UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIŞINĂU

Cu titlu de manuscris

C Z U: 37.016.046:[811.135.1+821.135.1.09](043.3)

GHICOV ADRIAN

CADRUL CONCEPTUAL AL RETELLIZĂRII ÎN METODOLOGIA PROTEXTULUI

Teză de doctor habilitat în ştiinţe pedagogice
Specialitatea 532.02 – Didactica școlară
(Limba şi literatura română)

Consultant ştiinţific: _____ **CALLO Tatiana,**
doctor habilitat
în ştiinţe pedagogice,
profesor universitar

Autor: _____ **GHICOV Adrian,**
doctor în ştiinţe pedagogice,
conferenţiar universitar

CHIŞINĂU, 2017

© GHICOV Adrian, 2017

C U P R I N S

ADNOTARE (în română, rusă, engleză) **6**
LISTA ABREVIERILOR **9**
INTRODUCERE **10**
1. ABORDAREA RETELLIZĂRII ŞI A TEXTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAŢIEI MODERNE **22**
1.1. Aspectele noţionale ale conceptelor de *reţea* şi *retellizare* 25
1.2. Fenomenul structurării în reţea în aspect educaţional 37
1.3. Elemente specifice valorificării educaţionale a textului 54
1.4. Concluzii la capitolul 1 75
2. TEXTUL ŞI PROTEXTUL CA BAZĂ A ÎNVĂŢĂRII **78**
2.1. Construcţia lectorală a textului 78
2.2. Noţiunea de protext şi interpretarea textului 90
2.3. Concluzii la capitolul 2 109
3. RECONFIGURĂRI METODOLOGICE ÎN DIDACTICA TEXTULUI DIN PERSPECTIVA RETELLIZĂRII **111**
3.1. Constructivismul ca premisă teoretico-metodologică a retellizării 111
3.2. Principiul retellizării în abordarea fenomenelor educaţionale 120
3.3. Efectele procesului de retellizare în metodologia protextului 126
3.4. Concluzii la capitolul 3 142
4. CONCEPTUALIZAREA RETELLIZĂRII ÎN METODOLOGIA PROTEXTULUI **145**
4.1. Coordonatele teoretico-metodologice ale protextului 145
4.2. Contextualizarea protextului în cadrul disciplinei şcolare Limba şi literatura română 163
4.3. Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului 176
4.4. Concluzii la capitolul 4 196
5. VALORILE EDUCAŢIONALE ALE METODOLOGIEI PROTEXTULUI ÎN DIMENSIUNE EXPERIMENTALĂ **199**
5.1. Textul ca valoare educaţională în opinia subiecţilor experimentali 199
5.2. Poziţionarea protextuală a elevilor 213
5.3. Valori formative ale retellizării în metodologia protextului 243
5.4. Deschideri strategice în dezvoltarea educației textuale a elevilor 255
5.5. Concluzii la capitolul 5 265

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI 267
BIBLIOGRAFIE 272
ANEXE 285
Anexa 1. Analiza în arbore a lui Le Xuan 285
Anexa 2. Practici asociate cu abordarea constructivistă 287
Anexa 3. În lumea textului designator. *Albă dimineaţă* de Liviu Damian 288
Anexa 4. Relaţionarea. Operatori de relaţie 289
Anexa 5. În spațiul textului denotativ. Ion Biberi în dialog cu George Pruteanu 290
Anexa 6. Planul complex al unui text narativ. Structuri 291
Anexa 7. Lectura textului. Perspective didactice 292
Anexa 8. Competenţa de lectură 293
Anexa 9. Comprehensiunea 293
Anexa 10. Test-sondaj 294
Anexa 11. Eşantionul experimentului de diagnosticare 296
Anexa 12. Rezultatele sondajului (clasa a XII-a) 297
Anexa 13. Rezultatele sondajului (clasele a X-a – a XI-a) 297
Anexa 14. Chestionar de eficiență și calitate a activității de formare în baza textului (disciplina școlară *Limba şi literatura română*) 298
Anexa 15. Aderarea la text (rețeaua de tip *arbore*) 300
Anexa 16. Aderarea la text (rețeaua de tip *stea*) 302
Anexa 17. Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Limba şi literatura română* 304
Anexa 18. Fişa nr. 1. *Tabelul nodurilor ideatice ale textului* 307
Anexa 19. Profesorii experimentatori 309
Anexa 20. Caietul elevului 310
Anexa 21. Caietul profesorului 316
Anexa 22. Aderarea la text: reţeaua de tip *stea*. Exemplul 1 326
Anexa 23. Aderarea la text: reţeaua de tip *stea*. Exemplul 2 328
Anexa 24. Aderarea la text: reţeaua de tip *ramură*. Exemplul 1 330
Anexa 25. Aderarea la text: reţeaua de tip *ramură*. Exemplul 2 332
Anexa 26. Aderarea la text: reţeaua de tip *arbore* 334
Anexa 27. Fişa nr. 2. *Topologia reţelei ideatice a textului* 336
Anexa 28. Reţeaua ideatică a textului (RIT) 339
Anexa 29. Sensul textului dedus de către elevul-cititor 340

Anexa 30. Cadrul constructivist al înţelegerii şi internalizării (asumarea) textului de către elevul-cititor 342
Anexa 31. Înțelegerea realității prin text. Exemplul 1 346
Anexa 32. Înțelegerea realității prin text. Exemplele 2, 3 şi 4 348
Anexa 33. Aplicarea *Testului Z* 354
Anexa 34. Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Istoria românilor şi universală*. Exemplele 1 şi 2 356
Anexa 35. Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Educația civică* 358
Anexa 36. Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Geografie* 359
Anexa 37. Chestionar de eficiență și calitate a activității de formare în baza metodologiei de lucru asupra textului (în cadrul disciplinelor școlare socioumanistice) 360
Anexa 38. Glosar 362
DECLARAŢIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII 366
CURRICULUM VITAE 367

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

Structura tezei: introducere, cinci capitole, concluzii generale şi recomandări, bibliografie din 322 de titluri, 38 de anexe, 271 de pagini text de bază, 19 figuri, 23 de tabele, numărul de publicaţii la tema tezei – 54 de lucrări ştiinţifice.

Cuvintele-cheie: retellizare, dreptul cititorului/autorului, dreptul textului, textoneme, sintaxă a textului, reţeaua ideatică a textului, poziţionare protext, comportament protextual, textualitate, text designator, text denotator, metodologie protextuală, gîndire în reţea, elev logofil.

Domeniul de studiu: didactica limbii şi literaturii române.

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

Obiectivele tezei: abordarea teoretică a conceptelor *retellizare* şi *protext*; investigarea relaţionării în aspect filozofic, socioeconomic, informaţional, logic, psihologic, pedagogic; examinarea aspectelor multidimensionale ale textului; fundamentarea teoretico-metodologică a retellizării; sintetizarea ansamblului de reguli ale lucrului la text; analiza entităţilor care consemnează valoarea metodologică a fenomenului de retellizare; cercetarea valorilor *învăţării constructiviste* şi consemnarea criteriilor de elaborare a metodologiei protextului; elaborarea Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului; elaborarea Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu şi ilustrarea valorilor ei competenţiale şi atitudinale în procesul de educaţie lingvistică şi literară a elevilor; demonstrarea valorii metodologiei protextului în formarea personalităţii elevului; studierea evoluţiei retellizării din prespectiva învăţării şcolare.

Noutatea şi originalitatea ştiinţifică rezidă în faptul că cercetarea are ca rezultat valorificarea lingvisticii textului ca fenomen din hermeneutica relaţiei şi analiza mecanismelor pedagogice de structurare a reţelei textului într-un act unitar de înţelegere şi internalizare.

Rezultatele ştiinţifice noi: completarea cu ***noțiuni noi*** a ştiinţei pedagogice; abordarea retellizării din perspectivă pedagogică şi conceptualizarea ***principiului retellizării,*** care este o normă reglatoare şi care facilitează înţelegerea textului; ***conceptualizarea*** *și definirea* ***protextului*** ca o poziţionare a elevului în favoarea textului; conceptualizarea ***septimetrică*** a retellizării; formularea unor ***reguli noi*** privind lucrul la text şi interpretarea textuală; elaborarea ***Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului*** în baza a trei dimensiuni: dimensiunea conceptuală a retellizării, dimensiunea conceptuală a textului şi dimensiunea conceptuală a învăţării constructiviste; structurarea ***Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu***, care reprezintă un instrument operaţional de explorare a textului şi care conduce la principala finalitate a lucrului la text – înţelegerea şi internalizarea textului; formularea ***tezei și a tabelului poziționării protextuale a elevului*** ca fenomen educaţional; promovarea ***formulei IEÎ*** (interpretare-explicație-înțelegere) și completarea ***tehnicilor de lucru*** pentru înţelegerea textului; argumentarea ştiinţifică a ***taxonomiei înţelegerii***: înţelegerea semantizantă, cognitivă sau comprehensivă şi înţelegerea fenomenologică (de sens); ilustrarea perspectivelor ***formulei-cadru a retellizării***: *reţeaua textului ca element al interpretării; interpretarea ca înțelegere a unei situații (din realitate); înțelegerea ca bază în alegerea unui curs de acțiune;* abordarea multiplă a textului: (a) textul pentru text (în cadrul disciplinei şcolare); (b) textul pentru alte texte (practica limbii); (c) textul pentru alte discipline şcolare (educația); (d) textul pentru viață (personalitatea elevului).

Noua direcţie de cercetare: *Retellizarea în învățarea şcolară* (cu următoarele funcţii: de principiu didactic, metodologie didactică şi factor de eficientizare a învăţării).

Semnificaţia teoretică şi valoarea aplicativă a lucrării constau în conceptualizarea fenomenului pedagogic al retellizării din perspectiva didacticii textului prin abordarea interpretativă a unui ansamblu de teorii şi de idei care au demonstrat necesitatea valorificării retellizării în procesul educaţional ca factor de activizare a învăţării. Instrumentarea teoretică s-a axat pe definirea noilor noţiuni, a noului principiu al retellizării în metodologia protextului, pe stabilirea posibilităţii de extindere a acestui principiu în cadrul mai larg al învăţării. Aplicarea instrumentarului metodologic elaborat în procesul educaţional a demonstrat avantaje concludente în lucrul la text, cu efecte vizibile în dezvoltarea personalităţii elevului.

Implementarea rezultatelor ştiinţifice s-a realizat în baza unui eşantion de 1049 de subiecţi: elevi, masteranzi, cadre didactice din instituţiile de învăţământ 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 – 54 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 значимости её компетентностного подхода в процессе лингвистического и литературного образования учащихся лицея; изучение эволюции сетизации с точки зрения школьного обучения.

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; ***септиметрическая*** концептуализация сетизации; разработка ***новых правил*** работы с текстом и интерпретации текста; разработка ***Модели концептуализации сетизации в методологии протекста*** на основании трех основных параметров: концепция сетизации, концепция текста и концепция конструктивистского обучения; 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) и разработка ***новых технологий*** для понимания текста; научное аргументирование ***таксономии понимания***: познавательное или компрехенсивное понимание и феноменологическое понимание; рассмотрение перспектив ***основной формулы сетизации***: *сеть текста как элемент интерпретации, интерпретация как понимание реальной (жизненной) ситуации, понимание как основа для выбора направления действия*; многостороннее рассмотрение текста: (а) текст для текста (в рамках школьной дисциплины); (б) текст для других текстов (языковая практика в целом); (в) текст для других школьных дисциплин (образование); (г) текст для жизни (личность ученика).

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 как фактора активизации обучения. 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, мастерантами, педагогическими кадрами различных образовательных учреждений республики – всего 1049 субьекта.

ANNOTATION

GHICOV ADRIAN "The Conceptual Framework of Retellisation in the Methodology of Protext", 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 – 54 scientific studies.

Key words: retellisation, the right of the reader/ author, text right, texthonems, syntaxt of text, conceptual network of text; protext 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/ designing 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 protext; development of the Retellisation conceptualising model in the protext methodology; conceptualization of the Protext methodology and illustration of its values and of athitudinal competition will in the process of linguistic and literary education of students; the study of networking evolution from the perspective of school education.

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 protext 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 protext methodology on three basic dimensions: the conceptual dimension of retellisation, the conceptual dimension of text and the conceptual dimension of the constructivist learning, structuring the Protext methodology, which is an operational tool of exploring the text and leads to the main purpose of the work on text - text understanding and internalization; 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) and completion of working techniques in order to comprehend the text; scientific reasoning of the understanding taxonomy: the systematic, cognitive or comprehensive, and phenomenological understanding (of the sense); illustrating the prospects of the ***retellisation framework formula***: *text network as an element of interpretation; interpretation as the understanding of a situation (from reality); understanding as the basis for choosing a course of action*; the multiple-sided approach of the text: (a) text for text (within the school subject); (b) text for other texts (practice of the language); (c) text for other school subjects (education); (d) text for life (student's personality).

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 stiring 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 protext, 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.

LISTA ABREVIERILOR

CIP – conceptualizarea septimetrică a retellizării

DIT – didactia interpretării textului

IEÎ – interpretare-explicație-înțelegere

LdL – metoda învăţării prin predare (Lernen durch Lehren)

MCRMP – Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului

MP – Metodologia protextului

RET – realitatea existențială prin text

RIT – rețeaua ideatică a textului

RA – reţeaua de asociaţii

USP – unitate sintactică plurivalentă

INTRODUCERE

Actualitatea şi importanţa problemei. Fenomenele lumii de azi – remodernizarea, globalizarea, orientarea antropologică, extinderea cadrului de valori propuse umanităţii prin anularea exploziei culturii de masă, faţă de cultura înaltă, tezaurizarea comportamentală şi acţională în baza unor virtuţi ne-negociabile, reorientarea educaţiei spre valorile spirituale, instaurarea unei educaţii anticipative şi, concomitent, înrădăcinată în tradiţie – specifică actualizarea unor noi metodologii educaţionale, printre care se înscrie şi *abordarea în reţea* sau retellizarea fenomenelor ca modalitate de realizare a unui *învăţământ constructivist,* ce cadrează cu orientările postmoderne în educaţie.

Educaţia este instrumentul de putere care configurează în sensuri multiple angajamentele, concepţiile oricărei persoane care a trecut pragul şcolii; ea creează imaginea a ceea ce înseamnă lumea, cunoaşterea, adevărul, principiile, limitele existenţei, atît la nivel praxiologic, cît şi la nivel teoretic. De aceea, educaţia trebuie să cultive *o atitudine implicativă* în raport cu propriile angajamente–explicite, dar, mai ales, tacite.

Pentru a realiza deziderateleeducaţiei actuale, ea trebuie concepută şi realizată în spiritul ştiinţific, tehnologic, informaţional al societăţii, în spiritul valorilor culturii şi civilizaţiei, al cercetării, inventivităţii şi creativităţii, al umanismului, al respectării drepturilor şi libertăţilor. Adîncirea caracterului formativ al educaţiei prin organizarea informaţiilor şi instrumentarea lor, pentru a forma şi a dezvolta capacităţi de cunoaştere, competenţe şi atitudini favorabile performanţelor învăţării, din deziderat trebuie să devină realitate. Sensul acţiunilor de influenţare educaţională este al dezvoltării interioare şi al dezvoltării sociale prin acumularea status-urilor, obiectivele prioritare fiind privirea largă, cuprinzătoare, analiza în profunzime, asumarea de riscuri, gîndirea umanistă.

Astăzi, tot mai mult se evidenţiază importanţa instituţiilor virtuale în dezvoltarea cercetării europene şi în trendurile europene, bazate pe utilizarea intensă a reţelelor. Acestea au fost dezvoltate pentru grăbirea transferului de cunoştinţe *know-haw* şi facilitatea transferului tehnologic.

În acest context, la nivelul valorificării informaţiei în cadrul şcolar, textul, ca bază a învăţării active, reclamă oportunitatea fundamentării unor *principii şi reguli* care l-ar aborda şi l-ar clarifica din perspectiva relaţionării, prin surprinderea progresivă ce are loc la nivelul textului în cadrul educaţiei lingvistice şi literare.

Actualmente, metodologia valorificării textului se plasează într-un domeniu mai mult de suprafaţă, vizînd citirea, constatarea, sintetizarea informativă. Însă noua structură a lumii

reclamă şi o nouă abordare a textului, metodologia actuală a înțelegerii căruia poate fi reprezentată printr-o structură multidimensională, cu valori şi parametri relaţionali, care pot fi abordaţi prin valorificarea textului din diverse perspective: atît la suprafaţă, cît şi în adîncime, atît contextual, cît şi constructiv. Numai lucrînd astfel cu textul, elevul devine conştient de forţa şi semnificaţia lui şi operează, deja, ***protextual***, adică *pentru*, *în favoarea*, *în sprijinul*, *în interesul*, *în apărarea*, *cu privire la*, *referitor la*, *în legătură cu* textul.

Sub influenţa noilor tehnologii şi conectării la reţelele informaţionale, se produce o reconfigurare tehnologică în raport cu textul, care îşi asumă funcţii noi. Printre acestea se înscrie şi cea de avansare a cunoaşterii, legată de procesul de apariţie şi inserţie a noului, în special a unor fenomene care, în ansamblul lor, formează *plusvaloarea cognitivă*. Informaţia textului pivotează în jurul realităţii, marcînd o relaţie specifică între umanitate şi realitate. Textul reflectă această realitate, dar, în mod distinct, el oferă repere şi pentru *modelarea* ei. Identificarea reţelelor informative şi ideatice ale textului oferă posibilităţi pentru elaborarea propriilor construcţii – producerea de text. Însă, pentru a putea fi produs, textul trebuie să ofere mijloace pentru înţelegerea semnificaţiei lui ca atare.

