formativ.

Plus la aceasta, sînt date rezultatele statistice obținute ca urmare a prelucrării datelor colectate pe parcurs, care confirmă ipoteza cercetării.

Un aspect care evidențiază valoarea experimentului îl constituie achizițiile elevilor, prin formarea / dezvoltarea imaginației structurale, deoarece, în cadrul experimentului formativ, elevii au avut posibilitatea să-și exerseze capacitatea de structurare a ideilor unui text în baza unei viziuni proprii, studiind și analizînd modelele de retellizare propuse, însoțite de argumente clare, să exerseze înțelegerea și să internalizeze ideile textului prin construirea rețelei lui.

Ideile și datele examinate în acest capitol fundamentează revizuirea decupajului interpretativ al textului, care, pînă în momentul de față, datorită tradiției, situează existența reală a elevului în afara conținutului de idei al textului. Punctul de vedere formulat și promovat în activitatea practică, la clasă, a oferit posibilitatea de a afirma că implicarea retellizării în *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* este un demers educațional rezultativ în raport cu atitudinea elevului față de textul care îl învață cum să trăiască.

În acest sens, vectorizarea cercetării experimentale s-a făcut în mai multe direcții strategice, iar colectarea datelor s-a efectuat în baza relației cauză-efect (prezent/posibil) dintre variabile (independente și dependente). În total, la experimentul pedagogic au participat 1049 de subiecți.

În conformitate cu obiectivele cercetării, în cadrul demersului investigational cu caracter *experimental de diagnosticare*, ne-am propus ca *ipoteză de lucru* identificarea și determinarea aspectelor ce vizează

*cunoașterea în raport cu textul* (ce reprezintă / ce constituie textul, cu ce poate fi comparat un text, în ce constă secretul unui text); *înțelegerea textului* în raport cu o realitate (ce presupune interpretarea textului; cum poate fi înțeles textul); *direcțiile de acțiune în raport cu un text* (ce înseamnă a acționa protextual, de ce avem nevoie pentru a produce un text, ce presupune textul ca un construct și cine are un rol deosebit în comportamentul textual).

**Prima etapă** a studiului aplicativ a fost de natură exploratorie, în vederea identificării unei percepții integralizatoare a textului în aria educației lingvistice și literare, incluzînd, 661 de subiecți, cercetarea fiind efectuată pe parcursul anului 2011-2012, realizată la nivelul a **495 de cadre didactice, 144 de elevi liceeni, 22 de masteranzi**.

Prin constatarea stării de facto s-a confirmat rolul semnificativ al textului în procesul educațional și valoarea acestuia în modelarea atitudinii protextuale a elevilor, sarcina avînd un grad facil de complexitate. Condiția experimentală suplimentară a presupus completarea testului cu variante proprii de răspuns, în cazul cînd subiecții experimentali nu acceptau nici una dintre variantele propuse, sau elaborarea unui text explicativ la una dintre variantele alese pentru acest scop didactic. În funcție de sistemul cognitiv, competențe, motivație, atitudine, subiecții experimentali au demonstrat rezultate diferite.

Verificarea experimentală a ipotezei inițiale de lucru a condus la identificarea unor date relevante. Neîndoielnic, elevii de liceu înțeleg în ce constă secretul unui text, dar, prin intenția noastră, am probat faptul că însăși posibilitatea de a aduce pe scena gîndirii viziuni alternative despre text ca instrument didactic devine un factor educațional magistral.

De exemplu, obișnuiți cu o orientare analitică la nivelul textului, profesorii școlari, la întrebarea *Ce au de cîștigat elevii construind schema textului?* au pus accentul, în primul rînd, pe motivarea și intrigarea elevului (23%), pe poziționarea elevului ca un co-creator al textului (17%), pe facilitarea înțelegerii textului, pe înțelegerea „îmbrăcămîntei” textului, pe înțelegerea mesajului textului (62%), pe dezvoltarea sistemului logic al gîndirii elevului (39%). Astfel, pentru faptul că avantajele survenite se pun pe seama unor operații mintale concrete, încercîndu-se a se releva mecanismul de înțelegere a construcției textului, dar și mesajul acestuia, avansăm ideea că analiza sintactică a textului este mult mai aptă să furnizeze descrieri și explicații în această arie de interpretare decît varianta tradițională, de sorginte neconstructivistă. Se postulează deci, realmente, un mecanism al schimbării în lucrul la text, cu oferirea unei descrieri

metodologice concrete a modului în care se poate produce această schimbare și a impactului ei didactic.

### • **Experimentul pedagogic de bază**

În scopul implementării *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu*, au fost desfășurate un șir de activități educaționale formative, angajând 388 de subiecți experimentali: **28 de masteranzi** de la Facultatea de Litere a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, **351 de elevi** ai claselor de liceu din Republica Moldova (Liceul Teoretic „Constantin Stere”, raionul Soroca, și Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu”, raionul Hîncești) și **9 cadre didactice** de liceu în calitate de profesori-experimentatori, pe dimensiunea anului școlar **2013-2014**.

Experimentul pedagogic a fost unul de tip *extensiv*, în conformitate cu numărul de subiecți implicați, eșantionul reproducînd statistic, în mod evident, caracteristicile populației de elevi. Eșantionarea s-a bazat pe *criteriul geografic* (selectarea claselor de elevi de liceu din diferite zone ale țării) și pe *criteriul structural*, adică s-a urmărit identitatea de structură a claselor de elevi, implicate în cercetarea aplicativă, cu specificul colectivității generale pe care aceștia o reprezintă la nivelul învățămîntului liceal din Republica Moldova.

*Eșantionul de conținut* se referă la metodologia protextului în cadrul disciplinei școlare din Planul-cadru pentru învățămîntul primar, gimnazial și liceal: *Limba și literatura română* și la *didactica textului* ca domeniu integrativ, fiind precizate modulele operaționale, activitățile în cadrul fiecărui modul și finalitățile de bază proiectate. Conform *funcției* îndeplinite, experimentul a fost unul cu regim *operațional de dezvoltare*.

**Scopul cercetării pedagogice experimentale** a urmărit: formarea elevului pentru receptarea inteligentă a textului pe baza retellizării acestuia și în temeiul reperelor de calitate: *a putea și a vrea să știi, a ști să poți, a ști să construiești, a putea să devii* în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română* și pregătirea lui pentru realitatea vieții prin dezvoltarea *intelenței existențiale*.

### **Obiectivele generale:**

- Achiziționarea unor performanțe superioare prin formarea competenței de interpretare a textului în vederea înțelegerii acestuia de către elevi.
- Implicarea activă, conștientă și personalizată a elevilor în procesul didactic al dobîndirii competențelor de înțelege a textului, pornind de la ideea că a înțelege textul înseamnă a înțelege interpretarea lui, adică folosirea lui în practica învățării și în viață.

- Formarea autonomiei și diplomației cognitive a elevului ca, prin înțelegerea textului, elevul-cititor, interpret și autor să ajungă la un curs de acțiune bine definit.
- Dezvoltarea poziționării protext a elevului în asimilarea / asumarea / apropierea textului (prin *cum*-ul metodologic de înțelegere și utilizare a textului).
- Dezvoltarea capacității elevului de a vizualiza și înțelege textul *despre realitate, pentru realitate, ca realitate*.

**Ipoteza** care fundamentează cercetarea experimentală indică faptul că implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* determină îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește formarea elevilor pentru înțelegerea textului și a realităților existențiale, valorificate prin text, producând o învățare conștientizată și constructivă.

**Modulul 1. Delimitarea textului.** *Scopul: Formarea imaginației globale privind conținutul textului.* Subiecții experimentali au lucrat cu trei variante de text, sarcina de lucru fiind de a vedea textul în ansamblul său și a determina unde ar putea să se mai încheie acest text, comentînd răspunsul posibil. Dacă acceptăm viziunea că textul conține un șir de enigme, trebuie să aprobăm și ipoteza că ideile lui pot fi „oprite” la un anumit conținut, textul rămînînd inteligibil în ansamblu. Aici definitorii sînt conținutul textului și modalitatea de concepere a lui, în funcție de personalitatea și orizontul de așteptare ale celui care îl citește. De altfel, valoarea fiecărui textonem este un aspect cu mai multe coordonate posibile. În felul acesta, alegerile subiecților experimentali au fost destul de variate.

**Modulul 2. Arhitecturarea textului.** *Scopul: Dezvoltarea gîndirii în sistem și a imaginației structurale a subiecților experimentali în baza unor activități complexe: formarea și dezvoltarea abilității de schematizare, de identificare; formarea și dezvoltarea imaginației structurale a subiecților, formarea și dezvoltarea capacității de economicitate în abordarea textului, a capacității de rigoare și ordine; dezvoltarea autonomiei și a diplomației cognitive.* În prim-planul activității educaționale a fost înțelegerea textului prin retellizarea lui, astfel ca să se ajungă la o raportare și utilizare a textului în experiența personală a elevului.

O sarcină dificilă pentru subiecții experimentali a fost să stabilească *nodurile ideatice ale textului*, adică acele enunțuri care se centrează și reflectă relațiile dintre aceleași fenomene, acțiuni, stări, idei, subiecți. Dificultatea constă în dezvoltarea insuficientă a *imaginației structurale* a

subiecților, care se concentrează, în temei, pe linia de subiect și mai puțin pe relaționare, pe legăturile dintre diverse componente de conținut ale textului. De aici desprindem și necesitatea unei abordări pe nou a textului în școală și a conceptualizării acestuia ca un întreg relațional, care se manifestă atât ca un compozit tematic, cât și ca un *compozit relațional*, fiind într-o interacțiune directă cu toate componentele sale, ca și existența interacțiunii ca atare între componentele înseși. Desigur, este vorba de o redimensionare în plan metodologic, produsă de noile mecanisme de reglare existente în sistemul educațional și, în cadrul lui, în didactica textului.

**Modulul 3. Poziționarea protext.** *Scopul: Convertirea textului în propria ideologie și înțelegere, dezvoltând capacități de a acționa protextual.* Problema protextualizării, ca fenomen educațional, este nouă pentru subiecții experimentali, cel puțin în formula propusă pentru analiză și comentare. Maniera în care s-a derulat experimentul de formare în cadrul acestui modul nu face decât să confirme că transpunerea în practică a unor idei, cum este cea a retellizării în didactica textului, nu este un proces facil, dar unul complex, cu un specific formativ evident, care conduce la situația când subiecții experimentali înțeleg, până la urmă, necesitatea abordării textului pe linia relațiilor unităților lui componente.

În tabelul de mai jos este prezentată situația privind aderarea protext.

Tabelul 5.1. Aderarea protext

| Clasa    | Structuri argumentative                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Clasa X  | Gîndurile sînt expuse simplu, pe înțelesul oricui. Cred că autoarea a prezentat ideile chiar din propria sa experiență                                                                                                                                                                                      |
|          | Este o lecție de viață pentru noi, tinerii. Textul ne demonstrează că viața e frumoasă, indiferent de probleme sau situații neplăcute la care sîntem supuși                                                                                                                                                 |
|          | Textul mă învață să trăiesc viața în așa fel încît, înaintînd în vîrstă, să am experiența de a lăsa moștenire un exemplu demn de urmat                                                                                                                                                                      |
|          | Ne spune ca să dăm voie momentelor fericite să intre în viața noastră, trăindu-le cu intensitate                                                                                                                                                                                                            |
|          | Mă regăsesc în el, fiind și eu un exemplu al întrebării ce îl frămîntă pe narator. Am meditat asupra mesajului, pentru ca, în final, să descopăr soluția și să încerc să-mi ghidez viața după acest principiu, să fiu pentru a privi, să trăiesc cu gîndul în prezent, să acumulez cît mai multe experiențe |
|          | Ideile despre rostul omului în viață și destin au coincis cu ale mele                                                                                                                                                                                                                                       |
|          | Îmi ajută să deschid ochii spre o lume nouă și frumoasă                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Clasa XI | În text putem găsi o legătură covalentă între rațiune și propriile concepții asupra vieții. Textul ne învață să fim cît se poate de autonomi, prudenți și realiști                                                                                                                                          |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | Am aceeași viziune asupra temei abordate ca și autorul. La fel, cred că nu trebuie să fim dependenți de lucruri și să nu ne fie frică să pierdem ceva, un lucru ce ne aparține                                                                                                                                                   |
| Clasa XII | Citind textul, mă regăsesc în acest chip de adolescent. Nu numai pentru că îmi place lectura, dar și pentru că îmi regăsesc unele gânduri, văd și în el acea frică pentru viitor. La fel, ca și personajul narator, sînt un om în devenire, care încearcă să se ipostatieze în <u>gînduri, meditații și diverse circumstanțe</u> |
|           | Textul m-a marcat pozitiv ca cititor, descoperind naratorul în altă ipostază ca de obicei                                                                                                                                                                                                                                        |
|           | Textul face o rechemare prin profunzimea semnelor și mă motivează spre lectură, spre cunoaștere                                                                                                                                                                                                                                  |

Așadar, avem un șir de rezultate privind impactul aplicării *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* ca una dintre modalitățile eficiente de a clarifica efectele și a discuta valabilitatea acestora.