Reţeaua ca structură are o importanţă decisivă pentru text, iar studierea acestui fenomen în raport cu textul presupune căutarea sensului naturii sale de referinţă – legătura dintre semne şi realitate. Elevul urmează să fie format în spiritul competențelor pentru a pătrunde în specificul acestei structuri, pentru a înţelege 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 relaţie*, pe care elevul trebuie să o perceapă. „Capturarea" structurii realităţii de către text se produce prin condensarea lumii în conţinutul care trebuie dezvăluit pentru a putea înţelege referirea. Cînd vorbim despre „cum"-ul şi legitimarea textului, avem în vedere structura sa de conţinut – una dintre principalele modalităţi 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, dîndu-i un înţeles specific. Prin urmare, accentul se plasează de pe scriitor pe cititor.

A fi *în favoarea unui text* înseamnă a-l interpreta ca cititor şi a-l produce ca autor, iar a interpreta şi a produce un text înseamnă a înţelege reţeaua lui, care s-a constituit din circumstanţe fertile ale lumii autorului şi coautorului, asumîndu-şi o realitate. A produce un text înseamnă a încorpora din nou această reţea în cadrul dens şi specific al realităţii, fapt care urmează să fie valorificat în practica şcolară în cadrul educaţiei lingvistice şi literare.

În acest context, în care dezvoltarea personalităţii elevului este prioritatea exclusivă a şcolii, „descoperirea” unor noi modalităţi devine, evident, o actualitate investigaţională.

Problema cercetării constă în manifestarea unei incoerenţe între valorificarea didactică a textului şi posibilităţile metodologice intrinseci ale protextualităţii din perspectiva retellizării prin formularea răspunsului la întrebarea: *Cum poate fi conceptualizată şi fundamentată ştiinţific retellizarea în formarea protextuală a elevului pentru a răspunde deziderateloor moderne de relaţionare?*

Direcţiile de soluţionare a problemei:

- Cercetarea teoretică şi identificarea conceptelor de bază (reţea – retellizare; text – protext).
- Dezvăluirea rolului lecturii şi a interpretării textului în aria problematicii abordate.
- Fundamentarea principiului retellizării din perspectivă constructivistă şi ilustrarea efectelor procesului de retellizare.
- Elaborarea Modelului conceptualizării retellizării în Metodologia protextului.
- Testarea şi validarea Metodologiei protextului prin implementarea acesteia în procesul educaţional.

Sintetizînd cele expuse mai sus, formulăm scopul şi obiectivele cercetării.

Scopul: Fundamentarea metodologiei protextului în baza conceptualizării retellizării ca principiu, criteriu, sistem de referinţă în descoperirea/descrierea/modelarea valorică a informaţiei textului, raportată la realitate şi la elev ca subiect al acestei realităţi.

Obiectivele:

1. Abordarea teoretică a conceptelor *retellizare* şi *protext*.
2. Investigarea relaţionării constructiviste în aspect filozofic, socioeconomic, informaţional, 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 entităţilor care consemnează valoarea metodologică a fenomenului de retellizare.
6. Cercetarea valorilor *învăţării constructiviste* şi 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 şi ilustrarea valorilor ei în procesul de educaţie lingvistică şi literară a elevilor.
9. Demonstrarea valorii MP în formarea personalităţii elevului (experimentul pedagogic).
10. Studierea evoluţiei retellizării din perspectiva învăţării şcolare.

Reperele epistemologice ale cercetării: *teoria* coerentistă [Flonta M., 86]; *teoria* conexionistă [Terheşiu D., 215; Vacariu M., 222; Miclea M., 152]; *teoria* gîndirii active [Florian M., 87]; *teoria* învăţării ierarhice [Cocoradă E., 36]; *teoria* schemei [Joiţa E., 134-138]; *teoria* predicaţiei [Жинкин Н., 256-257]; *teoria* constructivistă [Kerka S., 300; Stan E., 206; etc.]; *teoria* poststructuralistă [Barthes R., 9-10; Щирова И., 286-287; Petrovici I., 175; Corniş-Pop M., 52]; *conceptul* de reţea şi retellizare în diversele lui aspecte [Massimo B., 148; Dumitraşcu V., 79; Zaharia D., 234; Scripcaru I., 205; Siebert H., 203; Păstrăvanu O., 169; Culic I., 63; etc.]; *concepţia* gîndirii în sistem [Szekely A., 209]; *concepţiile* privind interpretarea textului [Eco Um., 83-84; Coşeriu E., 57-58; Sasu A., Ghidirmic O., 120; etc.]; *concepţia* lingvisticii textului [Adam J.M., 1-2; Vlad C., Coşeriu E., 57; Осипова Э., 271]; *concepţiile* psihopedagogice ale înţelegerii [Habermas J., 129; Zlate M., 235; Cosmovici A., 53; Уланович О., 279; etc.); *concepţia* nominalistă [Florian M., 87]; *principiul* generării cunoştinţelor [Тестов В., 278]; *principiul referenţial* [Petofi S., 304]; *principiul* priorităţii construcţiei mintale [Joiţa E., 134]; *noţiunile* brioul textului, elev logofil [Barthes R., 9-10]; text denotativ, text designator [Plett H., 176; Plămădeală I., 177-178]; pro-forme [Plett H., 176]; *ideile* lui Cornea P. [50-51] privind potenţarea activităţii spirituale a elevului, ale lui Stan E. [206] privind creaţia proactivă a elevului, referitoare la structura inteligibilităţii textului; referitoare la „cum”-ul metodologic; *taxonomii şi tehnici* ale înţelegerii etc.

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

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

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

Rezultatele ştiinţifice noi care au condus la **noua direcţie de cercetare**:

1. Completarea ştiinţei pedagogice prin **noţiuni noi**: retellizare; gîndire în reţea; elev logofil; textoneme; sintaxă a textului; reţeaua ideatică a textului; poziţionare protext; acţiune, atitudine, comportament protextual; înţelegere reflexivă; elev prosumer; text emic, text etic, text designator, text denotativ; nod ideatic al textului; metodologie protextuală.
2. Abordarea retellizării din perspectivă pedagogică şi conceptualizarea **principiului retellizării**, ce presupune transpunerea grafică a unui text (a unei informaţii) tip reţea, ca instrument de esenţializare, concretizare, restrîngere a conţinutului în favoarea rigorii, şi care facilitează înţelegerea textului (informaţiei); prin extindere, aplicarea principiului retellizării în învăţare.
3. **Conceptualizarea** şi definirea **protextului** ca o poziţionare a elevului în favoarea textului şi/sau ca text acceptat de subiectul cititor.
4. Conceptualizarea septimetrică a retellizării.
5. Formularea unor **reguli noi** privind lucrul la text şi interpretarea textuală.
6. Elaborarea **Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului** în baza a trei dimensiuni: dimensiunea conceptuală a retellizării, dimensiunea conceptuală a textului şi dimensiunea conceptuală a învăţării constructiviste, care pun în valoare ansamblul teoriilor, concepţiilor, ideilor raportate la text, la reţeaua textului şi la procesul de învăţare.
7. Structurarea **Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu**, care reprezintă un instrument operaţional de explorare a textului, un mod de elaborare a reţelei textului (procedee, acţiuni, operaţii) şi care conduce la principala finalitate a lucrului la text – înţelegerea şi internalizarea textului.
8. Formularea **tezei şi elaborarea tabelului poziţionării protextuale a elevului** ca fenomen educaţional.
9. Conceptualizarea **formulei IEÎ** şi completarea **tehnicilor de lucru** pentru înţelegerea textului.

10. Argumentarea ştiinţifică a **taxonomiei înţelegerii**: înţelegerea semantizantă, cognitivă sau comprehensivă şi înţelegerea fenomenologică (de sens), tot aici înscriidu-se şi internalizarea textului, ca un mijloc de poziţionare protext a elevului.
11. Ilustrarea perspectivelor **formulei-cadru a retellizării**: reţeaua textului ca element al interpretării; interpretarea ca înţelegere a unei situaţii (din realitate); înţelegerea ca bază în alegerea unui curs de acţiune de către elev ca subiect cititor.
12. Abordarea multiperspectivistă a didacticii textului prin următoarele coordonate ale educaţiei textuale: (a) *textul pentru text* (în cadrul disciplinei şcolare); (b) *textul pentru alte texte* (practica limbii); (c) *textul pentru alte discipline şcolare* (educaţia); (d) *textul pentru viaţa de adult* (personalitatea elevului, inteligenţa existenţială).
13. Fundamentarea pedagogică a **Strategiei RET** (realităţii existenţiale prin text).

Noua direcţie de cercetare: *Retellizarea în învăţarea şcolară* (cu următoarele funcţii: de principiu didactic, metodologie didactică şi factor de eficientizare a învăţării).

Importanţa teoretică şi valoarea aplicativă a lucrării constau în conceptualizarea fenomenului pedagogic al retellizării din perspectiva didacticii textului prin abordarea interpretativă a unui ansamblu de teorii şi de idei care au demonstrat necesitatea valorificării retellizării în procesul educaţional ca factor de activizare a învăţării.

Instrumentarea teoretică s-a axat, în mod special, pe definirea noţiunilor de bază – *gîndire în reţea*; *retellizare*; *elev logofil*; *textoneme*; *sintaxă a textului*; *reţeaua ideatică a textului*; *poziţionare protext*; *acţiune, atitudine, comportament protextual*; *textualitate*; *înţelegere reflexivă*; *elev prosumer*; *text designator; text denotativ*; *nod ideatic al textului*; *metodologie protextuală* – a noului principiu al retellizării în metodologia protextului, pe stabilirea posibilităţii de extindere a acestui principiu în cadrul mai larg al învăţării, pe elucidarea specificului interpretării, internalizării şi raportării textului în activitatea didactică.

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

Deschiderile aplicative ale cercetării se definesc prin coordonatele educaţiei textuale: textul pentru text (didactica textului în cadrul limbii şi literaturii române); textul pentru alte texte (ca practică a limbii); textul pentru alte discipline şcolare; textul pentru viaţa de adult (dezvoltarea personalităţii elevului).

Aprobarea rezultatelor. Rezultatele investigaţiei au fost aprobate în cadrul conferinţelor ştiinţifice internaţionale şi naţionale, după cum urmează: *Atitudinea protextuală a elevului în contextul umanizării.* În: Materialele Conferinţei cu participare internaţională „Schimbări de paradigmă în ştiinţele educaţiei". Alba Iulia, 2011; *Principiul retellizării în construcţia comunicării textuale.* În: Materialele Conferinţei ştiinţifice naţionale cu participare internaţională „Diversitatea lingvistică şi dialogul intercultural în procesul de comunicare", Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" în parteneriat cu Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi (România), 2013; *Consonanţa relaţiilor umane în configurarea retellizării pedagogice.* În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Eficientizarea învăţământului – vector al politicilor educaţionale moderne". IŞE în parteneriat cu IŞE din Bucureşti (România), 2014; *Învăţarea constructivistă, siguranţa cunoaşterii şi textualitatea*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Eficientizarea învăţământului – vector al politicilor educaţionale moderne". IŞE în parteneriat cu IŞE din Bucureşti (România), 2014; *Didactica textului sau despre comunicarea şi înţelegerea umană ca finalitate valorică a educaţiei.* În: Colocviul internaţional de ştiinţe ale limbajului „Eugeniu Coşeriu", Ediţia a XIII-a, „Dinamica limbilor şi literaturilor în epoca globalizării", Suceava (România), 2015; *Vectorizarea calităţii educaţiei prin promovarea retellizării*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Calitatea educaţiei: teorii, principii, realizări". Chişinău: USM, 2008; *Categorii ale organizării învăţării tip reţea*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Schimbarea paradigmei în teoria şi practica educaţională". Chişinău: USM, 2008; *Conţinuturile curriculare şi canonul literar*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Modernizarea standardelor şi curricula educaţionale – deschidere spre o personalitate integrală". Chişinău: IŞE, 2009; *Glosatorul şcolii de azi: realitatea şi textualizarea ei*. În: Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale „Priorităţi actuale în procesul educaţional". Chişinău: USM, 2011; *Internalizarea ca una dinte postpremisele creaţiei intelectuale*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Pledoarie pentru educaţie, cheia creativităţii şi inovării". Chişinău, 2011; *Lingvistica educaţională a textului.* În: Colocviu Internaţional „Filologia secolului al XXI-lea". Creativitatea lingvală: de la semn la text. Universitatea Pedagogică de Stat „A. Russo", 2012; *Reconfigurarea metodologică a educaţiei textuale*. În: Probleme de lingvistică generală şi romanică. Actele colocviului ştiinţific cu participare internaţională in memoriam Grigore Cincilei, Chişinău, 2013; *Principiul retellizării în topologia cercetării ştiinţifice*. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifico-Practice Naţionale „Probleme actuale ale organizării şi autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova". Chişinău: AŞM, 2011; *Problematica înţelegerii textului în*

consemnarea activităţii educaţionale. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifico-Practice Naţionale „Valorificarea experienţei profesionale: de la practica pedagogică la atestarea cadrelor didactice", UPS „Ion Creangă", Chişinău, 2013.

Valorile pedagogice ale cercetării au fost confirmate prin organizarea şi realizarea întrunirilor şi a seminarelor metodologice ale profesorilor de limba şi literatura română în cadrul Laboratorului Republican „Comunicare. Interpretare. Performanţă didactică."; prin realizarea activităților de formare continuă a profesorilor în cadrul Institutului de Științe ale Educației; prin cursurile de masterat la specialitatea *Didactica disciplinelor filologice* din cadrul Institutului de Științe ale Educației și la specialitățile *Educaţie lingvistică şi literară* și *Educaţie lingvistică şi comunicare interculturală* în cadrul Facultății Filologie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chișinău. De asemenea, ideile și recomandările au fost promovate în paginile manualelor și ale ghidurilor metodologice la disciplina școlară Limba și literatura română.

Sumarul compartimentelor tezei

În **primul capitol**, **ABORDAREA RETELLIZĂRII ŞI A TEXTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAŢIEI MODERNE**, sînt tratate aspectele sociale, economice, filozofice, informaţionale, psihologice, logice etc. ale reţelei şi ale denotaţiilor ei definitorii în viziunea lui Massimo B. şi Dumitraşcu V., cu caracteristicile de bază ale reţelei sociale, a lui Zaharia D. cu reţelele culturale, cea a lui Culic I. cu ideea analizei în reţea, care au condus la survenirea gîndirii relaţionale a textului, prin prisma necesităţilor educaţionale. Un loc aparte îi revine analizei topologice şi tipologiei reţelei din perspectiva abordărilor lui Siebert H., Scripcaru I., Păstrăvanu O. şi promovării noţiunii de gîndire în reţea şi de gîndire în sistem a lui Dorner D. şi Szekely A. Analiza a vizat, în primul rînd, decupajul extins al ideilor relevante în contextul cercetării din perspectiva unor teorii: *teoria gîndirii active* (Florian M.); *teoria coerentistă* (Flonta M.); *teoria învăţării ierarhice* (Cocoradă E.); *teoria schemei* (Joiţa E.); *teoria conexionistă* (Zlate M., Terheşiu D., Miclea M.). În baza ideilor lui Dorner D., Siebert H., Durand G., Flev A. a fost pusă în lumină necesitatea formării şi dezvoltării la elevi a inteligenţei operative, a vizualizării imaginative; ale lui Zlate M. – necesitatea dezvoltării imaginaţiei structurale şi formarea în şcoală a unui elev explorator; ale lui Cornea P., Stan E. – oportunitatea potenţării spirituale a elevului şi dezvoltarea creaţiei lui proactive.

Al doilea capitol, **TEXTUL ŞI PROTEXTUL CA BAZĂ A ÎNVĂŢĂRII**, vizează orientarea postmodernistă în educaţie cu ideea textului plural, care poate fi rescris cu fiecare lectură a lui (Stan E., Constantinescu E.) şi debutează cu o analiză a dreptului autorului, textului şi cititorului (Щирова И.), urmărind îndeaproape noţiunea de *textualizare* ca o

condiţie de construire a textului, cea de *text emic* şi *text etic* (Plett H.), noţiunea de *briou al textului* şi cea de *elev logofil* (Barthes R.), sintetizînd cu teoria predicaţiei a lui Жинкин Н. Au fost puse în evidenţă viziunile critice şi dimensiunile acestora privind principiul referenţial (Petofi S., Plămădeală I., Becanati Fr.), textul designator şi textul denotativ ale lui Plett H.

În acest capitol sînt tratate aspectele specifice repertoriului lecturii textului – citirea ca transformare a textului într-o reţea (Bolter), teoria lecturii resocializate (Corniş-Pop M., Lefevre A.) – şi criteriile interpretării textului prin lectură (Petrovici I.). Scopul urmărit este de a elucida elementele ce conduc spre abordarea noţională a protextului, pornind de la pro-formele lui Vater H., Plett H.

Instrumentarea teoretică în scopul elucidării problemei interpretării textului se constituie ca fapt central. În legătură cu fenomenul interpretării, s-a recurs la analiza teoriei lui Eco Um., Ghidirmic O., Sasu A. etc., la rolul interpretării, constînd în descoperirea structurii interne a textului, la ideile expuse în lingvistica textului de către Adam J., Coşeriu E., Осипова Э. etc. În viziune econiană, punctele de referinţă pentru această activitate sînt libertatea şi limitele interpretării. Aici trebuie să menţionăm influenţa acestor idei asupra formării competenţei generate de text, care stipulează faptul că textul trebuie să fie citit în modul cel mai economic.

Plecînd de la aceste asumpţii, cel de-**al treilea capitol**, **RECONFIGURĂRI METODOLOGICE ÎN DIDACTICA TEXTULUI DIN PERSPECTIVA RETELLIZĂRII**, conturează expunerea unui tablou general al teoriei constructiviste, cu elementele constitutive esenţiale, reprezentate de principiul priorităţii construcţiei mentale şi a ideii că totul este text, iar un text trimite la alt text (Glaserfeld V., Stan E., Joiţa E. etc.), de ideile constructivismului cognitiv, care afirmă că învăţarea se bazează nu atît pe cunoştinţe, cît pe transformarea acestora şi pe conceperea autonomiei cognitive şi a diplomaţiei cognitive (Bruner J., Kerka S., Joiţa E.). Un rol deosebit au categoriile învăţării tip reţea. Sensul acestui capitol este de a prezenta datele şi fenomenele din care, ulterior, a derivat construcţia sau elaborarea unei metodologii de tip constructivist, ce indică cum se ajunge la clădirea înţelegerii textului. Prin dezvoltarea ideilor degajate din teoria poststructuralistă (Barthes R., Щирова И. etc.) că lumea este un text infinit, că este un model epistemologic al realităţii, s-a urmărit hermeneutica constructivistă, care îi propune cititorului de text mai multe drepturi de partener în raport cu „jocul” liber al interpretării textului. Am avut în vizor, în continuare, efectele retellizării în raport cu înţelegerea textului, prin valorificarea ideii lui Weber K., Massimo B. şi Habermas J. că a înţelege înseamnă a construi o teorie a motivaţiilor.

Tot aici au fost elucidate sensurile pe care conceptul *protext* le aduce în didactica textului, în special cele expuse de Pânzaru I. cu referire la interpretarea textului, care este o activitate situată în cadrul relaţiei dintre text, luat ca referinţă, o situaţie reală şi un curs de acţiune supus deliberării şi cele ale lui Богин Г. privind taxonomiile înţelegerii (înţelegerea semantizantă, cognitivă sau comprehensivă, semnificativă sau fenomenologică) şi tehnicile înţelegerii.

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. Astfel, este abordat principiul participării conştiente şi active a elevului în activitatea de învăţare, avînd ca rezultat o „trezire intelectuală" a acestuia în interiorul şi exteriorul relaţiilor lui cu lumea, o reunire a mai multor idei din perspectiva pragmaticii textului – necesitatea descoperirii de către elev a textualităţii textului, ideea că nu poate fi considerat niciodată încheiat un anume fel de a fi al textului. Ne-am îndreptat atenţia asupra „cum"-ului metodologic. Pornind de la aceste rezultante analitice, am urmărit mai multe posibilităţi ale „cum"-ului metodologic pe dimensiunea unor texte la nivelul clasei a XII-a, prin care s-a ilustrat, de asemenea, că ideile unui text sînt rezultatul unui proces multifazic, toate fazele fiind importante la înţelegerea lui. A fost definit conceptul de educaţie textuală, ca o dimensiune a educaţiei generale, care presupune educaţia elevului prin aplicarea diverselor tipuri de texte în practica educaţională. Aceste texte, utilizate în procesul educaţional, au menirea să sprijine căutarea răspunsurilor la provocările zilei de azi, la faptul cum poate elevul să se autoaprecieze şi să se autoformeze, fiind un elev informat, dar şi format în baza mai multor tipuri de texte.

S-a constatat că toate coordonatele pedagogice ale educaţiei lingvistice şi literare implică textul ca pe un ustensil probant ce integrează activităţile educaţionale în atingerea finalităţilor curriculare. Incontestabila valoare a textului de calitate ca mod de comunicare didactică face din acesta „protagonistul" educaţional ce facilitează relaţia pedagogică *eu(elevul)–realitatea (lumea)*. Constructivist vorbind, avem în vedere instaurarea unei comunităţi de învăţare care face opţiunea valorică *în favoarea textului*. Or, în paradigma educaţiei postmoderne, fiinţa elevului este plasată în relaţie directă şi deplină cu realitatea. Elevul, devenind, astfel, un interpret al lumii care acceptă realitatea, găseşte soluţii, 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 şi oportună.

Coordonatele prin care au fost surprinse dezvoltările specifice ale textului sînt elucidate în definirea competenţei textuale, care apare în cadrul metodologic al disciplinei şcolare *Limba şi literatura română* ca „piesă" indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice şi literar-artistice*.

Apreciind cadrul conceptual ca un semn care are funcţia de a asigura o utilizare funcţională a ideilor, care urmează să dispună de o aserţiune comună, s-a constatat că acest cadru conceptual este o construcţie, funcţionalitatea căreia creşte odată cu numărul celor care îl înţeleg. Cadrul conceptual cuprinde totalitatea informaţiei conceptuale şi perceptuale, fiind un compus al semnificaţiilor ideilor. Toate aceste constatări oferă o imagine integralizatoare şi plauzibilă asupra *Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului*, cu următoarele componente: dimensiunea conceptuală a retellizării; dimensiunea conceptuală a textului; dimensiunea conceptuală a învăţării constructiviste; principiul retellizării protextuale; poziţionarea protext; metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu, înţelegerea realităţii.

Capitolul al cincilea, **VALORILE EDUCAŢIONALE ALE METODOLOGIEI PROTEXTULUI ÎN DIMENSIUNE EXPERIMENTALĂ**, vizează, cu precădere, demersul experimentului pedagogic şi edifică problematica dezvoltării poziţionării protext a elevului. Pentru a putea justifica anumite schimbări, preconizate de realizarea experimentului pedagogic, se analizează acţiunile de valorificare a Metodologiei protextului în clasele de liceu incluse în experimentul formativ, care a fost o adevărată provocare didactică, deoarece a implicat creativitate, diversitate, eficienţă în rezolvarea unor sarcini de lucru multiple, gîndirea inteligentă, sistemică, gîndirea în reţea a elevilor, o motivaţie intrinsecă a acestora, o aplicare diversificată din partea cadrelor didactice în calitate de experimentatori.

Plus la aceasta, sînt date rezultatele statistice obţinute ca urmare a prelucrării datelor colectate pe parcurs, care confirmă ipoteza cercetării: implementarea Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu determină rezultate semnificative în ceea ce priveşte formarea elevilor pentru înţelegerea textului şi a realităţilor existenţiale, valorificate prin text, producînd o învăţare conştientizată şi constructivă.

Un aspect care evidenţiază valoarea experimentului, îl constituie achiziţiile elevilor, prin formarea/dezvoltarea imaginaţiei structurale, deoarece, în cadrul experimentului formativ, elevii au avut posibilitatea să-şi exerseze capacitatea de structurare a ideilor unui text în baza unei viziuni proprii, studiind şi analizînd modelele de retellizare propuse, însoţite de argumente clare, să exerseze înţelegerea şi să internalizeze ideile textului prin construirea reţelei lui.

Ideile şi datele examinate în acest capitol fundamentează revizuirea decupajului interpretativ al textului, care, pînă în momentul de faţă, datorită tradiţiei, situează existenţa

reală a elevului în afara conţinutului de idei al textului. Punctul de vedere formulat şi 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 educaţional rezultativ în raport cu atitudinea elevului faţă de textul care îl învaţă cum să trăiască. Acestea sînt consecinţele unei interpretări cu elemente novatoare, construirea reţelei textului urmînd logica unei didactici moderne, formatoare, degajată dintr-o altă atitudine în raport cu textul didactic, de factură nonliterară. Se constată că deschiderile oferite de cercetarea aplicativă sînt valoroase prin faptul posibilităţii extinderii lor pe coordonatele educaţiei textuale, oferind avantaje evidente practicii educaţionale la alte discipline şcolare, în special din domeniul sociouman.

În **CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI** sînt sintetizate principalele idei și rezultate științifico-pragmatice ale cercetării.

1. ABORDAREA RETELLIZĂRII ŞI A TEXTULUI ÎN CONTEXTUL EDUCAŢIEI MODERNE

1.1. Aspectele noţionale ale conceptelor de *reţea* şi *retellizare*

Educaţia însumează, actualmente, în ansamblul său noţional mai multe viziuni ce pun în prim-plan **relaţionarea**. Aceste viziuni, într-un fel sau altul, aduc o contribuţie legitimă, cu adevărat esenţială, la procesul educaţional modern. Relaţionarea reprezintă o valoare intrinsecă a educaţiei în legătură cu alte fenomene şi presupune colaborarea conştientă a diferitor entităţi [7, 4, 14, 59, 27, 80, 126, 191, 139 etc.].

Trebuie să menţionăm iradierea unor studii, o privire critică asupra cărora ne sugerează că situaţia în abordarea reţelelor şi a relaţionării se schimbă în perioada dintre abordarea tradiţională şi cea actuală. Analiza acestora este sprijinită de o identificare noţională în diversele sale aspecte.

Aspectele socioeconomice ale relaţionării. Fenomenologia constructelor umane evidenţiază faptul că omul, pe parcursul existenţei sale, generează o pînză, o ţesătură a propriilor produse, extrem de diversificate, în care se prinde, de care depinde şi care îl influenţează în permanenţă. Teoretic, conceptual, pînza aceasta, generată de către om, are cîteva caracteristici, şi anume:

- *spaţialitatea* – poziţionarea pînzei „în jurul" omului, cuprinzîndu-l ca pe o sferă mereu în expansiune, interpunîndu-se total între om şi natură, între om şi spiritul liber al acestuia;
- *multidimensionalitatea* – o multitudine de produse, de artefacte umane (bunuri, instituţii, cunoştinţe etc.) diferenţiate criterial, cuprinse în această pînză, de la interese şi instituţii la bunuri economice şi comportamente;
- *temporalitatea* – modificarea evolutivă a pînzei în timp, a produselor care constituie multiplele noduri ale pînzei, temporalitatea conferindu-i pînzei atît extensiune, cît şi intensiune;
- *relaţionalitatea* – existenţa unei diversităţi de relaţii între produse, între oameni generatori şi consumatori, furnizori sau beneficiari ai acestor produse, relaţionalitate concretizată în interdependenţe de naturi diferite, de la cauzalitate la tranzitivitate, îmbrăcînd adesea forma unor fluxuri univoce, bivoce sau multivoce. Relaţionalitatea îi conferă pînzei consistenţă şi coerenţă. Raţionalitatea este prezentă în relaţionalitate. Iniţial, această raţionalitate este generată de om odată cu produsul. Uneori însă ea se

desprinde de raţionalitatea specific umană, nonspiritualizată, căpătînd trăsături adesea „nonraţionale” în termeni umani;

- *idempotenţa* produselor şi relaţiilor care formează pînza, acestea fiind totdeauna ale omului însuşi, indiferent de formele pe care le îmbracă;
- *rezonabilitatea* – proprietatea pînzei de a se afla într-o rezonanţă cvasigeneralizată, manifestată la nivelul produselor, transmisă prin relaţii şi transferată mediului natural, care reacţionează în diverse moduri, în funcţie de sensul cuantelor de rezonanţă;
- *entropitatea* – capacitatea pînzei de a-şi devora generatorul, de a se autodistruge, această caracteristică fiind o rezultantă a celor anterioare. Entropitatea este, pe de o parte, o derivată a raţiunii umane centrată pe simţuri şi înstrăinată de spiritualitate, iar pe de altă parte, este însoţitoare a devenirii, evoluţiei, dinamicii pînzei, detaşată de om, de raţionalitatea acestuia, capturată în relaţionalitatea artificială a produselor generate de către om [79].

Acest ansamblu de caracteristici, generat de activităţile omului, îi conferă pînzei caracterul de reţea, de *reţea socionomică*, specifică devenirii umane, centrată pe simţuri şi raţiune, reţea formată din produse şi relaţiile dintre acestea. Reţeaua socionomică reprezintă un ansamblu maximal al *mediului artificial generat de către om*, un ansamblu în cadrul căruia se regăsesc cîmpuri interdependente de reţele, ansamblul caracteristicilor fiind diferenţiat, concretizat şi valorificat.

Astfel, entitatea socială, îndeosebi cea economică, se defineşte ca fiind *o reţea de relaţii* generate de către subiecţii sociali, în cadrul căreia aceştia se manifestă, prin praxis, ca individualităţi. Fiinţa umană se individualizează, identificîndu-se pe sine în spaţiul unei entităţii sociale, interdependent şi în interacţiune cu alte fiinţe umane, devenind subiect social. Ca o reţea de relaţii orientată spre satisfacerea nevoilor şi trebuinţelor de consum, economia se concretizează într-un complex de acţiuni şi activităţi prin care sînt produse bunuri compatibile acestor nevoi, ale căror caracteristici sînt determinate de ele şi determină natura nevoilor.

Instituindu-şi o formă distinctă de existenţă, economia, ca praxis al fiinţei umane, îşi creează o anumită matrice genetică, specifică, o reţea de relaţii între subiecţii sociali şi cei economici, durabilitatea căreia depinde de *capacitatea formei de a-şi conserva esenţa*. Devenirea ca dezvoltare a determinat evoluţia esenţei relaţionale, reţeaua de relaţii căpătînd configuraţii diverse, compoziţii, morfologii, arhitecturi specifice, cu caracteristici distincte, diferenţiate, de la imobilitate la alteritate, care apar şi dispar, forme care au conservat, mai bine sau mai rău, esenţa economiei [Apud 79].

Vorbind despre reţelele culturale, Zaharia D. [234, p. 267] afirmă, de exemplu, că lexemul *reţea* este unul din cuvintele intrate în uz odată cu apariţia anumitor fenomene, chiar fără a fi precedate de o fundamentare teoretică, iar faptul că azi există în Europa peste cinci sute de reţele doar în domeniul culturii este provocant prin el însuşi. Provocantă este şi întrebarea dacă apariţia reţelelor cultural-tematice europene este consecinţa unei cereri veritabile, a unor nevoi clar identificate sau este doar o nouă modă pentru artişti, manageri culturali şi practicieni. Autorul propune şi o definiţie a reţelei, care, în opinia sa, este un tip aparte de legătură ce uneşte diferite elemente (persoane, grupuri, organizaţii), numite *noduri ale reţelei*, în care comunicarea se dezvoltă cu ajutorul canalelor prin care se transmit mesajele trimise sau primite de unii membri ai reţelei.

Opinia ni se pare suficient de convingătoare pînă la momentul în care autorul nu „include", ci „exclude" elementele componente ale reţelei.

Este important să subliniem faptul că, în mod special, se evidenţiază ideea că, deşi organizaţiile din reţea au obiective şi interese comune, totuşi, în mod frecvent, ele nu împărtăşesc aceeaşi sensibilitate, acelaşi stil, nici chiar viziunea şi modul de a îndeplini ceea ce şi-au propus. Un minimum de condiţii pentru o bună funcţionare reprezintă crearea unui climat de colaborare, stimularea disponibilităţilor rezultate din atitudini asemănătoare. De fapt, împărtăşim opinia autorului care afirmă tranşant că ***reţeaua are calitatea de a structura***, permiţînd ca resorturile dintre membrii ei să se desfăşoare cu dinamici şi intensităţi diferite. O premisă a bunei funcţionări sînt nu doar omogenitatea elementelor şi fluenţa relaţiilor reciproce, ci şi existenţa regulilor minimale sau a sintaxei coerente a reţelei. Norma reciprocităţii bazate pe încrederea unora în alţii este o caracteristică esenţială a reţelei [234, p. 268].

În opinia autorului, ***funcţiile unei reţele culturale*** sînt următoarele:

1. Dezvoltarea de noi abilităţi şi obţinerea de cunoştinţe. Făcînd posibilă obţinerea de informaţii mai bogate, mai complexe, ele stimulează un schimb rapid de cunoştinţe, impregnate de unele din elementele lor, şi tind către o ***sinteză*** ce încorporează idei deosebite calitativ de cele existente deja. Astfel, reţeaua devine epicentrul ce permite împrospătarea, inovarea, aceasta fiind considerată drept o *calitate sinergică a reţelei*.
2. Obţinerea *legitimităţii.* Adică, dacă unul din membrii reţelei este foarte bine cotat, atunci acest lucru se transferă şi asupra celorlalţi membri actanţi ai reţelei.
3. *Adaptabilitatea* la schimbări neaşteptate, ca unul din avantajele importante pe care le aduce apartenenţa la o reţea.

Cercetarea topologică a reţelelor atrage atenţia asupra unor aspecte cantitative, cum ar fi ***gradele diferite de abordabilitate, densitate, dominare.*** Prin urmare, reţeaua este egalitară doar

la nivelul modelului, în timp ce formele empirice de participare a reţelei pot fi şi altfel formulate [234, p. 270].

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

Termenul *reţea,* conform *Dicţionarului gîndirii sociologice* [148, p. 667-669], desemnează atît reţele fizice (şosele, telefon, web), cît şi reţele sociale, relaţii între persoane, părţi de capital din societăţi sau modele (reţele neurale). În reprezentarea formală a unei reţele se disting relaţii neponderate, pozitive sau negative. Termenul *graf,* în opinia autorilor dicţionarului, desemnează atît structura matematică asociată unei reţele, cît şi reprezentarea sa grafică. Elementele implicate de relaţie se numesc *vîrfuri.* O relaţie orientată este un *arc*, o relaţie neorientată – o *muchie.* O suită de arce pe care o putem parcurge urmînd sensul săgeţilor este *un drum*; o suită de muchii este *un lanţ*. Un ansamblu de vîrfuri, în care oricare două dintre ele sînt întotdeauna legate prin cel puţin alte două dintre ele, este o *componentă conexă.* Două ansambluri de vîrfuri sînt clase corelate, adică *un ciclu*, iar un arc fără ciclu este *un arbore.*

În această diversitate de noţiuni ale reţelei, Lazega E. [318, p. 293-320] consideră că *reţelele personale* sînt ansamblul relaţiilor unui individ. Analiza reţelei personale pune două categorii de probleme: (a) relaţiile sînt în general *multiplexe,* adică o persoană poate avea diverse activităţi cu o altă persoană. Această complexitate trebuie explorată dacă vrem să înţelegem sensul relaţiei; (b) problema limitelor reţelei. Într-adevăr, o reţea trebuie să fie limitată, în caz contrar, riscăm o suprasolicitare relaţională.

În DEXI 2007 [70, p. 1673], termenul *reţea* este definit ca o împletitură din fire (de aţă, sfoară etc.), lucrată cu ochiuri mari; plasă, fileu; pînză de păianjen; ţesătură rară care imită o reţea; obiect făcut din plasă; ansamblu cu mai multe ramificaţii şi întretăieri; ansamblu format din mai multe sisteme de linii care se întretaie între ele. Această definiţie ne îndreptăţeşte să constatăm o iradiere masivă a specificului reţelei de a fi o urzeală sofisticată, care poate fi văzută şi înţeleasă printr-o analiză detaliată, complexă.