Sarcinile propuse pentru etapa experimentală **de validare a rezultatelor** s-au bazat pe tipul dominant de relație constructivă – verticală, orizontală, prin colaborarea de diferite tipuri – pe gradul de autonomie al componentelor textuali; pe sinergia textuală – interdependența și finalitatea de conținut a textului (detalieri, exemplificări, comparații, contrastul, analogia, legătura cauză-efect, analize etc.).

În înțelegerea textului, operațiile fundamentale ale gândirii subiecților experimentali au fost activate într-o ordine prestabilită, conținute în *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* și axate pe o înțelegere discursivă, analitică. În această situație, operațiile de pătrundere în text au fost antrenate pe secvențe de înțelegere. În confirmarea celor relatate, urmează figurile ce reprezintă datele comparative ale rezultatelor din cele trei clase la etapele de constatare și validare, pe cele trei niveluri experimentale.

Datele incluse în figurile de mai jos sînt concludente în contextul ideilor expuse mai sus, deoarece ele denotă o creștere pentru eșantionul formativ și o descreștere pentru cel de control.

Din figurile 5.1.-5.3. se vede clar că la nivelul (a) cele mai bune rezultate le-au demonstrat elevii clasei a XII-a, care au depășit media cu 2,4%, dar nu au întrunit cel puțin a patra parte din total. Dacă examinăm rezultatele de la nivelul (c), constatăm că cele mai slabe rezultate le-au demonstrat elevii clasei a XI-a, care s-au detașat cu 1,7% de medie, ea fiind cu 13,8% mai joasă decît media admisibilă (25%).

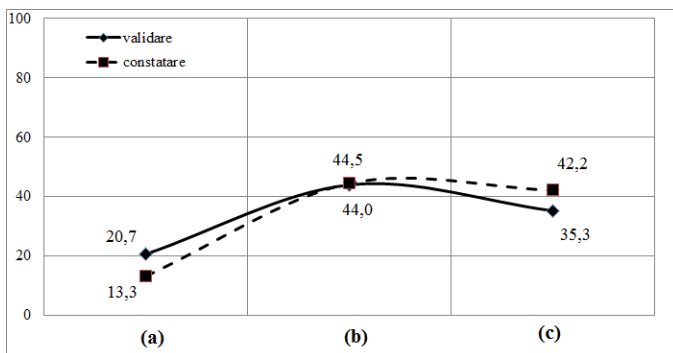


Fig. 5.1. Date comparative ale rezultatelor subiecților experimentali (constatare și validare, clasa X, EF)

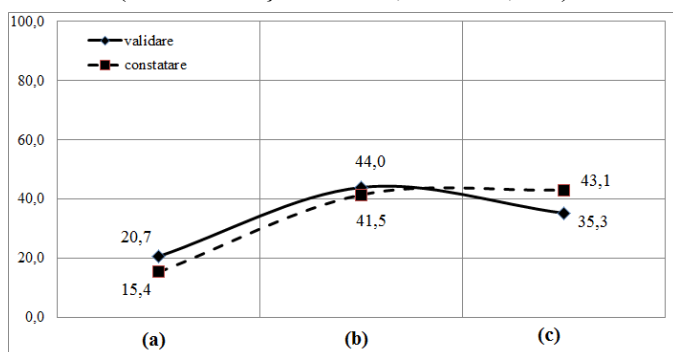


Fig. 5.2. Date comparative ale rezultatelor subiecților experimentali (constatare și validare, clasa XI, EF)

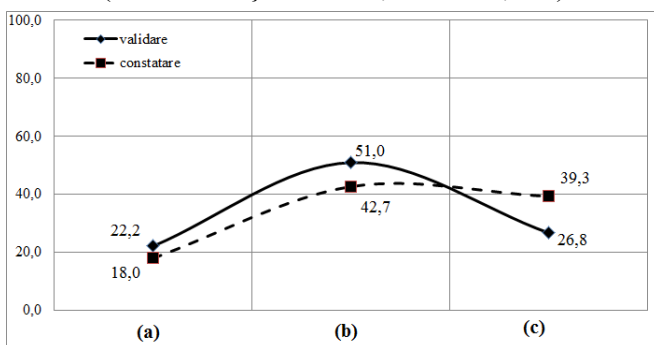


Fig. 5.3. Date comparative ale rezultatelor subiecților experimentali (constatare și validare, clasa XII, EF)

Analizînd *Indicatorii de poziție* (Tabelul 5.2), constatăm că diferențele sînt semnificative, în special la nivelul claselor a X-a – a XI-a pentru nivelul (a). De asemenea, observăm o distribuție în creștere la

nivelul (b) cu circa 11,7% în eșantionul clasei a XII-a, în care rezultatele de nivelul mediu și cele de nivelul (a) constituie 73,2%. În clasa a X-a, nivelurile (a) plus (b) constituie 64,7%, iar în clasa a XI-a – 70,7%. De aici rezultă că, pe întreaga populație din eșantionul de validare, rezultate bune au demonstrat circa 70% dintre elevi.

Tabelul 5.2. Indicatori de poziție (în %)

| Eșantion           | EF (constatare) |      |      | EF (validare) |      |      |
|--------------------|-----------------|------|------|---------------|------|------|
| Nivel              | a               | b    | c    | a             | b    | c    |
| <i>cl.X - 80</i>   | 13,3            | 44,4 | 42,2 | 20,7          | 44   | 35,3 |
| <i>cl.XI - 75</i>  | 15,4            | 41,5 | 43,1 | 22,8          | 47,9 | 29,3 |
| <i>cl.XII - 48</i> | 18              | 42,7 | 39,3 | 22,2          | 51   | 26,8 |
|                    | EC (constatare) |      |      | EC (validare) |      |      |
|                    | a               | b    | c    | a             | b    | c    |
| <i>cl.X - 44</i>   | 17,8            | 48,5 | 33,7 | 15            | 42,7 | 42,3 |
| <i>cl.XI - 59</i>  | 19,7            | 42,5 | 17,8 | 18,9          | 44,3 | 36,8 |
| <i>cl.XII - 45</i> | 22,4            | 40   | 37,6 | 16,2          | 42   | 41,8 |

### Deschideri strategice în dezvoltarea educației textuale a elevilor

În baza rezultatelor obținute, au fost întreprinse un șir de acțiuni de valorificare extinsă a acestora conform *Strategiei RET*. Acest fapt a avut în obiectiv personalitatea elevului din perspectiva coordonatelor educației textuale menționate mai sus. O soluție rezonabilă și convingătoare, în cadrul procesului educațional, este *educația textuală a elevului*. Dacă educația textului pentru text și pentru alte texte „înnoiește” instrumentarul metodologic, atunci *didactica textului pentru alte discipline școlare* nu a intrat încă în uzajul educațional. În contextul celor expuse anterior, *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* a fost aplicată în cadrul a trei discipline școlare la nivelul clasei a X-a, pe parcursul anului de învățămînt **2015-2016**. Opțiunea pentru această clasă a fost determinată de perspectiva intrării subiecților în mediul studiilor liceale și de nevoia formării acestora în acord cu valorile retellizării textuale.

Rezultatele statistice obținute ca urmare a prelucrării datelor colectate confirmă ipoteza cercetării aplicative: implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* determină îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește formarea elevilor pentru înțelegerea textului și a realităților existențiale, valorificate prin text, producînd o învățare conștientizată și constructivă: la nivelul clasei a XII-a creșterea este marcată de circa 11,7 %, rezultatele la nivel bun constituind 73,2 %; în clasa a XI-a – 70,7 %, iar în clasa a X-a – 64,7 %. Deschiderile oferite de cercetarea aplicativă sînt valoroase prin faptul

posibilității extinderii pe coordonatele educației textuale, oferind avantaje evidente practicii educaționale ale altor discipline școlare, în special ale celor din domeniul socioumanistic.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Concluziile formulate asupra elaborării cadrului conceptual al retellizării reprezintă o viziune nouă, realizată printr-un efort de reorganizare a unor cercetări concrete în domeniul relaționării din diverse perspective: sociologică, economică, informațională, culturală, psihologică, filozofică și de consemnare într-un cadru pedagogic bine delimitat, în special cu referire la text, în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română*, și nu numai.

1. Ceea ce s-a demonstrat în procesul investigațional este valabil pentru următoarele domenii de referință: (a) textul pentru text (disciplina școlară ca atare); (b) textul pentru alte texte (practica limbii în general); (c) textul pentru alte discipline școlare (educația); (d) textul pentru viață (personalitatea elevului).

Cel mai bun punct de plecare pentru înțelegerea structurii și topologiei textului constă, pentru moment, în conceptul *retellizare*, abordarea lui fiind considerată ca o condiție a dezvoltării personalității elevului. Ipoteza existenței unei legături între aceste dimensiuni – text-retellizare-personalitate – autorizează conceperea **metodologiei protextului** ca o articulare a universului textului în unități de idei, numite **rețeaua ideatică a textului**, corespunzând trăsăturilor distinctive ale procesului de descifrare a rețelei [33, 42].

Selecția operată și opțiunea pentru conceptul **retellizare textuală** au în vedere două coordonate metodologice: **înțelegerea și internalizarea textului** de către elev, cu ajutorul unor instrumente de investigație proprii, în parcursul factual al acțiunii sale, bazate pe competențe și atitudini. Am fundamentat și am folosit termenul **protext** în relație cu cel al interpretării textului, ca o reprezentare a unei componente prin alta: a interpreta o reprezentare structurală constă în a **o transcoda** într-o reprezentare relațională [28, 23, 29, 38].

2. Exercițiul de practică textuală a arătat că stabilirea coordonatelor relaționale necesită o teoretizare a retellizării, posibilă, în accepțiunea noastră, doar prin elaborarea unui principiu didactic, cel al retellizării.

Drept coordonată a cercetării a fost elucidat modul cum, plecând de la un punct de vedere teoretic, se desprinde, după părerea noastră, **o nouă direcție de abordare textuală – retellizarea textuală ca factor de ieșire a elevului spre realitatea vieții**.

**Dezvoltarea poziționării protext** a elevului, ca un element al **competenței textuale**, a fundamentat, practic, esența *Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului*, care reprezintă, în dinamica practicilor textuale, un moment de expansiune a unor reguli aplicate, în mod coerent, pe text, la dimensiunile mai cuprinzătoare ale unor fenomene educaționale organizate structural. În acest context, este justificată necesitatea elaborării Modelului.

Această bază teoretică constituie premisele științifice fundamentale în structurarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* [40, 44, 45].

3. **Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului**, elaborat pe trei dimensiuni de bază – dimensiunea conceptuală a retellizării, dimensiunea conceptuală a textului și dimensiunea conceptuală a învățării constructiviste – pune în valoare ansamblul teoriilor, concepțiilor, ideilor raportate la text, la rețeaua textului, la procesul de învățare: teoria gândirii active, teoria coerentistă asupra cunoașterii, teoria întemeierii epistemice a cunoașterii, teoria schemei, teoria constructiv-cognitivă, teoria poststructuralistă, concepția funcțiilor rețelelor culturale, concepția gândirii în sistem, gândirii în rețea, metodologia constructivistă, principiul conceptualizării, principiul participării conștiente și active a elevilor în învățare, ideea rețelelor neurale, tipologia și topologia rețelelor, conceptul rețelelor de învățare, concepțiile și ideile privind interpretarea textului, cele de diplomație și autonomie cognitivă, categoria trecerii (epoche) etc. [39, 43].

4. Au fost esențializate un șir de **concepte** – *gândirea în rețea, elev logofil, dreptul cititorului, dreptul autorului, dreptul textului, textoneme, sintaxă a textului, rețeaua ideatică a textului, poziționare protext, acțiune, atitudine, comportament protextual, textualitate, retellizare, înțelegere reflexivă, elev prosumer, citire inteligentă, notația textului, text designator, text denotator, metodologie protextuală* și un ansamblu de 8 **reguli** [31, 19, 20, 21, 22, 37].

5. S-a reușit, investigațional și argumentativ, elaborarea **principiului retellizării**, care este o normă reglatoare, ce presupune transpunerea grafică a unui text (a unei informații) tip rețea ca instrument de esențializare, concretizare, restrângere a conținutului în favoarea rigorii, și care facilitează înțelegerea textului (informației). Prin extindere, principiul retellizării a fost aplicat în învățare și a fost consemnată esența **formulei IEÎ**: *interpretarea este explicație, iar explicația presupune înțelegere* [32, 30, 41, 36].

6. O valoare intrinsecă au, în contextul valorificat investigațional, elaborarea și argumentarea științifică a **taxonomiei înțelegerii**: înțelegerea semantizantă, cognitivă sau comprehensivă și înțelegerea fenomenologică (de sens), tot aici înscriindu-se și internalizarea textului, ca un mijloc de poziționare protext a elevului; a **metodologiei protextuale**, care reprezintă un instrument operațional de explorare a textului, un mod de elaborare a rețelei textului (procedee, acțiuni, operații) și care conduce la principala finalitate a lucrului la text – *înțelegerea și internalizarea textului*; a următoarelor **teze**: (a) ideile pot fi înțelese dacă sînt însoțite de text; (b) textul poate fi considerat ca o lume și de aceea nu este niciodată singur, el poartă în sine sintagma paradigmelor existențiale, epistemice și acționale [26, 25, 28, 27].