Perspectiva relaţională, în opinia cercetătoarei Culic I. [63, p. 73], orientează înţelegerea entităţilor spre proces, evenimente, spre o construcţie sau un cîmp de relaţii. În acest context se înscrie ***analiza de reţea***, care se sprijină pe următoarele afirmaţii:

- Orice actor social iniţiază relaţii către alţi actori sociali şi este prins într-o serie de relaţii iniţiate de alţi actori sociali.
- Relaţiile unui actor cu alţi actori sociali şi poziţia sa în configuraţia de relaţii din spaţiul social influenţează percepţiile, atitudinile, credinţele, valorile şi comportamentul său.

- Configuraţia relaţiilor din spaţiul social indică poziţiile sociale şi raporturile dintre acestea.

Însă nu putem accepta ideea că relaţia, ca rezultat al conectării a cel puţin două unităţi de analiză, se referă la sensul în care folosim în mod obişnuit acest cuvînt, cel de interacţiune. Relaţia, în acest caz, trebuie înţeleasă ca proprietate a conectării a cel puţin două unităţi de analiză – indivizi, evenimente, organizaţii, preferinţe etc. Relaţiile, spre deosebire de caracteristici, însuşiri, care sînt intrinsece unităţii de analiză, sînt dependente de context şi se transformă sau dispar atunci cînd una dintre părţile relevante este îndepărtată, cînd contextul în care au apărut ori s-au dezvoltat se schimbă. În accepţia autoarei Culic I., analiza de reţea nu este mai utilă în explicarea fenomenelor decît analiza de tip atribut, nici că acest tip de analiză trebuie să-l înlocuiască pe celălalt. Analiza de reţea vine să completeze analiza de tip atribut şi, uneori, este ***extrem de puternică în înţelegerea şi explicarea fenomenelor respective.*** Punctul acesta de vedere este unul determinant. Relaţia poate fi dată de faptul că cele două fenomene au acelaşi atribut. Acest lucru este important, căci indică o lărgire imensă a metodelor şi tehnicilor de analiză tip reţea: aceasta poate fi realizată prin tehnici care folosesc date de tip atribut, şi nu doar date de reţea [63, p. 73]. Cercetătoarea afirmă că studiul reţelelor sociale se poate realiza la diferite niveluri de analiză:

- *nivelul egocentric* – al unităţii statistice, al acordului individual;
- *nivelul diadelor* – structura legăturilor între perechi de unităţi statistice;
- *nivelul triadelor* – relaţii între triunghiuri determinate de trei unităţi statistice;
- *nivelul sociocentric* – întreaga reţea.

Analiza de reţea urmează principiul coeziunii şi este concentrată asupra relaţiilor reciproce dintre fenomene.

Abordînd problema organizării tip reţea în sistemul economic, Drăguşin M. utilizează termenul ***reţelizare***, afirmînd că acesta constituie răspunsul la nevoia firmelor de a face faţă hipercomplexităţii şi fluidităţii mediului. Bazată pe cooperare, reţeaua constituie o formă nouă şi dinamică de organizare şi permite fiecărui membru atingerea propriilor obiective [74, p.33], idee la care subscriem din perspectiva relaţionării în reţea.

Reţeaua conduce la articularea de sisteme: (a) evoluate; (b) autoorganizabile; (c) adaptabile; (d) slab sau deloc ierarhizate. În fapt, veritabile construcţii sociale bazate preponderent pe competenţă şi personalitate. Reţeaua asigură o anumită performanţă şi permite practic reducerea costurilor (eforturilor) asociate complexităţii în creştere. Fiecare componentă a reţelei se focalizează pe acele segmente ale lanţului valoric care favorizează contribuţia sa

maximă la acesta. Fiecare membru, avînd obiective specifice şi finalităţi diferite, contribuie cu competenţele şi resursele sale la momentul şi în modul convenit în cadrul reţelei. Conturul reţelei este adesea dificil de determinat, structura şi funcţionarea acesteia avînd evoluţii proprii. Zonele ce compun reţeaua se metamorfozează continuu, atît ca formă, cît şi ca arie, dilatîndu-se în timp, prin atragerea de noi membri ce pot adăuga valoare prin competenţele lor, sau comprimîndu-se, atunci cînd aceste competenţe devin inutile [74, p.35].

Cunoaşterea şi înţelegerea avantajelor integrării în structuri tip reţea sînt premisele unei necesare şi dorite dezvoltări a formelor asociative în comerţ, contribuind la favorizarea schimburilor de idei, a discuţiilor şi „dezbaterilor între actorii economici", la încurajarea colaborărilor între aceştia, în vederea accelerării *procesului de reţelizare*. Reţeaua, ca sistem integrat şi integrator de comunicare între componentele sale interconectate în multiple planuri, poate favoriza obţinerea avantajului concurenţial.

Aspecte din ştiinţele informaţionale. Conceptul ***reţea*** (în engleză: *network*) [74, p. 35] este promovat activ în ştiinţa informaţională şi presupune legătura dintre o mulţime de elemente mai mici sau mai mari, astfel încît un element poate „accesa" semnificaţiile unui alt element din aceeaşi reţea. De obicei, este nevoie de măsuri de pregătire a accesului. În limba engleză se operează cu noţiunea *networking* ca ***reţelizare*** sau, în accepţia noastră, ***retellizare*** (din latină: *retella* – reţea), însemnînd ***partajarea unor calculatoare interconectate***. Or, abilitarea de a partaja eficient resursele, adică de a repartiza o informaţie în mai multe calculatoare, dă putere şi atractivitate unei reţele. Prin urmare, o reţea este conectarea împreună a unui număr de calculatoare independente. Retellizarea, la rîndul ei, ar putea fi considerată valabilă ca repartizarea (partajul) unei informaţii într-un anumit construct, într-o anumită entitate. *Networking-ul* este deci un proces complex de articulare a unor sisteme evoluate, auto-organizabile, adaptabile, în fapt veritabile construcţii.

Prin urmare, dacă pornim de la domeniul informaticii, atunci trebuie să menţionăm că aici reţelele se clasifică în funcţie de: topologie; relaţiile funcţionale (arhitectura de reţea); extindere.

Reţeaua de extindere, la rîndul ei, poate fi: personală; locală; academică; metropolitană; de arie largă; globală.

Topologia (structura) unei reţele rezultă din modul de conectare a elementelor reţelei între ele. Ea determină şi traseul concret pe care circulă informaţia în reţea. În opinia lui Scripcaru I.D. [205, p. 24], principalele tipuri de topologii pentru reţele sînt:

- topologia *Bus* (magistrală) – are o fiabilitate sporită şi o arie largă de extindere;
- topologia *Ring* (inel) – permite ca toate elementele conectate să aibă funcţii egale;

- topologia *Star* (stea) – oferă o potenţă largă de comunicare; este destinată aplicaţiilor în timp real;
- topologia *combinată* – reţelele mai mari prezintă o topologie formată dintr-o combinaţie a mai multor tipuri.

Dacă raportăm exemplele de topologii ale reţelelor evidenţiate de specialiştii în domeniul informaticii la un text, putem afirma, după cum am menţionat, că reţelele pot fi clasificate după extinderea lor, ipotetic, în următoarele tipuri:

- LAN (*Local Area Network)* – reţele relativ mici în texte de dimensiuni reduse, de exemplu cu cel mult cîteva noduri de idei în acelaşi text, legate între ele în mod direct;
- PAN (*Personal Area Network)* – o reţea de foarte mică întindere, de cel mult cîteva idei secundare într-un text de dimensiuni nu prea mari;
- WAN (*Wide Area Network*) – reţele de o întindere mai mare, cu cîteva noduri de idei într-un text de diferite dimensiuni;
- CAN (*Campus Area Network*) – o reţea de LAN-uri interconectate, cu o extindere de conţinut limitată. În cazul unui text, o reţea CAN poate face legătura între diferite elemente structurale;
- MAN (*Metropolitan Area Network/Reţea metropolitană*) – o reţea de mare extindere, care, de obicei, cuprinde componente foarte mari. Aceste reţele se folosesc pentru legături extinse între ideile unui text, care sînt optimizate pentru o întindere spaţială mai mare decît reţelele locale şi care depind de canalele de informare, oferind un transfer moderat de conţinut pînă la un transfer înalt de conţinut.

În acest cadru de referinţă, **rutarea** este operaţia de dirijare a datelor între două noduri ale reţelei prin stabilirea drumului minim din graful asociat topologiei logice a unei reţele [205, p. 159].

Un concept nou şi pretabil abordării noastre este cel de ***hipertext***, introdus în 1965 de Nelson Ted. Conceptul se defineşte ca o formă de organizare a informaţiilor în care datele sînt memorate într-o *reţea de noduri şi legături*, putînd fi accesate prin intermediul programelor de navigare activă şi manipulată de un editor structural sau de o tehnică pentru organizarea informaţiei textuale printr-o metodă complexă neliniară, în vederea facilitării explorării rapide a unor mari cantităţi de cunoştinţe [130, p. 2]. Conceptul de bază în definirea hipertextului este „legătura” care permite organizarea neliniară a informaţiilor. Un sistem hipertext îi permite autorului său să creeze aşa-numitele „noduri”, să le lege între ele, iar unui cititor – navigarea de

la un nod la altul. Între noduri pot exista diferite tipuri de legături: de specificare, de elaborare, legătura membru, legătura de opoziţie etc., definind astfel natura relaţiei dintre noduri.

Pentru a putea fi înţelese şi reprezentate corect aceste legături, s-au stabilit următoarele secţiuni:

1. *Partea de conţinut* este alcătuită din obiecte purtătoare de informaţie, ***noduri de conţinut***, care includ date sau *legături de tip conţinut*, ce fac conexiuni între nodurile de conţinut pe baza unor relaţii. Nodurile de conţinut pot fi ierarhizate pe mai multe niveluri, în funcţie de informaţia prezentată.
2. *Partea de organizare* structurează hipertextul din perspectiva cititorului. Nodurile de structură organizează nodurile de conţinut şi legăturile de tip conţinut (de secvenţă sau de explorare).
3. *Partea de prezentare* este utilă în vizualizarea hipertextului şi a structurii, oferind eventual şi modalităţi comode de navigare. Prezentarea poate fi textuală, grafică sau combinată [130, p. 3].

Aspecte din ştiinţele inteligenţei artificiale. Aici sînt abordate *reţelele neurale*, ce caracterizează ansambluri de elemente de procesare simple, puternic interconectate şi operînd în paralel. Ele urmăresc să interacţioneze cu mediul înconjurător într-un mod asemănător creierului biologic şi prezintă capacitatea de a învăţa. Trebuie să constatăm că nu există o definiţie general acceptată a acestor tipuri de sisteme, dar majoritatea cercetătorilor sînt de acord cu definirea reţelelor artificiale ca reţele de elemente simple, puternic interconectate prin intermediul unor legături, numite *interconexiuni*, prin care se propagă informaţie numerică. Originea acestor reţele trebuie căutată în studierea reţelelor bioelectrice din *creier*, formate de *neuroni*. Principala trăsătură a acestor reţele este capacitatea de a învăţa pe bază de exemple, folosindu-se de experienţa anterioară pentru îmbunătăţirea performanţelor. Deşi se aseamănă în funcţionare cu creierul uman, reţelele neuronale au o structură diferită de cea a *creierului*. O reţea neurală este mult mai simplă decît corespondentul uman, dar, ca şi *creierul* uman, este compusă din unităţi puternice de calcul, mult inferioare însă corespondentului uman, *neuronului*. Reţelele neurale artificiale se pot caracteriza pe baza a trei componenete:

- **modelul** adoptat pentru elementul de procesare individual;
- structura particulară de interconexiuni (**arhitectura**);
- mecanismele de ajustare a legăturilor (**de învăţare**).

De aici putem deduce că una din caracteristicile reţelelor, de oricare tip, este faptul că acestea se structurează în diferite arhitecturi, deoarece există numeroase modalităţi de interconectare a neuronilor elementari, dar pot fi identificate două clase principale de arhitecturi:

(1) cu propagare a informaţiei numai dinspre intrare spre ieşire, reţele de tip feedforward; (2) reţele recurente (cu reacţie). Principala deosebire a reţelelor neurale faţă de alte sisteme de prelucrare a informaţiilor este capacitatea de învăţare în urma interacţiunii cu mediul înconjurător şi îmbunătăţirii performanţelor. O reprezentare corectă a informaţiilor, care să permită interpretarea, predicţia şi răspunsul la un stimul extern, poate permite reţelei să construiască un model al procesului analizat. Acest model va putea răspunde, astfel, unor stimuli neutilizaţi în procesul prealabil de învăţare. Informaţiile utilizate în procesul de învăţare pot fi informaţii disponibile a priori sau perechi intrare-ieşire (care stabilesc relaţii de tipul cauză-efect), iar modul de reprezentare internă urmăreşte un set de reguli bine documentate. Aceşti algoritmi pot fi clasificaţi după mai multe criterii, cum ar fi: disponibilitatea răspunsului dorit la ieşirea reţelei, existenţa unui model analitic, tipul aplicaţiei în care sînt utilizaţi. Dar cele mai multe documentaţii se rezumă la două clase mari: învăţarea supravegheată (care presupune existenţa în orice moment a unei valori dorite a fiecărui neuron din stratul de ieşire) şi învăţarea nesupravegheată (în care reţeaua extrage singură anumite caracteristici importante ale datelor de ieşire, în urma unui gen de competiţie între neuronii elementari). În ultima perioadă se remarcă încă o clasă de algoritmi, algoritmii de învăţare folosind un critic, rezultaţi în urma observaţiilor experimentale, acestea fiind de tipul recompensă/pedeapsă.

Din perspectiva neurobiologiei, afirmă Siebert H., stocurile de informaţii pot fi descrise ca reţele neurale. Învăţarea întăreşte sinapsele, pe cînd lipsa ei slăbeşte legătura dintre celulele nervoase. Structura reţelei neuronale aminteşte de „hărţile cognitive”. Cu cît se învaţă mai mult pe o anumită temă, cu atît mai densă devine această reţea de cunoştinţe. Aceste reţele înlesnesc orientarea în cotidian. Cu cît este mai densă reţeaua, cu atît mai repede şi mai sigur putem formula ipoteze şi pronosticuri. Învăţarea în cotidian reprezintă o formulare permanentă de ipoteze pe baza reţelelor neuronale, care s-au format prin experienţe, amintiri şi obiceiuri [203, p. 28].

Tot aici putem să abordăm şi ***reţelele*** (***grafurile***) propuse de Petri prin 1962, care dispuneau de un mecanism capabil de a guverna evoluţia unui vector cu elemente de numere naturale, avînd semnificaţie de stare, fără precizarea momentelor efective de timp cînd aveau loc modificările stării.

Cercetările ulterioare au condus şi la încorporarea informaţiilor temporale. Astfel, în prezent avem la dispoziţie modele de *tip reţea Petri netemporizată* (care permit studii calitative) şi, respectiv, de *tip reţea Petri temporizată* (care permit studii cantitative). Introducerea temporizării s-a realizat într-o manieră care să permită nuanţările de model determinist, bine cunoscut în cazul sistemelor clasice. Reţelele Petri pot modela fenomenele specifice sistemelor

cu evenimente discrete, cum ar fi succesiunea (o evoluţie succede alteia), alegerea sau conflictul (selectarea uneia din mai multe posibilităţi de evoluţie), concurenţa (startarea unor evoluţii paralele), sincronizarea (încheierea unor evoluţii paralele), excluderea mutuală (condiţionarea reciprocă a unor evoluţii), care pot fi formulate în contexte temporizate sau netemporizate. Pe de altă parte, informaţiile conţinute de alte modalităţi de descriere a dinamicii sistemelor cu evenimente discrete pot fi grefate cu uşurinţă pe arhitectura modelelor de tip reţea Petri. În plus, studiul reţelelor Petri este uzual acompaniat de o abordare la nivel vizual, prin reprezentări grafice expresive. Drept urmare, literatura de specialitate raportează o largă utilizare a reţelelor Petri în modelare, analiză şi proiectare, acoperind o arie semnificativă de procese controlate secvenţial, de la dinamica unor entităţi individuale la dinamica unor entităţi colective, sisteme de comunicaţii etc. [169, p.125].

Aspecte din domeniul matematicii. În *teoria grafurilor* a lui Ore O. primele sarcini pentru rezolvare erau axate pe *configuraţii*, care constau într-un şir de puncte şi liniile care le uneau. Graful mai era interpretat ca o reţea, în care vîrfurile sînt nişte *noduri.* Este interesant faptul că unul şi acelaşi graf poate fi reprezentat prin diferite imagini grafice. Un aspect important constituie graful-arbore [270, p. 13].

Unii cercetători afirmă că grafurile au apărut din necesitatea de a modela diferite situaţii, relaţii sau fenomene în formă grafică şi, ulterior, şi-au găsit o multitudine de aplicaţii în cele mai diverse sfere ale activităţii umane: construcţii, sociologie, electrotehnică, politologie, chimie, geografie etc. În aspect informatic, grafurile apar în calitate de structuri eficiente de date, în special *arborii,* care permit realizarea optimă a algoritmilor de sortare şi căutare [49, p. 7]. Din aceste afirmaţii ale cercetătorilor, putem prelua ideea formulării unor sarcini în baza grafurilor. De exemplu, se dă un graf şi se solicită construirea matricei de incidenţă, matricei de adiacenţă, lista de muchii etc. (ca noţiuni matematice). După cum afirmă unii autori, în activitatea practică deseori apar probleme de amplasare optimă a unor puncte de deservire (staţii, puncte de control, utilaj) într-o reţea de localităţi, încăperi etc. Punctele pot fi unul sau cîteva, în funcţie de condiţiile problemei. Formulată în termeni uzuali, problema este de a găsi un punct care ar minimiza suma distanţelor de la oricare alt punct al reţelei pînă la el [Ibidem, p. 55].