7. Organizarea și realizarea experimentului pedagogic a demonstrat valoarea teoretico-praxiologică a fundamentelor științifice și a instrumentelor teoretico-praxiologice elaborate, implicarea subiecților experimentali în activitățile educaționale (cadre didactice, elevi, masteranzi), fiind preponderent

în favoarea abordării textului din perspectiva retellizării sale ideatice. Comparativ, această afirmație este fundamentată de următoarele date: diferența de circa 10% în plus la nivelul a) în eșantionul de formate și de circa 5% în eșantionul de control; semnificația dovezii validității rezultatelor obținute fiind de circa 73% [24].

8. Rezultatele investigaționale obținute – noi concepte și noțiuni; conceptualizarea principiului retellizării; Modelul conceptual elaborat; Metodologia protextului; regulile și tezele conceptuale și de acțiune educațională; formularea și fundamentarea tezei Poziționării protextuale a elevului și elaborarea Tabelului poziționării protext; abordarea înțelegerii și internalizării în relație directă cu dezvoltarea personalității elevului; elaborarea și completarea tehnicilor de înțelegere a textului; noul instrument al sintacticii textului – retellizarea textului (elaborarea structurii sintactice); extrapolarea interpretării textului în realitatea existențială a elevului – au condus la formularea *noii direcții de cercetare: Retellizarea în învățarea școlară (cu următoarele funcții: de principiu didactic, metodologie didactică și factor de eficientizare a învățării)*.

### Recomandări

1. Cu scopul axării activității didactice a elevilor pe relația *text-existență-realitate*, **a structura prevederi în standardele educaționale**, în vederea formării / dezvoltării personalității elevului gata de a se încadra în viața socială și cea profesională, prin conștientizarea valorilor informative ale textelor și „ieșirea” lor directă spre realitatea înconjurătoare.

2. În vederea sporirii nivelului de înțelegere al elevilor, **a promova principiului retellizării în manualele școlare** de ultima generație, care pun un accent sporit pe implicarea activă a elevilor în învățare, formulând sarcini de lucru în baza structurării în rețea, în baza nodurilor ideatice ale textului, în baza topologiei rețelelor de text.

3. Didactica postmodernă are de rezolvat sarcini mari în ceea ce privește asigurarea epistemologică, didactica limbilor fiind una dintre disciplinele școlare cu cel mai înalt nivel de receptivitate la inovațiile omului postmodern, activ, flexibil, cunoscător, liber în gândire, tehnologizat și creativ. În acest context, **reexaminarea metodicii** de predare/învățare a limbii și literaturii române sub aspectul prevederilor postmoderniste ale retellizării devine un imperativ al educației actuale.

4. Pe terenul **obiectivelor atitudinale** poate fi deschisă **o nouă orientare de analiză**, caracterizată prin definirea atitudinilor comportamentale protextuale, în baza operării unor taxonomii de obiective de învățare prin abordarea plenară a textului ca instrument de învățare.

5. Retellizarea poate deveni un **indicator semnificativ**, o expresie esențială a unor **noi tehnici** de predare / învățare. De aceea, urmează să se conțină în

**metodicile de predare a diverselor limbi** (maternă, străină, a doua limbă) și chiar a altor discipline școlare.

6. Tendințele de retellizare, prin conturarea lor în baza textului, pun în lumină necesitatea elaborării **referențialului retellizator al învățării școlare**, în baza unor acțiuni de relaționare compatibile cu ghidajul metodologic experimentat investigational.

7. Retellizarea poartă amprenta contextului, iar acest context este cel al mediului relațional și al aplicării **gândirii în rețea**. În acest sens, **dezvoltarea științifico-pragmatică** a acestui tip de gândire devine **o oportunitate epistemologică**.

8. Soluția de compromis între **categoriile retellizării**, în varianta lor educațională, vizează găsirea unui echilibru didactic, rațional și eficient, între lucrul tradițional la text și lucrul modernizat la text. Aceasta implică punerea în acord a relaționării analitice cu relaționarea sintetico-pragmatică, fapt ce constituie o premisă fundamentală în **pregătirea personalului didactic** pe axa dimensiunilor utilității, ca orientare strategică.

9. Valorificarea retellizării pentru **a facilita „ieșirea” învățării în cadrul social** ca expresie a cerințelor pe care societatea le formulează pentru sistemul educațional postmodern. Consecințele acestei acțiuni presupun unele schimbări în viziunea asupra scopului învățării prin prisma **legăturii directe cu realitatea ontologică a elevului**.

10. Elaborarea soft-urilor educaționale și realizarea activităților de retellizare textuală în parteneriat cu profesorii de discipline socioumanistice și cu cei care predau tehnologii informaționale și comunicaționale.

## BIBLIOGRAFIE

1. Adam J.-M. Lingvistica textuală. Introducere în analiza textuală a discursurilor. Iași: Institutul European, 2008.
2. Adam J.-M. Textele. Tipuri și prototipuri. Iași: Institutul European, 2000. 254 p.
3. Ardeleanu S.-M. Repere în dinamica studiilor pe text. De la o gramatică narativă către un manual de investigație textuală (IT). București: EDP, 1995. 120 p.
4. Barthes R. Plăcerea textului. București: Cartier, 2006. 226 p.
5. Barthes R. Imperiul semnelor. Chișinău: Cartier, 2007. 118 p.
6. Burlacu A. Proza lui Vladimir Beșleagă. Hermeneutica romanului. Chișinău: Gunivas, 2014. 132 p.
7. Callo T. O pedagogie a integralității. Chișinău, CEP USM, 2007. 171 p.
8. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera Educațional, 2014. 240 p.
9. Cimpoi M.O istoria deschisă a literaturii române din Basarabia. Chișinău: Arc, 1997. 431 p.
10. Cocoradă E. Introducere în teoriile învățării. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
11. Constantinovici E., Cosmescu A., Varzari E. et. al. Teoria textului. Termeni-cheie. Chișinău: Profesional-Servis, 2011. 224 p.
12. Coșeriu E. Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 2013. 264 p.
13. Coșeriu E. Lecții de lingvistică generală. Chișinău: Arc, 2000. 303 p.
14. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013. 328 p.
15. Eco Um. Limitele interpretării. Iași: Polirom, 2007. 347 p.
16. Flonta M. Cognito. O introducere critică în problema cunoașterii. București: ALL, 2008. 236 p.
17. Florian M. Experiența ca principiu de reconstrucție filosofică. București: Gramar, 2002. 332 p.
18. Frumos F. Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste. Iași: Polirom, 2008. 213 p.
19. Ghicov A. Corelarea în rețea ca premisă a învățării performante. În: Revista „Didactica PRO”, 2008, nr. 6(52), p. 29-31.
20. Ghicov A. Compararea ideatică, element nodal al studiului în rețea a textului. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2009, nr. 4, p. 3-12.
21. Ghicov A. Asumarea textului în devenirea auctorială a elevului. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2010, nr. 1, p. 3-8.
22. Ghicov A. Natura structurală a notației textului într-o viziune aplicativă. În: Revistă de științe socioumane, 2010, nr.1(14), p.28-36.
23. Ghicov A. Emolumentele educaționale ale interpretării textului. În: Revista „Univers Pedagogic”, 2010, nr 2, p.25-32.
24. Ghicov A. Dimensiunea educațională a retellizării textului media. În: Revistă de științe socioumane, nr.1(14), 2010, p.28-36.
25. Ghicov A. Aspecte metodologice ale poziționării protextuale a elevilor. În: Revista Studia Universitatis, 2010, nr. 9(39), p. 60-63.
26. Ghicov A. Raportul cu textul: formarea atitudinii protextuale a elevului. În: Revista Didactica PRO, 2012, nr. 2-3 (72-73), p. 19-22.
27. Ghicov A. Construcția pedagogică a lecturii. În: Revista Didactica PRO, 2013, nr. 2 (78), p. 10-14.
28. Ghicov A. Orientarea integralistă în studiul textului. În Revista Didactica PRO, 2014, nr. 3 (85), p. 15-18.
29. Ghicov A. The constructivist values of comprehension in text didactics. În Journal Plus Education, ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068 - 1151 Vol X (2014), No. 1, p. 251-262.
30. Ghicov A. Principiul retellizării în paradigma constructivistă a învățării ca factor al înțelegerii realității. În: Revista Didactica PRO, 2014, nr. 5-6 (87-88), p. 20-23.
31. Ghicov A. Educația textuală în liceu: de la competența autorului la gândirea cititorului. În Revista Univers Pedagogic, 2014, nr. 3, p. 5-9.

32. Ghicov A. Vectorizarea educației textuale în baza principiului retellizării. În Revista Euromentor, București, 2014, nr. 4, p. 45-59.
33. Ghicov A. Vectorizarea calității educației prin promovarea retellizării. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Calitatea Educației: Teorii, Principii, Realizări”. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2008, p. 172-176.
34. Ghicov A. Categorii ale organizării învățării tip rețea. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională”. Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2008, p. 37-39.
35. Ghicov A. Glosatorul școlii de azi: realitatea și textualizarea ei. În: Priorități actuale în procesul educațional. Materialele conferinței științifice internaționale. Chișinău: CEPUS, 2011, p. 568-573.
36. Ghicov A. Principiul retellizării în topologia cercetării științifice. În: Materialele Conferinței Științifice „Probleme actuale ale organizării și autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova”. Chișinău: Academia de Științe a Moldovei, 2011, p. 299-303.
37. Ghicov A. Atitudinea protextuală a elevului în contextul umanizării. În: Materialele Conferinței cu participare internațională „Schimbări de paradigmă în științele educației”. Alba Iulia: Universitatea „1 decembrie 1918”; „Fundamente ale educației umaniste”, Chișinău: Pontos, 2011, p. 61-64.
38. Ghicov A. Internalizarea ca una dintre postpremisele creației intelectuale. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Pledoarie pentru educație, cheia creativității și inovării. Chișinău: Tip. „Print-Caro” SRL, 2011, p. 264-267.
39. Ghicov A. Lingvistica educațională a textului. În: Colocviu internațional Filologia secolului al XXI-lea. Ediția a V-a. Creativitatea lingvală: de la semn la text. Bălți: Universitatea Pedagogică de Stat „A. Russo”, 2012, p. 576-581.
40. Ghicov A. Reconfigurarea metodologică a educației textuale. În: Probleme de lingvistică generală și romanică. Actele colocviului științific cu participare internațională în memoriam Grigore Cincilei, Chișinău, Tomul III. Chișinău: CEP USM, 2013, p. 85-89.
41. Ghicov A. Principiul retellizării în construcția comunicării textuale. În: Conferința științifică națională cu participare internațională. Diversitatea lingvistică și dialogul intercultural în procesul de comunicare. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, în parteneriat cu Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași (România). Chișinău, 2013, p. 220-226.
42. Ghicov A. Consonanța relațiilor umane în configurarea retellizării pedagogice. În: Conferința Științifică Internațională. Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Institutul de Științe ale Educației, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România). Chișinău: 2014, p. 355-361.
43. Ghicov A. Învățarea constructivistă, siguranța cunoașterii și textualitatea. În: Conferința Științifică Internațională. Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Institutul de Științe ale Educației, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România). Chișinău: 2014, p. 23-31.
44. Ghicov A. Textul didactic și abordarea lui din perspectiva realității de facto. În: Revista Științifică „Intertext”, 2014, nr. 3/4(31/32), p. 161-167.
45. Ghicov A. Didactica textului sau despre comunicarea și înțelegerea umană ca finalitate valorică a educației. În: Colocviul internațional de științe ale limbajului „Eugeniu Coșeriu”. Ediția a XV-a. „Dinamica limbilor și literaturilor în epoca globalizării”. Universitatea „Ștefan cel Mare”. Suceava, România, 2015, p. 487-494.
46. Ghidirmic O. Hermeneutica literară românească. Craiova: Scrisul Românesc, 1994. 235 p.
47. Guțu VI. Pedagogie. Chișinău: CEP UPS, 2013. 508 p.
48. Habermas J. Conștiință morală și acțiune comunicativă. București: All Educational, 2000. 184 p.
49. Joița E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Editura Aramis, 2006. 318 p.
50. Joița E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 148 p.