Alt aspect la care fac referire autorii este cel al problemei fluxului maxim, care îşi are rădăcinile în *optimizarea economică* (făcînd o analogie – *optimizarea textuală*). Dacă este cercetată o reţea de transportare a unui material dintr-un punct în care acesta este produs (sură) într-un punct de depozitare sau prelucrare (stoc) prin canale de transport cu anumite capacităţi, inevitabil, apare problema determinării capacităţii de transportare a materialului la sursa către stoc pentru toată reţeaua [49, p. 110].

Aspecte din arta militară. Vorbind despre specificul reţelei, Văduva Gh., specialist în arta militară, afirmă, de exemplu, că societatea actuală transferă din domeniul militar în cel civil, economic, principiile conducerii şi *acţiunii în reţea,* care este destul de important, deoarece face posibilă colaborarea între diferite sisteme, platforme. Principalele avantaje ale acestui transfer sînt ***standardizarea şi interoperabilitatea.*** Acesta este, în opinia cercetătorului, al doilea mare transfer din domeniul militar în cel civil, primul fiind acela *de strategie.* Tehnologia informaţiei afectează producţia, comerţul, relaţiile internaţionale, viaţa oamenilor; ea revoluţionează afacerile. Apare un nou mod de gîndire: ***gândirea în reţea*** [226, p. 24, 45].

Aspecte din logică. Tot în această arie de problematici se situează şi ***analiza Q*** (sau ***cluster***), sub numele de care sînt grupate o serie de proceduri folosite pentru obţinerea unei clasificări. *Analiza Q* presupune identificarea structurii unui set de date, alcătuit dintr-o mulţime de obiecte şi caracteristicile lor, prin definirea unor grupuri de obiecte, cît mai omogene intern şi eterogene extern, în funcţie de similaritatea lor în raport cu anumite caracteristici. Este o tehnică de reducere a datelor, deoarece urmăreşte organizarea unei mulţimi mai mari de lucruri într-un număr redus de grupuri. Analiza Q se concentrează asupra relaţiilor dintre elemente, grupînd obiectele în clase de omogenitate. Scopul analizei Q este de a explora sau a confirma structura unui set de date prin obţinerea unui număr de grupări de obiecte similare în raport cu variabilele specificate [63, p. 131-l45].

Dacă ne referim la raportul reţea-proces de cunoaştere, trebuie să constatăm: cunoaşterea ca atare e relativă, fiindcă e dependentă de intelect, de gîndire şi de legile logice. Senzaţiile sînt date fără legături interne; gîndirea, care prin natura ei e raportare, relaţionare, sinteză, impune senzaţiilor amorfe forme sau conexiuni (de spaţiu, timp, cauzalitate, substanţialitate etc.), dîndu-le un nou coeficient de subiectivitate, dar o subiectivitate deosebită de cea a senzaţiilor, o subiectivitate oarecum universală şi necesară, deci obiectivă. Gîndirea, ca *operaţie de conexare*, nu e doar analiză, discriminare, ci şi, mai ales, sinteză. Apreciind aceste constatări, devine evident faptul că gîndirea opune (deosebeşte), pentru ca să unească. ***Teoria gîndirii active***, care impune senzaţiilor relaţii, forme, ordine, nu ţine seama de o întrebare crucială: *de ce aplicăm aici o relaţie, dincolo alta, dacă materialul nu are în sine nici o ordine.* Ar trebui să se aplice orice relaţie oriunde, după bunul nostru plac şi după interesele momentane. Dacă totuşi, cum arată faptele, relaţiile nu sînt aplicate după plac, singura explicaţie e că senzaţiile nu sînt lipsite de o *conexiune internă,* cel puţin prefigurată în lucruri. Figurate sau prefigurate, raporturile sînt imanente lucrurilor, gîndirea face însă sforţarea, care nu e fără preţ, de a le explica [87, p. 310].

Teoria coerentistă asupra cunoaşterii este o perspectivă în esenţă holistică**,** iar supoziţia de la care porneşte această abordare este că acceptarea unei opinii va fi determinată în primul

rînd de posibilitatea de a o integra într-un sistem ordonat şi coerent. Conceptul coerentist al întemeierii poate fi caracterizat drept concept sistemic al întemeierii. După cum se ştie, în interpretarea textelor nu există un demers liniar privilegiat. Se pleacă de la o înţelegere prealabilă a textului, care este supusă schimbării în procesul interpretării, un proces a cărui circularitate a fost pusă în evidenţă de hermeneutică. În definiţiile de dicţionar, semnificaţia fiecărui cuvînt este precizată prin raportare la semnificaţia altor cuvinte. Analiza coerentistă a cunoaşterii subliniază că toate cunoştinţele noastre despre fapte pot fi întemeiate numai prin raportare la alte cunoştinţe despre fapte şi, totodată, corectate, revizuite doar pe temeiul unor consideraţii ce privesc coerenţa întregului. Prin urmare, coerenţa este o condiţie mai tare decît cea a consistenţei logice. Harman G. a dat cea mai cunoscută şi accesibilă formulare a unei variante de analiză coerentistă a întemeierii, şi anume a ***coerenţei în termeni de explicaţie***. Teza este că un enunţ va fi întemeiat în măsura în care va fi integrat în acel sistem de enunţuri despre un anumit domeniu de fapte care posedă cel mai înalt grad de coerenţă explicativă. Aşadar***, un enunţ va fi considerat întemeiat prin relaţiile sale cu alte enunţuri în ordinea explicaţiei.*** Atributul *întemeiat* îi va fi conferit enunţului atît de capacitatea lui de a oferi cea mai bună explicaţie a altor enunţuri ale sistemului, cît şi de împrejurarea că el va primi cea mai bună explicaţie în cadrul acestui sistem. Teza lui Harman G. este că enunţurile sînt întemeiate prin rolul pe care îl joacă în explicaţii. Fără îndoială că un enunţ poate, în acelaşi timp, să explice alte enunţuri şi să fie explicat de alte enunţuri. Însă trebuie să menţionăm că el va fi cu atît mai bine întemeiat, cu cît va fi mai bine integrat ***într-o reţea de relaţii cu funcţii explicative***. Vom spune deci că un enunţ este bine întemeiat prin raportare la un sistem de enunţuri dacă explică şi este totodată explicat în sistem şi realizează aceste două funcţii sau roluri mai bine decît orice enunţ alternativ, care a fost propus pînă în acel moment. Poate mai puţin plauzibilă este încercarea lui Harman de a preciza această idee, susţinînd că un enunţ este bine întemeiat dacă reprezintă o verigă într-un lanţ inferenţial ce conduce la cea mai bună explicaţie, adică explicaţia cea mai simplă şi mai evidentă [Apud 86, p. 191].

Altă variantă a coerentismului este ***teoria întemeierii epistemice***, formulată de Lehrere K. El argumentează că nu putem caracteriza în mod satisfăcător coerenţa în calitate de bază sau criteriu al întemeierii cunoaşterii numai în termenii explicaţiei, fapt pe care nu putem să-l acceptăm pornind de la cele afirmate anterior de Harman G. Acceptînd, fie şi în principiu, că acelaşi enunţ sau aceeaşi mulţime de enunţuri ar putea fi întemeiate în sisteme alternative, Harman G. a recomandat să se acorde preferinţă celui mai simplu sistem. Conceptul simplităţii, aplicat pentru un sistem de enunţuri, rămîne însă vag. În plus, simplitatea unui sistem ar putea fi sporită eliminînd anumite date de observaţie şi reducînd, astfel, într-un mod relativ arbitrar, masa

faptelor ce se cer explicate. În teoria propusă de Lehrere K., conceptul central este ***acceptarea.*** Optînd pentru acest concept, ne permitem să constatăm că este vorba de acceptarea în interesul de a obţine adevărul şi de a evita falsul. A avea temeiuri pentru a accepta o opinie înseamnă a avea temeiuri pentru a crede că opinia este adevărată.

Ca atitudine mintală, opinia propoziţională se deosebeşte de alte atitudini mintale prin faptul că poate primi atributele *adevărat* şi *fals.* Opiniile nu iau naştere şi nu sînt susţinute în mod izolat unele faţă de celelalte. Ele constituie o reţea. Fiecare opinie este un nod al reţelei, determinat prin relaţiile sale cu firele ce vin de la alte noduri. Relaţiile dintre opinii sînt relaţii inferenţiale. Dacă opiniile oamenilor le determină comportarea, în sensul cel mai cuprinzător al termenului *comportare*, este important de subliniat că orice comportare este determinată de o reţea mai mult sau mai puţin întinsă de opinii [Apud 86, p. 41].

După Тестов В.А. [278, p. 5], ***principiul generării cunoştinţelor*** prevede de a începe construcţia conţinutului cu evidenţierea reperelor şi noţiunilor de bază şi a organiza materialul după logica desfăşurării în măsura concretizării în sistem. Acest pivot permite a construi „scheletul" unui text. În baza acestui principiu se evidenţiază sistemul şi se dezvăluie legăturile interne şi raporturile dintre noţiuni. Principiul generării permite asigurarea înţelegerii prin construcţia unei structuri de relaţii.

Aspecte filozofice. Un concept important în analiza retellizării este cel de ***formă,*** pornind de la estetică şi filozofie. În acest context, trebuie să menţionăm că Tatarkiewicz W. a sintetizat accepţiile formei ca noţiune în istoria gîndirii europene şi a constatat cinci noţiuni diferite, numite la fel:

- forma ca sistem, forma ca aspect;
- forma ca esenţă noţională a obiectului;
- forma aprioric [213, p. 73].

Latinescul *forma*, afirmă cercetătorul, a fost acceptat în toate limbile. La început, acest terment a înlocuit doi termeni din limba greacă: *morfe* şi *eidos*, primul însemnînd formele vizibile, celălalt – formele noţionale. Această dublă moştenire a contribuit la polisemia variată a *formei,* înţeleasă de obicei ca formă vizibilă. Forma înseamnă, în primul rînd, alcătuirea părţilor. Corelatul formei, în acest caz, sînt elementele, părţile pe care le întăreşte forma, reunindu-le într-o unitate integrală. De asemenea, afirmă cercetătorul, formă se numeşte şi ceea ce este prezentat direct simţurilor. Corelatul acestei forme este conţinutul. Aceste două forme nu sînt echivalente, deoarece forma ca alcătuire a părţilor este o abstracţie, iar o operă de artă niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna o anumită alcătuire, o anumită ordine a părţilor. Acceptînd această precizare, putem afirma că un *text niciodată nu este o simplă alcătuire, ci*

întotdeauna este o anumită alcătuire, o anumită ordine a părţilor. În schimb, forma, ca prezentare directă a simţurilor, este concretă, este oarecum o *formă la puterea a doua.*

Dacă părţile nu ar fi conectate în mod organic, atunci nu ar compune un întreg, afirmă Adler M. [3, p. 77]. Vorbind în termeni stricţi, nu am avea de-a face cu o unitate, ci, mai degrabă, cu o colecţie. Un text bun, la fel ca o casă bună, este un întreg organizat. Fiecare parte importantă are o anumită independenţă. Textele cele mai lizibile sînt adevărate opere arhitectonice, avînd o structură inteligibilă. Deşi sînt complexe, complexitatea lor sporită le implică, totodată, o simplitate sporită, pentru că părţile componente sînt mai bine organizate, mai bine sudate. Textele mai puţin reuşite sînt, în opinia cercetătorului, mai greu de citit. Dacă pot fi înţelese ca produse unitare, dacă există unităţi complexe, şi nu simple colecţii de cuvinte, atunci e clar că există un plan şi el trebuie găsit.

Adler M. consideră că este foarte important să fie descoperită adevărata structură [3, p. 86-87]. Este nevoie de a schematiza textul şi de a găsi părţile care formează această unitate. Cititorul încearcă să găsească *scheletul din spatele textului*, iar autorul, dimportivă, va începe cu scheletul, pe care încearcă să-l acopere. Scopul lui va fi să îmbrace acel schelet într-o anumită manieră. A scrie un text prin dezvoltarea unei scheme analitice, oricît de detaliată ar fi ea iniţial, dă viaţă acelui text într-o manieră de care a fost lipsit înainte. Prin urmare, dacă în text există unitate, atunci trebuie s-o găsim.

Forma mai poate fi limita sau conturul obiectului, contrarul acestei forme fiind *materia,* materialul. În accepţie mai mult filozofică, pornind de la Aristotel, forma este *esenţa noţională a obiectului*, fiind o altă denumire aristotelică a termenului *entelechia* sau *entelehie,* ca stare de desăvîrşire. *Entelehie* înseamnă, ca definiţie de dicţionar, perfecţiunea ca scop lăuntric al dezvoltării tuturor lucrurilor. Corelatul acestei forme sînt trăsăturile întîmplătoare ale obiectului [213, p. 75].

Prin termenul *formă* putem înţelege, aşadar, acel ansamblu de elemente capabile să delimiteze şi să semnaleze vizual orice prezenţă în spaţiu. Cuvîntul *formă* posedă mai multe accepţiuni, desemnînd aspectul exterior al unei prezenţe fizice determinate, conturul sau profilul acesteia, devenind sinonim cu *figură.* Atunci cînd respectivul contur se apropie de nişte limite considerate, cuvîntul cumulează sensul de *tipar.* Vechii greci, după cum am menţionat, aveau pentru *formă* atît cuvîntul *morphe,* însemnînd *înveliş*, cît şi *eidos,* însemnînd *idee*, *principiu veşnic*. De aici, şi derivatele cuvîntului *formă*: *arhetip* – formă ideală iniţială şi *prototip* – formă iniţială multiplicabilă într-un anumit număr de exemplare.

Distincţia dintre formă şi conţinut este importantă, prin formă înţelegîndu-se ceea ce determină, iar prin conţinut – ceea ce este delimitat în spaţiu şi poate fi perceput vizual. De la

această distincţie au devenit posibile şi altele, în condiţiile cărora conţinutul este identificabil cu materia din care este construită sau modelată orice prezenţă fizică perceptibilă vizual, cu funcţia acesteia. Astfel, în condiţiile prelucrării directe a materialului din care rezultă forma, intervine problema unei anumite relaţii dintre om şi material, problema efortului intelectual. Prin formă, trebuie să menţionăm, se imprimă ceva durabil interiorităţii, neajunsurile formale fiind semnul evident al unei inconsistenţe interioare. Forma, de fapt, face accesibil fondul, iar insuficienţa formală derivă din neputinţa de a clarifica sensul originar în toată amploarea lui. Forma nu ne transmite o interioritate, ea o conţine, fiindcă interioritatea însăşi a prins consistenţă numai graţie tendinţei formative originare. Aşadar, forma este mijlocul de organizare a interiorităţii. În felul acesta, viziunea internă devine ceva supraindividual. Problema formei este deci o problemă de *entelehie.* Graţie acesteia, sensurile conţinute în mod potenţial în substratul cel mai adînc al vieţii spirituale se unifică într-o singură viziune sau concepţie. Forma are, prin însăşi originea ei, un triplu rol:

- de a da unui sens haotic o unitate substanţială, de a descifra fondul originar;
- de a întrupa fondul originar şi a-l face accesibil;
- de a dezvălui înţelesurile unei lumi proprii.

Sintetic, în temeiul analizei de mai sus, aspectele noţionale ale conceptelor de rețea și de retellizare sînt prezentate în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Aspectele noţionale ale rețelei și ale retellizării

PERSPECTIVELE DE BAZĂ				
Sociologică/ Filozofică	***Economică***	***Neurologică***	***Informaţională***	***Cognitivă***
Viziunea septagonală a caracteristicilor reţelei socionomice (spaţialitatea, multidimensionalitatea, temporalitatea, relaţionalitatea, idempotenţa, rezonabilitatea, entropitatea). Viziunea privind studiul sistemelor cu evenimente – *Reţeaua Petri* (succesiunea, alegerea, concurenţa, sincronizarea, condiţionarea reciprocă)	Viziunea privind matricea genetică a economiei (reţeaua de relaţii între subiecţii sociali: *durabilitatea* (capacitatea formei de a-şi conserva esenţa), *interoperabilitatea*, *avantajul concurenţial*	Viziunea inteligenţei artificiale. *Reţeaua neurală* (densitatea, exemplificarea)	Viziunea topologică a reţelei (arhitecturarea reţelei sau clasificarea după relaţiile funcţionale). Topologizarea – formele structurale ale reţelei	Viziunea gîndirii active (explicarea relaţiilor, coerenţa internă, categorizarea, vizualizarea relaţiilor, schematizarea, harta cognitivă, polaritatea relaţiilor). Gîndirea în reţea
REPREZENTAREA GRAFICĂ *ajută elevul să vadă ceea ce gîndeşte*				

Pornind de la această sinteză analitică, configurăm ***dimensiunile retellizării*** ca o constatare inițială, de orientare (Figura 1.1.)

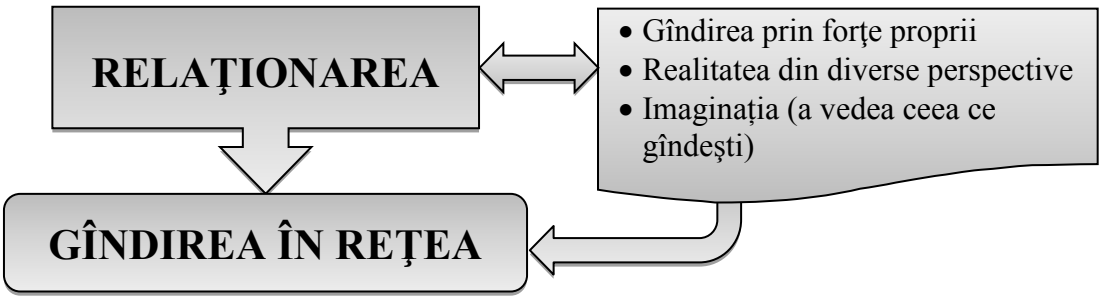


Fig. 1.1. Dimensiunile retellizării

1.2. Fenomenul structurării în reţea în aspect educaţional

Documentîndu-ne din diversitatea opiniilor ce vizează perspectiva relaţionării, menţionăm faptul că procesul de învăţămînt, presupunînd interacţiunea factorilor umani antrenaţi în desfăşurarea acestuia, generează un ansamblu de *relaţii* atît între participanţi, cît şi între diferitele sale entităţi. Această legătură dintre interacţiuni şi relaţii decurge din faptul că *orice interacţiune este purtătoare de atitudini*; acestea din urmă se exprimă, se obiectivează în modul în care pedagogul interacţionează cu elevii, precum şi în relaţiile ce se stabilesc între componentele unui grup. În funcţie de nevoile şi trebuinţele psihologice pe care le resimt elevii atunci cînd se raportează unii la alţii, în cadrul grupului educaţional se disting următoarele *tipuri de relaţii interpersonale*:

- de intercunoaştere;
- de intercomunicare;
- socioafective, preferenţiale;
- de influenţare.