51. Kristeva J. Problemele structurării textului. În: Pentru o teorie a textului. Antologie. București: Univers, 1980.
52. Massimo B., Boudon R., Cherkaoui M., Valade B. Dicționar al gândirii sociologice. Iași: Polirom, 2009, p. 667-720.
53. Miclea, V. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iași: Editura Polirom, 2003. 344 p.
54. Panfil A., Tămîian I. Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
55. Patrașcu D., Garștea R. Fantasma mentalității. Istorie. Sociologie. Psihologie. Pedagogie. Andragogie. Management. Chișinău: Tipografia Centrală, 2011. 382 p.
56. Plett H. F. Știința textului și analiza de text. București: Editura Univers, 1983. 445. p.
57. Sîmihăian F. O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev. București: Art, 2014. 407 p.
58. Norel M., Sîmihăian F. Didactica limbii și a literaturii române. Proiectul pentru învățământul rural, 2011. 136 p.
59. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iași: Institutul European, 2001. 228 p.
60. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: IȘE, 2006. 176 p.
61. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iași: Institutul European, 2004. 161 p.
62. Szekely A. NLP – calea succesului. București: Amaltea, 2003. 195 p.
63. Terheșiu D. Limitele autonomiei teoretice conexioniste. În: Revista de filosofie. XLVIII, 2001, nr. 3-4, p. 283-298.
64. Terminologie poetică și retorică. Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”, 1994, p.40-207
65. Vlad C. Textul aisberg. Elemente de teorie și analiză. Cluj: Casa Cărții de Știință, 2000. 276 p.
66. Zaharia D. Beneficiile existenței rețelelor culturale tematice europene. În: Philologica Jassyensia, 2010, nr. 2(12), p. 267-272.
67. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iași: Polirom, 1999, 528 p.
68. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 160 с.
69. Осипова Э.Н. Лингвистика текста и текстовый аспект изучения синтаксиса в школе. Архангельск: Томорский гос.ун-т им. «Ломоносова», 2009. 37 с.
70. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы. Педагогика, 2006, № 4, с. 3-9.
71. Уланович О.И. Текст и его понимание. În: Вестник МГЛУ. Серия 2. Психология, педагогика, методика преподавания иностранных языков. Минск: МГЛУ, 2001, с. 22-30.
72. Щирова И. А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. Москва: ООО Книжный Дом, 2007. 472 с.
73. Kerka, S. On Second Thought: Using New Cognitive research in Vocational Education, 1986.
74. Adam J.-M. Elements de linguistique textuelle. Theorie et pratique de l'analyse textuelle. Bruxelles: Liege, 1990.
75. Kristeva J. Le mot, le dialog et le roman. În: Semeiotike, Recherches pour une semanalyse. Paris: Seuil, 1969, p. 82-112.

## ADNOTARE

**GHICOV ADRIAN** „Cadrul conceptual al retellizării în metodologia protextului”,  
teză de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2017

**Structura tezei:** introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 322 de titluri, 38 de anexe, 271 de pagini text de bază, 19 figuri, 23 de tabele, numărul de publicații la tema tezei – 60 de lucrări științifice.

**Cuvintele-cheie:** retellizare, dreptul cititorului / autorului, dreptul textului, textoneme, sintaxă a textului, rețeaua ideatică a textului, poziționare protext, comportament protextual, textualitate, text designator, text denotator, metodologie protextuală, gândire în rețea, elev logofil.

**Domeniul de studiu:** didactica limbii și literaturii române.

**Scopul cercetării:** Fundamentarea metodologiei protextului în baza conceptualizării retellizării, ca principiu, criteriu, sistem de referință în descoperirea / descrierea / modelarea valorică a informației textului.

**Obiectivele tezei:** abordarea teoretică a conceptelor *retellizare* și *protext*; investigarea relaționării în aspect filozofic, socioeconomic, informațional, logic, psihologic, pedagogic; examinarea aspectelor multidimensionale ale textului; fundamentarea teoretico-metodologică a retellizării; sintetizarea ansamblului de reguli ale lucrului la text; analiza entităților care consemnează valoarea metodologică a fenomenului de retellizare; cercetarea valorilor *învățării constructiviste* și consemnarea criteriilor de elaborare a metodologiei protextului; elaborarea Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului; elaborarea Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu și ilustrarea valorilor ei competențiale și atitudinale în procesul de educație a elevilor etc.

**Noutatea și originalitatea științifică** rezidă în faptul că cercetarea are ca rezultat *actualizarea lingvisticii textului* în procesul educațional ca fenomen din hermeneutica relației și valorificarea abordării structurale a textului prin fenomenul retellizării într-un act unitar de înțelegere și internalizare a ideilor lui și prin raportarea la realitatea nemijlocită în care se află elevul receptor.

**Rezultatele științifice noi:** completarea cu *noțiuni noi* a științei pedagogice; abordarea retellizării din perspectivă pedagogică și conceptualizarea *principiului retellizării*, care este o normă reglatoare și care facilitează înțelegerea textului; *conceptualizarea și definirea protextului* ca o poziționare a elevului în favoarea textului; conceptualizarea *septimetrică* a retellizării; formularea unor *reguli noi* privind lucrul la text și interpretarea textuală; elaborarea *Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului*; structurarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu*, ca un instrument operațional de explorare a textului, care conduce la înțelegerea și internalizarea textului; formularea *tezei și a tabelului poziționării protextuale a elevului* ca fenomen educațional; promovarea *formulei IEI* (interpretare-explicație-înțelegere); argumentarea științifică a *taxonomiei înțelegerii*; ilustrarea perspectivelor *formulei-cadru a retellizării*; abordarea multiplă a textului.

**Noua direcție de cercetare:** *Retellizarea în învățarea școlară* (cu următoarele funcții: de principiu didactic, metodologie didactică și factor de eficientizare a învățării).

**Semnificația teoretică și valoarea aplicativă a lucrării** constau în conceptualizarea fenomenului pedagogic al retellizării din perspectiva didacticii textului prin abordarea interpretativă a unui ansamblu de teorii și de idei care au demonstrat necesitatea valorificării retellizării în procesul educațional. Instrumentarea teoretică s-a axat pe definirea noilor noțiuni; a noului principiu al retellizării în metodologia protextului, pe stabilirea posibilității de extindere a acestui principiu în cadrul mai larg al învățării. Aplicarea instrumentarului metodologic elaborat în procesul educațional a demonstrat avantaje concludente în lucrul la text, cu efecte vizibile în dezvoltarea personalității elevului.

**Implementarea rezultatelor științifice** s-a realizat în baza unui eșantion de 1049 de subiecți: elevi, masteranzi, cadre didactice din instituțiile de învățământ preuniversitar ale Republicii Moldova.

## АННОТАЦИЯ

**ГИКОВ АДРИАН** «Концептуальные основы сетизации в методологии протекста», диссертация на соискание ученой степени доктора хабилитат педагогических наук. Кишинэу, 2017

**Структура диссертации:** введение, пять глав, общие выводы и рекомендации, библиография из 322 названий, 38 приложений, 271 страниц основного текста, 19 фигур, 23 таблицы, количество публикаций по теме диссертации – 60 научных работ.

**Ключевые слова:** сетизация, право читателя/ автора, право текста, текстонемы, синтаксис текста, идеациональная сеть текста; протекстуальное отношение, протекстуальное поведение, текстуальность, десигнативный текст, денотативный текст, протекстуальная методология, сетевое мышление, ученик логофил.