Relaţiile de intercunoaştere [Apud 187] se referă la nevoia de a dispune de informaţii cu privire la celălalt, la personalitatea acestuia, la imaginea partenerilor de dialog. Cînd pedagogul deţine informaţii consistente despre elevii săi, iar elevii – despre ceilalţi colegi, dinamica interacţiunilor este mai consistentă şi adecvată, iar atunci cînd informaţiile sînt limitate, posibilitatea instaurării neîncrederii şi suspiciunii între parteneri devine mai mare.

Relaţiile de intercomunicare implică faptul că o condiţie esenţială de existenţă a grupurilor şcolare este comunicarea prin care se realizează un schimb de informaţii cognitive, afective, comportamentale etc., cu anumite efecte asupra celor aflaţi în relaţie de comunicare.

Aceste relaţii apar ca o rezultantă a ceea ce resimt elevii atunci cînd intră în interacţiune. Clasa constituie un univers al comunicării, deschis provocărilor informaţionale, în care au loc numeroase schimburi de mesaje. Atunci cînd necesitatea de intercomunicare nu este satisfăcută în spaţiul adecvat, situaţiile de perturbare a comunicării (filtrarea informaţiei, blocajul efectiv, bruiajul) se pot transforma în situaţii de criză educaţională. Întrucît grupul educaţional nu este nici prea mare, nici prea mic, foarte important pentru procesul educaţional este să se ajungă la o comunicare prin *antrenarea a cît mai multor elevi* în acest proces.

Relaţiile de influenţare sînt determinate de poziţia pe care o ocupă fiecare elev în ierarhiile subiective şi obiective, de multe ori producîndu-se independent de relaţiile socioafective ale grupului educaţional; ele nu se manifestă numai ca rezultante ale unor afinităţi personale. În cadrul interacţiunii se produce un schimb de mesaje de la un elev la altul, ceea ce contribuie la schimbarea comportamentelor celor aflaţi în interacţiune. Toţi elevii sînt în acelaşi timp stimuli şi agenţi de influenţare. Aceste influenţe produc reacţii din partea celorlalţi, unele schimbări şi restructurări la nivelul conştiinţei lor, precum şi o modificare a sistemului atitudinal. Festinger L. vorbeşte despre teoria „disonanţei cognitive", conform căreia, fiecare individ se caracterizează printr-o stare de coerenţă internă (ideile, sentimentele, reprezentările, concepţiile sale se află într-o stare de cvasiechilibru, de consonanţă), adică posedă un sistem de valori formate de-a lungul dezvoltării sale, care devine sistemul de referinţă pentru tot ceea ce acţionează asupra sa. Cînd se produce o ruptură în starea sa de consonanţă internă (între sentimentele şi reprezentarea pe care i-o determină opinia altora), se manifestă „disonanţa", care determină stări de indispoziţie, frămîntări interioare etc. Astfel, el poate să-şi modeleze opinia în funcţie de opinia exprimată de cel cu care se află în interacţiune [187, p. 270-272].

Ca ipoteză iniţială, afirmăm că acest micromodel de interacţiune a factorilor este în consens cu procesul de retellizare. Intenţia principală nu este de a substitui o noţiune prin alta, ci, mai degrabă, de a aduce în prim-plan o anumită gamă de posibilităţi de vizualizare adecvată a retellizării în cadrul educaţional autentic. În această raportare factorială a retellizării se încadrează ideile Cocoradă E., care, vorbind despre învăţare, abordează şi problema *reţelelor în învăţare*. Astfel, susţine cercetătoarea, cunoştinţele sînt organizate în variate modalităţi: scheme, *reţele*, scripturi, scenarii. Aceste modalităţi de organizare sînt precedate de categorizare. *Categorizarea* este un proces prin care se grupează obiecte similare, similaritatea fiind fizică ori funcţională, se codează experienţe, distribuind proprietăţile categoriei asupra fiecărui element şi prognosticînd comportamentul sau evoluţia membrilor categoriei. Se categorizează, după cum susţine cercetătoarea, idee la care aderăm, obiecte, fenomene, procese, comportamente, acţiuni – categoriile reprezentîndu-se prin prototip. Cunoştinţele se integrează în structuri cu relaţii unice,

însă această afirmaţie nu dezvăluie sensul şi semnificaţia în context a lexemului „unice”, chiar dacă se face o precizare: formînd *reţele semantice* sau *reţele propoziţionale*, sau *scenarii. Reţelele semantice* sînt un mod de organizare a cunoştinţelor pe bază de *noduri* şi *arce*, unde fiecare nod este un concept şi fiecare arc – o relaţie dintre două concepte (relaţie de *sub-* sau *supra*ordonare) sau dintre un concept şi proprietăţile lui (relaţia de predicaţie). Reţelele semantice descriu organizarea cunoştinţelor în memorie, dar sînt adecvate şi pentru modelarea organizării cunoştinţelor *din domenii bine structurate* (gramatică, geometrie). *Reţelele propoziţionale* constituie un mod de organizare a cunoştinţelor exprimate în propoziţii. Pot fi reprezentate printr-un *graf*, alcătuit din noduri aflate în conexiune: un nod este activat prin întrebări despre relaţiile dintre elementele reţelei. Conceptele pot fi organizate în reţele semantice, prin identificarea relaţiilor de ordonare şi subordonare. Cînd se dobîndeşte un concept nou, el se va integra în reţelele deja constituie prin stabilirea unor relaţii *pe verticală* şi *pe orizontală*. Evaluarea lui va include şi evaluarea conceptelor cu care este relaţionat [36, p.139]. Cunoştinţele declarative sînt informaţii care se învaţă uneori foarte uşor, fiind reprezentate în memorie sub formă de *blocuri de informaţii organizate în reţele*. Activarea unei informaţii atrage activarea unei părţi din reţeaua în care este integrată [Ibidem, p. 144].

Pe baza ***teoriei învăţării ierarhice*** s-au construit *hărţile conceptuale*, definite ca reprezentare grafică a unui sistem de cunoştinţe declarative care posedă o organizare ierarhică [36, p. 157]. A concepe o hartă presupune construcţia unei scheme care reprezintă un set de concepte şi de idei relevante legate între ele. Dintr-un anumit text, elevul selectează cele mai importante concepte şi le ierarhizează – de la cele cu sfera mai largă la cele cu sfera mai mică (mai aproape de concret) – în funcţie de legăturile dintre ele. Harta se citeşte de sus în jos; în vîrf se află conceptele generice, iar la bază – exemplele. O hartă conceptuală se evaluează în funcţie de bogăţia şi organizarea ei. Construcţia unei hărţi nu este uşoară, ea presupune o învăţare de durată. Hărţile au următoarele roluri:

- vizualizează articulaţiile dintre concepte;
- explicitează cunoştinţele pe care elevul le posedă la începutul abordării unui domeniu nou;
- sînt instrumente de sinteză;
- ajută la înţelegerea conţinutului unui text;
- contribuie la formarea tehnicii de învăţare;
- sînt bază de discuţii în grup.

Un fenomen destul de semnificativ în aria problematicii abordate este cel al reţelei în aplicarea ***metodei învăţării prin predare*** *(Lernen durch Lehren* sau abreviat LdL), ca o metodă de învăţare care se inspiră din învăţămîntul reciproc, practicată în Elveţia, în secolul al XIX-lea, dar care a fost dezvoltată şi răspîndită în Germania începînd cu anul 1980 de către Jean-Pol Martin, profesor de didactică franceză la o universitate din Germania. El a descris în mod sistematic metodele aplicate, avînd ca punct de plecare o cercetare pedagogică pe care a efectuat-o în cadrul orelor de franceză, ca limbă străină la o clasă la care a predat timp de şapte ani. După aceea, a dat conceptului său o formulă teoretică [302]. În mod paralel, şi alţi cercetători s-au arătat interesaţi de această metodă. Din anul 1987, *învăţarea prin predare* a cunoscut o dezvoltare excepţională şi datorită faptului că Jean-Pol Martin a creat o reţea la care au aderat mai mulţi profesori care aplicau metoda la diverse discipline şcolare. Aceşti profesori au început să inventarieze rezultatele şi să le prezinte în cadrul cercurilor pedagogice. La începutul secolului XXI, metoda şi-a mărit audienţa în mod deosebit, în perioada reformei învăţămîntului din Germania. În cadrul acestui concept, ***clasa este înţeleasă ca o reţea neuronală.*** Dacă luăm o reţea neuronală ca model pentru a structura comunicarea în clasă, ne punem întrebarea: o asemenea concepţie poate fi funcţională? La nivelul sistemului nervos, procesul de învăţare se realizează în momentul în care mai mulţi neuroni ***stabilesc conexiuni fixe***. Cu cît individul se confruntă, de exemplu, cu un cuvînt, cu atît neuronii sînt mai activi şi legăturile între ei – mai stabile. Reţelele neuronale produc cunoaştere intrînd în interacţiune şi creînd noi conexiuni, mai eficiente decît precedentele. Profesorul trebuie să creeze astfel de situaţii încît elevii să poată să comunice în mod intens între ei şi să creeze conexiuni durabile. Pentru a atinge acest scop, ei trebuie aduşi în situaţia de a construi împreună procesul de învăţare prin realizarea unor proiecte de mică întindere. Persoanele implicate trebuie să se simtă atrase de activitatea pe care o exercită şi să simtă că această muncă în echipă poate să facă lumea mai bună, ca „motivare etică”. *Realizatorul reţelelor neuronale (profesorul)* trebuie să cunoască foarte bine „neuronii” (elevii), pentru a putea să îi conecteze şi să îi facă să interacţioneze eficient. Cu cît mai competenţi sînt neuronii şi constructorul, cu atît mai bine funcţionează reţeaua neuronală. De aceea este foarte important ca cei care învaţă să deprindă cît mai rapid tehnicile de bază adecvate, de exemplu: amabilitate, fiabilitate, rapiditate etc. Metoda are la bază un principiu foarte simplu: în cadrul orelor, elevii îşi prezintă reciproc noile conţinuturi din manual chiar la începutul lecţiei. Metoda nu trebuie, sub nici o formă, confundată cu o prezentare orală, cu un model de curs magistral realizat de elevi. De fapt, elevii implicaţi nu doar trebuie să prezinte, ei înşişi, noile conţinuturi, ci şi să utilizeze tehnici adecvate fiecărei teme sau subiect, atît în cadrul muncii în grup sau în tandem, cît şi prin interpretare de documente, să

verifice dacă ceilalţi au însuşit noile cunoştinţe şi să motiveze clasa. Datoria de a preda elevilor conţinuturile manualelor poate favoriza dorinţa de a se realiza şi de a-şi dezvolta potenţialul. Şi nu în ultimul rînd, aspiraţia spre transcendenţă, înţeleasă ca *o dorinţă de a le da un sens faptelor lor*. Această ultimă dorinţă trebuie analizată în contextul următor: pentru a aborda cu succes problemele, este important să se mobilizeze toate resursele intelectuale de care dispune elevul, ceea ce constituie baza metodei de predare prin învăţare. Din moment ce capacitatea de comunicare este condiţia necesară pentru a împărtăşi cunoştinţele şi a reconstrui, metoda favorizează în egală măsură o atitudine democrată.

În ceea ce priveşte componenta didactică, „învăţarea prin predare" reduce contradicţia aparentă între cele trei direcţii diferite, care s-au opus de-a lungul istoricului predării limbilor: direcţia comportamentală (automatizarea structurilor lingvistice), cea cognitivistă (procesul de internalizare a conţinuturilor intelectuale) şi cea comunicativă (profesorul creează situaţii autentice).

Este important de insistat asupra faptului că, pentru a prezenta noile conţinuturi, elevii trebuie să mediteze îndelung asupra unei strategii eficace şi motivante. Grupa care prezintă trebuie, în acelaşi timp, să verifice dacă toată clasa a priceput noua secvenţă de lecţie prin teste sau reproducerea conţinutului de către un elev. Majoritatea profesorilor care utilizează metoda nu o fac la toate orele sau în mod continuu, pentru că ea solicită mai multă concentrare din partea elevilor şi o pregătire mai intensă din partea profesorilor [302].

Tot în această ordine de idei, menţionăm şi faptul că, vorbind despre organizarea curriculumului, Minder M. aduce în discuţie un şir de tehnici de organizare, printre care se înscrie şi ***analiza în arbore a lui Le Xuan***. Această tehnică permite analiza structurală, de exemplu, a unei secvenţe de învăţare. După o analiză algoritmică a conţinutului, unităţile de conţinut pot fi redate sub forma unei scheme-arbore, care va fi o construcţie teoretică [153, p. 81] (Anexa 1).

Mai mult decît atît, autorul tratează şi problema structurării şi integrării cunoştinţelor, vorbind, în acest context, de ***plasarea în reţea***. Conceptele creează „familii", se organizează între ele sub formă de reţele. Într-o reţea, conceptele sînt reprezentate prin noduri, iar aceste noduri sînt legate între ele prin arcuri. Utilizarea unui concept activează nodul acestuia şi această activitate *se propagă* la celelalte concepte legate de el. A plasa un concept în reţea înseamnă a-l lega logic şi funcţional de alte concepte conexe cu care el întreţine relaţii ierarhice. Orice noţiune este o împletire de reziduuri cognitive şi procedura de structurare contribuie la descoperirea relaţiilor dintre diferite concepte care gravitează în jurul acesteia, pentru a face să apară reţeaua ei conceptuală [153, p. 301]. Conceptul integrator este pivotul care organizează într-o structură

coerentă ansamblul faptelor şi noţiunilor abordate. El arhitecturează şi oferă o coloană vertebrală conţinuturilor de învăţare. Judecînd analogic, ne permitem ***formularea următoarei reguli***: **Elementul de conţinut integrator este pivotul care organizează într-o structură coerentă un ansamblu de evenimente şi fenomene abordate, le arhitecturează şi le oferă o coloană vertebrală**.

Creditînd contribuţia esenţială a cercetătoarei Joiţa E. în dezvoltarea teoriei educaţionale, trebuie să constatăm că prezentarea teoriei sub forma schemelor este esenţială, în viziunea autoarei, ele fiind moduri de reorganizare a cunoştinţelor, structuri ipotetice, reconstruite. Ele devin apoi prototipuri pentru experienţele cognitive individuale, pentru noi achiziţii. Importanţa utilizării schemelor este raportată la căile cognitive de obţinere a performanţei în învăţare, în construirea înţelegerii şi conceptualizării. O variantă a procedurii de procesare a informaţiilor este redarea concisă a ***relaţiilor dintre idei,*** concepte sub formă grafică, cu sublinierea nodurilor (conceptelor de bază) şi arcelor (legăturilor) între acestea. Reprezentarea grafică, exprimarea prin diagrame a acestora sînt deduse din cercetările de psihologie cognitivă privind organizarea informaţiilor în memorie (reţele semantice, scheme, hărţi cognitive) şi au devenit tehnici larg răspîndite. Alt instrument specific în învăţarea cognitivistă este ***harta cognitivă*** sau ***mapa mentală,*** devenită şi tehnică de elaborare mintală a conceptelor (Novak J.D.). Termenului i s-au atribuit numeroase utilizări – de la contribuţia sa în formarea logică a unui concept pînă la demonstraţiile de extindere informaţională. Formele unei hărţi cognitive sînt următoarele: *arbore de derivare* (repartizare ierarhică, pe clase şi subclase), *ţesătură/urzeală* (fără o ierarhizare anume, dar cu evidenţierea relaţiilor posibile) şi *hartă circulară* (axată pe un concept central, de la care pornesc „raze" – relaţii cu alte concepte). Precizăm că aceste relaţii pot fi reprezentate prin linii care se pot intersecta, rezultînd ţesătura posibilă a legăturilor semantice, adesea prezentate diferit, pentru a ilustra, contextual, anumite semnificaţii. Reprezentarea relaţiilor se realizează după ce a fost analizat cîmpul de informaţii, s-au precizat conceptele-cheie, criteriile de relaţionare posibilă, indicatorii privind gradul de apropiere logică sau semantică [Apud 134, p. 162].

Harta cognitivă reprezintă, de asemenea, un instrument de lucru esenţial, utilizat în învăţarea cognitiv-constructivistă. Există hărţi cognitive cu o reprezentare grafică sub forma pînzei de păianjen, ierarhice, lineare, sistemice. Harta cognitivă îşi dovedeşte eficienţa prin posibilităţile de esenţializare a unui text pe care le oferă, de sintetizare a informaţiei importante în cuvinte-cheie, concepte şi de ordonare grafică a acestora, conform unei logici impuse de natura internă a conţinutului textului respectiv. Harta cognitivă permite vizualizarea unor informaţii esenţiale, uşurează învăţarea, datorită faptului că implică nu doar operaţiile gîndirii

pentru esenţializarea textului, ci şi analizatorul vizual, prin oferirea unei modalităţi de redare grafică a informaţiei. Pus în situaţia de a elabora o hartă cognitivă, elevul desfăşoară o activitate intensă, care include descifrarea, înţelegerea, structurarea şi sistematizarea textului, conceperea unei modalităţi proprii de reprezentare grafică, confruntarea cu realizările celorlalţi colegi, ajustarea hărţii. Realizarea unei hărţi cognitive presupune parcurgerea unor etape importante:

- citirea integrală a textului;
- înţelegerea, *condensarea*, esenţializarea textului, sub forma unor cuvinte-cheie;
- organizarea grafică a conceptelor, pornind de la cel central, continuînd cu cele derivate din acesta (care constituie „nodurile" hărţii), apoi cu un al treilea lanţ de cuvinte/concepte;
- marcarea grafică a relaţiilor (de subordonare, echivalenţă, reciprocitate) existente între conceptele reprezentate;
- completarea, corectarea, finalizarea hărţii, eliminîndu-se informaţiile inutile.

Folosirea *hărţii cognitive* este utilă în procesul educaţional, afirmă Joiţa E., avantajele constînd în: exersarea gîndirii şi a operaţiilor gîndirii (analiza, sinteza, generalizarea, scrierea); formarea tehnicilor de lucru cu aspect procedural algoritmic; favorizarea restructurării, reorganizării informaţiilor, reaşezarea în tipare noi; educarea capacităţii de a desfăşura o activitate independentă, de a emite judecăţi de valoare; dezvoltarea încrederii în forţele proprii, satisfacţiei personale prin raportarea produsului finit la produsele celorlalţi [136, p. 263], şi, în opinia noastră, ceea ce i-a „scăpat" autoarei, în facilitarea înţelegerii textului, a informaţiei pe care acesta o comunică cititorului.

Harta cognitivă este o copie a reţelelor mintale, a legăturilor neuronale. Ea aminteşte de programele cognitive, emoţionale şi comportamentale ale lui Ciompi L. O hartă cognitivă conţine cunoştinţe atît abstracte, cît şi empirice şi, totodată, logici afective, cum ar fi entuziasmul sau respingerea. Ele pot fi completate ca „ramuri" atît prin concepte abstracte ordonate, cît şi cu lanţuri asociative spontane. În aceste hărţi se ascund potenţiale de acţiune, ele oglindesc constructele realităţii deja existente. Uneori, din aceste hărţi rezultă cum a fost construită realitatea şi cum sînt relaţionate cunoştinţele teoretice şi empirice. Diferenţierea şi nivelul înalt de complexitate al reţelelor conceptuale sînt semne ale progresului în învăţare [203, p. 170].

De asemenea, *harta conceptuală* poate fi interpretată ca oglindă a modului de gîndire, simțire și înțelegere al celui care o elaborează. Esențialul metodic se referă la modul în care, în această reprezentare, se rearanjează, pe baza unor relații stabilite între ele, noțiunile deja acumulate.

Harta conceptuală poate fi în formă de pînză de păianjen sau în formă de copac. Importanța majoră a metodei este dată de crearea legăturilor între conceptele teoretice, dar și de aplicarea lor practică, facilitată prin reprezentarea vizuală, cu ajutorul căreia, de altfel, se și reține mult mai ușor [134, p. 229-230].

Reţelele de caracteristici, pentru reprezentarea unei categorii, îşi au originea în abordarea conexionistă şi nu diferă de celelalte reţele cognitive structurale decît ca procedură de efectuare a calculelor, procesărilor, interpretărilor, operaţiilor cu informaţiile – de la percepere şi imaginea mentală la categorizare, conceptualizare [135, p. 53]. Caracteristicile evidente ale obiectelor unei clase, categorii sînt reprezentate spaţial, prin reţele, legături între acestea, noduri date de trăsăturile comune, pe niveluri de reprezentare. Anumite linii trasate ale reţelei pot fi activate, urmărind un anume criteriu în întreaga reţea sau corespunzător cu căutarea unei probleme în memorie. Dacă reţelele de caracteristici sînt, la bază, explicate ca reţele neurale, atunci este importantă starea de pregătire a elevului, efectuarea unor exerciţii de stabilire a corelaţiilor dintre cunoscut şi necunoscut, dintre diferite obiecte şi caracteristici, categorii, apropiindu-ne de rezolvarea problemelor prin căutare.

Exersarea conexiunilor din ce în ce mai complexe, după capacitățile elevilor, poate fi o bună soluţie de dezvoltare cognitivă, din perspectiva cîştigării independenţei în cunoaştere, a spiritului critic, a abilităţilor creative, dar începînd cu antrenarea şi a altor categorii de reţele necesare înţelegerii.

Procedural, este util de a vizualiza spaţiul (harta cognitivă sau alte tipuri de reţele cognitive), cu marcarea elementelor, a traseelor posibile între ele, rezultînd în final planul, precizarea operatorilor necesari [135, p. 58].

Cercetătoarea Joiţa E. vorbeşte şi despre utilizarea aserţiunilor şi a reţelelor în fazele primare ale cunoaşterii, ale atribuirii unor caracteristici obiectelor, ca o aserţiune şi exprimare în propoziţii logice. Aserţiunea (atribuirea) este un „atom” al cunoaşterii, unitatea minimală de exprimare logică şi constituie un obiect-cadru al şcolarităţii. Combinarea acestora, ca pas următor în cunoaştere, conduce la stabilirea unor relaţii între aserţiuni: ele devin noduri, iar relaţiile acestora cu altele se reprezintă prin ***linii de direcţie*** (săgeţi), reprezentarea rezultată alcătuind o ***reţea propoziţională*** (ca relaţie între subiect, predicat, cuvinte de legătură, alţi termeni explicativi). Schematizarea se utilizează pentru înţelegere, recurgîndu-se la punctarea nodurilor şi a relaţiilor semantice. De multe ori, profesorul evidenţiază verbal aceste reţele logice şi semantice în analizele de text, probleme, sarcini, dar acestea pot fi mai bine înţelese şi apoi memorate dacă vor fi reprezentate şi iconic, arătînd sensurile procesării informaţiilor (evidenţierea nodurilor şi a celorlalte relaţii între elemente), de unde apoi şi posibilitatea de

interpretare extinsă, de dezvoltare a relaţiilor sau de transformare, de exprimare liberă, creativă şi stocare adecvată. Acest lucru presupune utilizarea şi a altor tipuri de relaţii, esenţial fiind faptul ca elevii să se centreze pe „noduri", ca centre semantice, ca apoi să poată opera variat, corela, dezvolta şi apoi reactualiza cu uşurinţă, fără confuzii. „Nodurile" nu se confundă cu noţiunea *cuvinte-cheie*, într-o propoziţie sau text, fiecare exprimînd alte sensuri, însă ambele facilitează înţelegerea, corelarea, codarea şi memorarea. Activarea, reactivarea unui „nod" conduce la activarea întregii reţele sau se pot da şi alte elemente din reţea, ca puncte de sprijin într-o reactualizare. Doar că sînt necesare mai multe exerciţii de acest gen, pentru înţelegere şi memorare conştientă chiar a procedurii de analiză şi alcătuire, redare a reţelei, cu grade progresive de dificultate, ca apoi să fie întipărite corect [135, p. 73].

Reţelele semantice, în viziunea Joiţa E., reprezintă o altă formă de modelare a organizării cunoştinţelor în memorie, tot pe criterii logice, de structurare a lor după diferite criterii de ordonare. În acest mod, elevul îşi reprezintă şi reactivează cu uşurinţă definirea unui concept, noţiuni prin gen proxim şi diferenţe specifice, cît şi relaţiile între ele, evidenţiind nu numai înţelegerea esenţelor, dar şi a conexiunilor între elementele sarcinii [135, p. 74].

Aşadar, *schemele cognitive* se caracterizează ca nişte blocuri de cunoştinţe autonome în raport cu alte informaţii, în care sînt evidenţiate şi relaţiile tipice dintre acestea, dar nu se reduc la fiecare dintre cunoştinţele componente, ci se definesc distinct, ca „insule de organizare", nu ca un concept ce se raportează la o reţea şi intervin activ în procesarea informaţiilor, ceea ce oferă posibilitatea ca să fie schematizate după un criteriu ales.

Interpretarea rezultată este un pretext pentru declanşarea formulării propoziţiilor (ideilor) proprii şi poate fi utilizată atît ca mijloc cognitiv, cît şi ca obiectiv formativ pentru înţelegere, ca mecanism cognitiv. Schemele cognitive sînt necesare în procesul cunoaşterii şi învăţării, în înţelegerea noilor situaţii, probleme.

Reţelele interactive reprezintă o modelare conexionistă a cunoştinţelor din memorie, în care cunoştinţele sînt relevate tocmai de conexiunile dintre elementele reţelei, prin intermediul „nodurilor" rezultate din interacţiuni, şi le dau anumite semnificaţii.

În felul acesta, ***teoria schemei*** vizează schema ca o structură mentală ipotetică, utilizată pentru *encodarea* (racordarea la un cod specific), organizarea şi recunoaşterea informaţiilor; ea reflectă proprietăţile şi experienţele individuale integrate, formează şi utilizează o concepţie individuală asupra acestui conţinut, este relativ stabilă în timp, se utilizează în achiziţii noi. În formarea sau schimbarea schemei intervin trei procese: *encodarea* (noile informaţii sînt încadrate în contextul deja existent al schemei, dîndu-i alt sens), *procesarea* (noua informaţie sau experienţă se acomodează la schemă) şi *restructurarea* (noua informaţie influenţează abordarea

schemei, rezultînd una nouă). În învăţămînt, această teorie este relevantă, deoarece are efect semnificant în organizarea neclarităţilor, evidenţiază elementele componente ale problemei şi relaţiile reciproce reorganizate după alte criterii, permite controlul şi strategii de regăsire a informaţiilor, aşezarea unui text standardizat după logica internă, încurajează elevii în aplicarea acestei tehnici şi în alte situaţii, îi determină să-şi pună întrebări asupra schimbării schemei în cazul noilor informaţii [135, p. 75].

Construirea eşafodajului, schelăriei, în accepţia Joiţa E., se referă la suporturile oferite de către profesor elevilor şi la utilizarea lor în clădirea acestuia în jurul sarcinii date, pe paşi, încît să poată fi controlat de profesor. Producerea explicită a acestor „schele" ale construirii rezolvării sarcinii reprezintă forme concretizate ale procesării informaţiilor: scheme, rute, grafice, scenarii, reţele, modele, reprezentări, proiecte, schiţe, rezumate, planuri de idei, hărţi cognitive. Prin efectuarea, clădirea acestora se pătrunde în esenţa problemei, iar prin utilizarea şi combinarea lor se pot construi soluţii [135, p. 133].

Voiculescu F. ia în discuţie, de asemenea, *reţeaua semantică* în sensul că învăţarea conţinuturilor este o necesitate mai mult socială decît una generată de procesul învăţării şi abordarea cognitivă a cunoştinţelor se axează pe *organizarea raţională* a cunoştinţelor, permiţînd anticiparea, dirijarea şi controlul asimilării şi integrării cunoştinţelor în arhitectura sistemului cognitiv al elevului. În acest context, afirmă cercetătorul, cunoştinţele declarative se alcătuiesc din *informaţii factuale* (concepte, teoreme, propoziţii etc.), organizate în *reţele semantice* sau *scheme cognitive*, care sintetizează cunoaşterea despre ceva, despre un obiect, un fapt, o stare de lucruri, o teorie [231, p. 85].

Merită să relevăm faptul că ***modelele conexioniste*** ale Joiţa E. [133, 134, 136], Zlate M. [235], Miclea M. [152] etc. sînt construite pornind de la modul de descriere a activităţii nervoase. Similar, sînt reprezentate unităţile de tratare a informaţiilor – concepte, reţele, scheme, scenarii şi relaţiile dintre ele, împreună generînd *o arhitectură cognitivă*. În aceasta, informaţiile, ***imaginile mentale sînt dispuse în reţea, cu variate conexiuni între ele, încît, dacă unele trebuie activate, celelalte sînt inhibate pe timpul rezolvării sarcinii de lucru, dar sînt activate cele care intră în relaţie cu ele***. Aceste caracteristici ale modului de activare a informaţiilor principale, dar şi a celor corelate, permit apelul la unele valori implicite ale sistemului cognitiv, la unele generalizări spontane, mai ales că ele ***se desprind natural din reţea.*** Ele sînt utile metodologiei educaţionale îndeosebi în promovarea reactualizării libere, după ce au fost precizate scopul şi condiţiile rezolvării sarcinii date [135, p. 78]. Analiza schemelor ca instrumente cognitive oferă posibilitatea unificării informaţiilor variate prin apelul la interacţiunea lor, utilizarea mai multor

surse de informare. Ele sînt importante pentru înţelegere, care este mai esenţială decît memorarea, cînd se pun variate întrebări de corelare, se desprind criterii şi mesaje.

Trebuie să consemnăm faptul că, chiar dacă diversitatea modelelor conexioniste este una considerabilă, totuși există anumite componente pe care le-am putea crede de bază şi care apar în toate reţelele conexioniste: *elemente de procesare simplă şi legături ponderate între aceste elemente*. Elementele de procesare sînt numite *noduri* sau *unităţi*. Pe scurt, orice sistem conexionist este o structură de unităţi simple interconectate. Nodurile sînt privite ca neuroni artificiali simpli. Menţionăm că *nodul* este privit ca o unitate funcţională, şi nu ca una anatomică: nu reprezintă un neuron, ci o populaţie de neuroni.

Într-o *reţea conexionistă* informaţia este în mod activ reprezentată cu ajutorul vectorilor de activare. În modelele conexioniste avem de-a face cu două tipuri de reprezentări: cea *locală* şi cea *distribuită.* Ceea ce caracterizează în special o reţea conexionistă distribuită (care foloseşte reprezentări distribuite) este că reprezentările mintale sînt vectori de activare, nu simboluri ca în *demersul computaţionalist,* şi că interpretarea poate fi detectabilă doar în vectori de activare pe scară largă, nu în unităţi individuale. Reţelele încep să proceseze o anumită informaţie cînd *pattern*-ul acelei informaţii devine activ. Nodurile reţelei trimit şi primesc semnale excitatoare şi inhibatoare pînă cînd reţeaua atinge o configuraţie stabilă. Rezultatul procesării este ceea ce reţeaua reprezintă în mod curent. Reţelele sînt antrenate prin ajustare de ponderi, în funcţie de performanţa sistemului de a îndeplini o anumită sarcină. În sistemele conexioniste, învăţarea este realizată prin *ajustare de ponderi* într-un mod care depinde de performanţa reţelei de a găsi configuraţia stabilă.

În general vorbind, sursa de inspiraţie pentru construcţia reţelelor conexioniste este una neurală: unităţile de procesare sînt echivalentele funcţionale ale neuronilor, iar legăturile dintre neuroni sînt privite ca echivalentele funcţionale ale sinapselor.

După cum am menţionat deja, poziţia reprezentării în spaţiu joacă un rol esenţial în determinarea felului în care reprezentările vor fi procesate, ea fiind determinată de valorile constituenţilor vectorului în fiecare punct din spaţiu, adică de valorile de activare ale unităţilor de procesare, iar modul în care o reprezentare este procesată de reţea depinde de relaţiile de constituentă funcţională, care se stabilesc între reprezentări. Dar faptul dependenţei de context ne furnizează doar un cadru aproximativ al descrierii proceselor mintale, şi nu unul exact, precis, cum este cazul algoritmilor. În aceste condiţii, pentru a vedea dacă o anumită piesă a conexionismului este corect sau greşit folosită, trebuie să privim fie spre perspectiva clasică, fie spre cea dinamică [215, p.287].

Aceeaşi opinie este împărtăşită şi de Vacariu M. [222, p. 300]. O împărtăşim şi noi, afirmînd că abordarea clasică este bazată pe arhitectura similară cu a unui computer, în timp ce abordarea conexionistă este de inspiraţie neurobiologică. Un sistem conexionist este o structură de unităţi sau noduri, asemănătoare reţelelor neuronale. Cunoaşterea este stocată în conexiuni, şi nu în stările de activare ale unităţilor. La un anumit moment, setul de unităţi activate reprezintă un pattern de activare; putem spune că acest pattern este chiar reprezentarea sistemului, în contrast cu paradigma clasică ce operează cu reprezentări structurate simbolic. În reţelele conexioniste reprezentările sînt distribuite asupra unui set de unităţi.

Prin aceste reflecţii analitice, constatăm că sistemul cognitiv uman este extrem de complex, iar procesele de la nivelul neuronal sînt, în prezent, relativ puţin cunoscute. Ştim mai mult despre arhitectura creierului şi mai puţin despre comportamentul său dinamic. Ideea este următoarea: dacă conexionismul şi paradigma simbolică sînt două modele competitive, adică încearcă să explice aceleaşi capacităţi cognitive propunînd diferite mecanisme pentru aceleaşi funcţii input-output, atunci aceste paradigme sînt incompatibile, fiind imposibilă reducerea uneia la cealaltă. Şi dimpotrivă, dacă aceste paradigme descriu doar procese situate la diferite niveluri ale aceluiaşi sistem, atunci, teoretic, cele două abordări sînt legitime. Considerăm că paradigma simbolică descrie doar comportamentul la nivelul superior al sistemului şi că modelul subsimbolic descrie procese la nivelul subsimbolic, în final putînd reduce interpretarea simbolică la cea subsimbolică. Aşa cum am descris mai sus, aceste paradigme sînt doar constructe simbolice. Ele, în viitor, în cel mai bun caz, vor fi dizolvate într-o nouă şi mai cuprinzătoare paradigmă.

Remarcăm, de asemenea, că se deosebesc două sisteme diferite: *sistemul cognitiv real,* cu diversele sale niveluri de agregare şi niveluri ale comportamentului şi *sistemul teoretic,* adică structura teoriilor compuse din modele care încearcă să explice sistemul real şi care pot fi situate, la rîndul lor, la diferite niveluri. Supoziţia noastră este că paradigmele simbolice, subsimbolice şi neuronale propun explicaţii situate la diferite niveluri de analiză şi, foarte probabil, încearcă să explice fenomene situate la diferite niveluri de agregare ale sistemului. Astfel, trebuie făcută importanta distincţie între nivelurile de analiză şi nivelurile de agregare: unul şi acelaşi proces cognitiv poate fi analizat din mai multe perspective, dar el nu poate fi identificat la mai multe niveluri de agregare; unui fenomen de la un nivel particular îi corespund diferite procese sau entităţi situate la alte niveluri de agregare ale sistemului [222, p. 305].