**Областью исследования** является дидактика румынского языка и литературы.

**Цель исследования:** Обоснование методологии протекста на основе концептуализации метода сетизации, как принципа, критерия, референциальной системы в раскрытии/ описании/ оценочное моделирование информации текста.

**Задачи исследования:** теоретическая концептуализация *сетизации* и *протекста*; изучение понятия взаимосвязи в философском, социально-экономическом, информационном, логическом, психологическом, педагогическом аспектах; рассмотрение многосторонности текста; научно-методологическое обоснование сетизации; синтез совокупности правил работы над текстом; анализ сущностей, отмечающих методологическое значение феномена сетизации; исследование значимости *конструктивистского обучения* и определение критериев для разработки методологии протекста; разработка Модели концептуализации сетизации в методологии протекста; разработка Методологии протекста и выявление её значимости в процессе образования учащихся и др.

**Научная новизна и оригинальность** заключаются в актуализации лингвистики текста как феномена герменевтики отношений и анализа педагогических механизмов структурирования сети текста в целостном процессе понимания и интернализации текста.

**Научные результаты:** введение *новых понятий* в педагогическую науку; рассмотрение сетизации в педагогическом аспекте и концептуализация *принципа сетизации*, который является регулирующей нормой и облегчает понимание текста; *концептуализация и определение протекста* как положительного позиционирования ученика по отношению к тексту; *сеитметрическая* концептуализация сетизации; разработка *новых правил* работы с текстом и интерпретации текста; разработка *Модели концептуализации сетизации в методологии протекста*; структуризация *Методологии протекста*, которая является инструментом исследования текста и способствует достижению главного результата работы с текстом – понимания и внутреннего восприятия текста; формулировка *тезиса и таблицы протекстуального позиционирования ученика* как педагогическое явление; продвижение *формулы ИОП* (интерпретация-объяснение-понимание); научное аргументирование *таксономии понимания*; рассмотрение перспектив *основной формулы сетизации*.

**Новое направление исследования:** *Сетизация в школьном обучении* (со следующими функциями: дидактического принципа, дидактической методологии и фактора эффективности обучения).

**Научная и практическая значимость** состоит в концептуализации педагогического феномена сетизации в аспекте дидактики текста путем интерпретативного рассмотрения комплекса теорий и идей, обоснованных необходимостью применения сетизации в образовательном процессе. Теоретические разработки были направлены на определение новых понятий, нового принципа сетизации в методологии протекста, на обоснование возможности применения данного принципа в более широких рамках образования. Применение разработанного методологического инструментария в ходе образовательного процесса, доказало преимущества его применения в работе над текстом и влияние на развитие личности учащегося.

**Внедрение научных результатов** осуществилось в работе с учащимися, мастерами, педагогическими кадрами различных образовательных учреждений республики – всего 1049 субъекта.

## ANNOTATION

**GHICOV ADRIAN** "The Conceptual Framework of Retellisation in the Methodology of

Protect", thesis for degree of habilitated doctor of pedagogy, Chisinau, 2017

**Thesis structure:** Introduction, five chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 322 titles, 38 annexes, 271 basic text pages, 19 figures, 23 charts, number of publications on the thesis topic – 60 scientific studies.

**Key words:** retellisation, the right of the reader/ author, text right, textonems, syntax of text, conceptual network of text; protect positioning; protextual behaviour, textuality, designative text, denotative text, protextual methodology, network thinking, logophile student.

**Field of study** didactics of Romanian language and literature teaching.

**Purpose of research:** Establishment of the protextual methodology based on conceptualising the retellisation, as principle, criterion, reference system of discovering/ describing/ designation information provided by the text, with respect to the reality.

**Thesis objectives:** The theoretical specification of the *retellisation* and *protext* concepts; examination of the multidimensional aspects of the text ; the theoretical-methodological establishment of the concept of retellisation; synthesizing the set of principles and rules of retellisation; investigation of the network from a philosophical, socioeconomic, informational, logical, psychological, and pedagogical point of view; analysis of entities registering the methodological value of retellisation; examination of the values of *constructive learning* and recording the development criteria of the methodology of protect; development of the Retellisation conceptualising model in the protect methodology; conceptualization of the Protect methodology and illustration of its values and of athitudinal competition will in the process of linguistic and literary education of students.

**Scientific novelty and originality** lies in the fact that the research has as result the capitalization of the text linguistics as a phenomenon from relationship's hermeneutics, and the pedagogical mechanisms of building text's network through an uniform act of understanding.

**New scientific results:** Adding *new concepts* to the teaching science; the pedagogical approach of retellisation and the conceptualization of the *retellisation principle*, which is a regulating rule and facilitates the understanding of the text (information); the principle of retellisation in learning; conceptualization and definition of protect as a way to place the student in favor of the text; the septimetrical conceptualization of retellisation; development of new rules of working on the text and textual interpretation; developing the Retellisation conceptualising model in the protect methodology, structuring the Protect methodology, which is an operational tool of exploring the text; the formulation of the thesis and the protextual positioning of the student table as an educational phenomenon; conceptualization of the IEU formula (interpretation-explanation-understanding); scientific reasoning of the understanding taxonomy; illustrating the prospects of the *retellisation framework formula*.

**The new line of research:** *The retellisation as part of school learning* (with the following functions: teaching principle, teaching methodology and efficiency factor of learning).

**The theoretical importance and the application value of the study** is to conceptualize the pedagogical phenomenon of retellisation from the teaching perspective of the text through an interpretive approach of a set of theories and ideas that have proved the need to capitalize on retellisation within the education process as a factor of stirring the learning up. The set of theoretical tools was focused on the definition of new concepts; of the new retellisation principle methodology in the methodology of protect, on establishing the possibility to extend this principle in a wider learning framework etc. The application of the methodological set of tools developed within the educational process had proved the conclusive advantages in working on the text with visible effects in the development of student's personality.

**Implementation of the scientific results** was conducted on a sample of 1049 subjects: students, graduates, teachers from different educational institutions from Moldova.

**GHICOV ADRIAN**

**CADRUL CONCEPTUAL AL RETELLIZĂRII  
ÎN METODOLOGIA PROTEXTULUI**

**Specialitatea 532.02 – Didactica școlară  
(Limba și literatura română)**

Autoreferatul tezei de doctor habilitat în științe pedagogice

---

Aprobat spre tipar: 31.03.2017

Formatul hîrtiei A4

Hîrtie offset. Tipar offset.

Tiraj 50 de exemplare

Coli de tipar.: 2,0

Comanda nr. 6

---

SRL „PRINT-CARO”

Chișinău, str. Astronom N. Donici, 14, tel. 0-22-85-33-86