Aici putem face cîteva precizări privind cele trei modele: simbolic, subsimbolic şi neuronal. Descoperim că aceste modele formează *o structură piramidală:* modelul neuronal este situat la baza sistemului teoretic, explicînd procesele de la acest nivel, în special arhitectura şi

interacţiunile dintre neuroni; modelul subsimbolic este un model intermediar ce descrie anumite aspecte ale proceselor din cadrul sistemului neuronal, interacţiuni între patternuri de activare; abordarea simbolică descrie comportamentul de la nivelul superior al sistemului. Schimbarea de la un nivel de descriere la alt nivel este realizată pe baza unei reduceri ce implică „o schimbare semantică dimensională". Astfel, datorită acestei schimbări dimensionale, nu poate exista o corespondenţă strictă (izomorfism) între entităţile situate la niveluri diferite.

La nivel conceptual, putem vorbi de sistematicitatea şi compoziţionalitatea constituenţilor, dar entităţile de la un nivel subsimbolic sau neuronal nu sînt, în mod necesar, structurate sintactic. Teoriile de la niveluri *macro* postulează existenţa unor entităţi abstracte, care sînt idealizări ale unor structuri sau procese situate la niveluri inferioare. De exemplu, corespondentul unui simbol din cadrul modelului simbolic este posibil să fie un pattern de activare sau un atractor, acestea nefiind automat entităţi structurate sintactic.

În opinia noastră, ambele paradigme sînt valide într-o anumită măsură, deoarece există legături explicative relevante sistematice între corelaţiile realizate de ambele modele: acelaşi atractor de la nivel subsimbolic poate fi corelat cu acelaşi simbol de la nivelul superior. Însă această corelaţie implică o simplificare, în sensul că proiecţia atractor-simbol nu este invariabilă. Acest proces de simplificare este necesar şi familiar în educaţie: în anumite limite putem face predicţii fără a şti în mod complet procesele de la nivelurile de agregare inferioare ale sistemului.

Sînt actuale şi opiniile lui Bruner J., care ni se par concludente în aria abordărilor noastre şi care afirmă că, pentru înţelegere şi transfer, materia trebuie prezentată structural, ***cu relaţiile între informaţii*** interne şi externe, iar pentru dezvoltarea intelectuală, elevul trebuie să înveţe independent, structural şi activ. Predarea structurală sprijină asimilarea progresivă a cunoştinţelor şi apoi transferul lor, specific şi nespecific, dezvoltă gîndirea analitică [Apud 135, p. 136].

Un concept original în domeniul relaţionării este formulat de Siebert H. prin ideea unei ***cunoaşteri intermediare***, în care reţelele de cunoştinţe sînt construite pas cu pas, apoi cizelate şi diferenţiate, cu rezultate temporare. Utilă, în context, poate fi și perspectiva diferenţierii dintre cunoaşterea activă şi cunoaşterea pasivă. *Cunoaşterea pasivă* este superficială, exterioară, nu face parte din construcţia realităţii noastre şi nu este aplicabilă în situaţii practice. *Cunoaşterea activă* este profundă, mai eficientă şi ne influenţează acţiunile. În cele mai multe cazuri, cunoaşterea transmisă, receptată, este pasivă, însă poate fi activată în situaţii de aplicare. Cunoaşterea este dinamică şi se reconstruieşte mereu, progresiv şi regresiv; ea se naşte din situaţii problematice care necesită o soluţionare şi duce la *strategii rutinate* de soluţionare a problemelor, precum şi la o competenţă de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm.

Prin urmare, sarcina educaţiei este conştientizarea caracterului constructiv şi reflexiv al cunoaşterii, nu doar creşterea nivelului de cunoştinţe [203, p. 127].

Psihologul Dorner D. a demonstrat, cu ajutorul studiilor de caz, ce consecinţe negative pot apărea atunci cînd sînt aplicate *strategii de rezolvare liniare, mecanice, nereflexive.* O astfel de ***gîndire monocauzală*** duce la agravări. Cercetătorul afirmă că trebuie să învăţăm ***să gîndim în sisteme*** şi trebuie să înţelegem că în sistemele complexe nu putem face doar un singur lucru, ci din ce în ce mai multe. Practica educativă trebuie să-i sprijine pe cei dornici să înveţe construirea unor noi realităţi şi să găsească noi căi de acces către lume. Iar cine nu lasă libertate în materia pe care o predă, înainte de a o analiza didactic, perverteşte perspectiva asupra acesteia şi îi privează pe participanţii la învăţare de dreptul de a avea o concepţie proprie [Apud 203, p. 174].

Tot despre ***gîndirea în sistem*** vorbeşte şi Szekely A., autorul teoriei programării neuro-lingvistice, care afirmă că această gîndire este un mod de a vedea şi a înţelege, dincolo de evenimente izolate, mecanismele repetitive care guvernează lumea. În felul acesta, elevul *înţelege ansamblul elementelor, fenomenelor* care îl înconjoară şi poate influenţa mai eficient ceea ce vrea să schimbe. Într-un sistem care funcţionează, întregul este mai mare decît suma părţilor, proprietate cunoscută sub denumirea *sinergie*. De asemenea, un sistem are proprietăţi emergente, care ies la iveală atunci cînd părţile sînt conectate. Această calitate distinge un sistem de o colecţie de elemente. De exemplu, automobilul este o colecţie de piese atunci cînd nu funcţionează. Toate părţile sînt prezente, dar, din cauza că nu sînt conectate corect, nici una nu funcţionează. E suficient ca un singur element să se blocheze şi întregul sistem nu va funcţiona. De asemenea, o schimbare minoră poate face ca întregul sistem să funcţioneze din nou şi chiar mai bine. Întrucît omul este un sistem care trăieşte înconjurat de multe alte sisteme, orice schimbare în mediu face necesară o ajustare internă. Pentru a avea succes, trebuie să faci ajustări în sistem. Uneori, pentru a obţine un rezultat, poţi chiar provoca schimbări [209, p. 84].

Tot în contextul celor abordate se înscrie şi ***metoda asociativă*** a lui Abric J.-C., care presupune manevrarea cu un ***cuvînt inductor***, fixat în centrul paginii, pentru care se găsesc termenii asociaţi. Urmează apoi realizarea unor asociaţii pornind de la fiecare dintre cuvintele găsite şi producerea de noi termeni, astfel încît, în final, se ajunge la o structură arborescentă. Avantajele metodei rezidă în valorificarea unui conţinut mai bogat al reprezentării, conturarea structurii cîmpului semantic, stabilirea legăturilor asociate, evidenţierea cuvîntului cu rol de articulare a sensurilor la nivelul reprezentării [313, p. 62-63]. **Metoda RA** (*Reţeaua de asociaţii*; autor Silvana A. de Rosa) este o metodă de culegere a datelor cu caracter contextual, care presupune o mare libertate expresivă, fiind şi o tehnică atractivă, prin care se prelucrează o

cantitate mare de date, evidenţiindu-se atît relaţiile dintre elemente, cît şi ***polaritatea*** acestora [Apud 189, p. 63].

Prin urmare, dacă vorbim de *sistemul cognitiv al elevului*, formulăm ideea că a asuma un sistem cognitiv înseamnă a asuma un anumit *sistem reprezentaţional*. Toate teoriile reprezentaţionaliste susţin că postularea reprezentaţională este esenţială pentru o teorie a cogniţiei: există stări ale minţii care funcţionează pentru a încifra stări ale lumii. Pentru un agent cognitiv, „a fi într-o stare dispoziţională" înseamnă a avea la dispoziţie nu doar variate opţiuni de comportament, ci şi consecinţele acestor opţiuni [215, p. 283]. Procesul de decizie fiind unul computaţional, nu putem vorbi de reprezentare fără a vorbi de computare şi nu putem vorbi de *model cognitiv* fără a vorbi de computare. În mod esenţial, după cum afirmă Terheşiu D., cogniţia implică *reprezentări* şi *computări*. Diferenţa dintre modelele clasice şi alte teorii care asumă reprezentări este că primele postulează semantica şi sintaxa combinatorială pentru reprezentările mintale: în mod structural, reprezentările au constituenţi sintactici, iar conţinutul semantic al reprezentării este o funcţie de pe conţinuturile semantice ale părţilor sintactice pe structura constituentă a reprezentării. Reprezentările sînt deci structuri simbolice cu sintaxă şi semantică combinatorică, iar computările sînt, în general, reguli care permit manipulări de simbol proprii [Ibidem, p. 284]. Un punct esenţial pentru acest tip de demers constituie *rolul cauzal al reprezentării*, care, în construcţia cognitivă a unui sistem inteligent, trebuie să fie congruent situaţiei respective.

Dacă revenim la *teoria computaţională,* constatăm că aceasta indică scopul computării şi de ce computarea respectivă este una adecvată, specificînd totodată care este logica strategiei prin care computarea este efectuată, şi felul în care reprezentarea şi algoritmul sînt specificate reprezentativ.

În perspectiva menţionată, distincţia ***trinivelară*** implică: nivelul funcţiei cognitive, unde au loc tranziţii de stări cognitive (nivelul mentalului ca mental); nivelul reprezentării şi algoritmului, unde au loc tranziţii de stări matematice (organizarea funcţională); nivelul implementării fizice. Faptul că gîndirea/cogniţia este organizată algoritmico-matematic impune trei asumpţii de bază:

- Cogniţia inteligentă angajează în mod structural reprezentări complexe.
- Procesarea cognitivă este sensibilă la natura acestor reprezentări.
- Procesarea cognitivă are loc în acord cu reguli precise, definite în funcţie de reprezentări în formatul programului de computer.

Sîntem de părerea că se face din nou o confuzie între nivelurile de analiză. În plus, constatăm că, dată fiind complexitatea sistemului cognitiv uman, sînt necesare mai multe

perspective de abordare, teoriile reducţioniste nefiind o opţiune viabilă în încercarea de a explica cogniţia umană.

Astfel, în procesul educaţional avem nevoie să cuantificăm gînduri, convingeri, reprezentări în general. Mai mult, credem că nu putem identifica la nivel subsimbolic sau neuronal entităţi precis delimitate, care să fie proiecţii ale reprezentărilor de la nivel simbolic. Sîntem nu doar convinşi că perspectiva simbolică ce postulează existenţa reprezentărilor este necesară în cadrul explicării cogniţiei, ci şi susţinem că reprezentările au o existenţă independentă şi în sistemul real, dar şi în cel teoretic. Este clar că trebuie să schimbăm modul clasic de a privi reprezentările; putem vorbi de reprezentări doar la un anumit nivel de analiză. Aceste structuri sînt reale, dar ele nu există independent de organismul care le generează. Ele nici măcar nu pot fi analizate separat de sistem: există o strînsă interdependenţă între acestea şi sistem.

Din cele expuse pînă acum rezultă că punctul de plecare al valorizării este reprezentat de proprietăţile obiectului pe care îl vizează conştiinţa valorizatoare. Totuşi, acest nucleu autoconstitutiv al obiectului nu poate fi conceput ca un „în sine" absolut, ca un „în sine" care s-ar impune predispoziţiei noastre apreciativo-prescriptive; „în sinele" se oferă sinelui reflexiv al conştiinţei elevului pentru ca acesta să şi-l aproprie, să-l internalizeze, să-l „personalizeze", să-l interpreteze şi să-i atribuie un loc anume în sistemul clasificărilor şi ierarhizărilor la care el recurge, făcîndu-l să strălucească în lumina vie a modelului propus.

Aşa cum rezultă din analiza relaţională pe care am întreprins-o pînă acum, componentele presupun existenţa a trei domenii de „fiinţare", fără de care nu se poate întemeia ca atare: subiectul (conştiinţa intenţională), obiectul real sau ideal vizat şi mediul exprimării. Un enunţ nu este o simplă combinare de semne (de simboluri) lingvistice, al cărei sens sau a cărei semnificaţie rezultă în întregime din folosirea ei ulterioară în scopuri de influenţare „externă", ci o combinaţie de semne (de simboluri) lingvistice care „semnifică" în chiar momentul elaborării sale prin trimiterea cooriginară la un conţinut de conştiinţă individual, la o lume de obiecte reale sau ideale, precum şi la sine însăşi ca la mediumul în care şi prin care se poate realiza un consens al înţelegerii intersubiective şi pot fi influenţaţi membrii unei comunităţi. Ceea ce are valoare are valoare pentru mine. Şi numai pentru că are valoare pentru mine un obiect oarecare poate fi desemnat ca obiect dezirabil şi pentru alţii. Orice îmbinare adecvată a cuvintelor (precum şi a acestora în propoziţii, a propoziţiilor în fraze şi a frazelor în discurs) *este de neconceput fără intervenţia unei „energii" suprasensibile şi a unui principiu regulator*. În fiecare act individual de vorbire sau de exprimare scrisă decelăm *prezenţa unei funcţii de relaţionare şi reunire a elementelor componente într-un tot bine structurat*. Această capacitate de ordonare şi

configurare (manifestată întotdeauna într-o modalitate de „spunere” sau enunţare individuală) reprezintă baza unei posibile înţelegeri universale, după cum afirmă Frăţeanu V. [88, p. 513].

După cum afirmă Айвенс К. [237, p.18], reţeaua reclamă un efort educaţional, deoarece *această activitate de retellizare nu are, pur şi simplu, capăt*. Cooperarea între grupuri de oameni aflaţi la distanţe mari unii faţa de alţii (un lucru imposibil înainte) devine în acest fel simplă. Pe termen lung, utilizarea reţelelor pentru a asigura comunicarea interumană se va dovedi, probabil, mai importantă decît scopurile tehnice.

Pornind de la faptul că inovaţiile terminologice arată o schimbare în gîndire, explicaţiile în legătură cu noţiunea *retellizare* pot fi raportate şi la text în măsură să-i confere noţiunii o semnificaţie existenţială. În felul acesta, noţiunea de ***reţea în cadrul analizei textului presupune un sistem în care un anumit număr de noduri semantice sînt legate împreună, partajînd o informaţie, iar partajarea presupune repartizarea informaţiei în părţile componente ale textului*** [93, 94].

În Tabelul 1.2. sînt prezentate deschiderile abordării în reţea în aspect educaţional.

Tabelul 1.2. Structurarea în reţea ca fenomen educaţional

FENOMENE	**AUTORI**	**SPECIFICUL**	**DESCHIDERI PENTRU RETELLIZARE**
► relaţii între participanţii actului educaţional	Radu I. Ezechil L.	raportarea subiecţilor educaţionali pe verticală şi orizontală	*influenţa* reciprocă a subiecţilor (componentelor reţelei)
► organizarea cunoştinţelor în variate modalităţi	Cocoradă E.	*reţele* de învăţare	reţea de informaţii
► învăţarea ierarhică (teorie)	Cocoradă E.	*hărţile conceptuale* (organizarea ierarhică a cunoştinţelor declarative)	*articularea* dintre componente *înţelegerea* conţinutului
► învăţarea prin predare (LdL)	Martin J.-P.	clasa ca o *reţea neurală*, elevii ca *neuroni*	*stabilitatea* conexiunilor
► analiza structurală a secvenţelor de învăţare	Minder M.	*analiza de arbore* (Le Xuan) *plasarea în reţea* a conceptelor	*arhitecturarea* şi *propagarea* componentelor
► relaţionarea dintre idei/caracteristici/acţiuni	Joiţa E. Novak J. Ciompi L. Siebert H.	harta cognitivă/*mapa mentală* nodurile ca centre semantice	forma grafică (iconică) de procesare şi prezentare a informaţiei oglindirea constructelor realităţii

► construirea rezolvării de sarcini	Joiţa E. Siebert H.	construirea „schelăriei” ca forme concrete de procesare a informaţiilor	construirea în schemă a informaţiei edificarea *pas cu pas*
► organizarea raţională a cunoştinţelor	Voiculescu F.	strategia *rutinată* de soluţionare a problemei *reţea semantică*	informaţii factuale
► arhitecturarea cognitivă a informaţiei	Joiţa E. Zlate M. Miclea M. Terheş I.	reţea *conexionistă*	*conexiunea* reţelei *desprinderea naturală* din reţea legături *ponderate* între elemente ajustare de ponderi
► prezentarea structurală a informaţiei, învăţarea structurală	Bruner J.	relaţii între informaţii *interne* şi *externe*	transferul cunoştinţelor în competenţe construirea realităţii
► realizarea de asociaţii	Abric J.-C. S.A. de Rosa	metoda asociativă operarea de structuri arborescente *reţea de asociaţii*	polaritatea

1.3. Elemente specifice valorificării educaţionale a textului

Pe linia de demarcaţie pedagogică a educaţiei, investigaţiile noastre se bazează pe viziunea cercetătorului Guţu Vl. [124, p. 96-98], care dă o prioritate anume *principiului formării integrale a personalităţii umane* în interesul personal şi societal, afirmînd că relaţia funcţională dintre subiectul şi obiectul educaţiei constituie nucleul acţiunii educative, determinată de un ansamblu de condiţii şi de instrumentarul aplicat. Plus la aceasta, cercetătorul conferă o valoare deosebită *principiului accesibilităţii*, afirmînd că în contextul acestuia asigurarea unor relaţii /conexiuni între cerinţe şi structura personalităţii elevului devine una relevantă [Ibidem, p. 306]. De asemenea, importantă este nu doar obţinerea unor rezultate preconizate, ci şi *calea spre acestea.* Astfel, afirmă Guţu Vl., aplicarea eficientă a *principiului însuşirii temeinice* este determinată de stabilirea clară a finalităţilor învăţării în plan teologic şi procesual şi de modul de învăţare şi transfer *în alte condiţii* decît cel de învăţare.

Libertatea comportamentului şi a activităţii este pusă în legătură directă cu responsabilitatea, voinţa, conştientizarea, stabilitatea etc., iar demnitatea, ca atitudine valorică internă faţă de sine şi faţă de ceilalţi, reprezintă nucleul comportamentului atitudinal (şi profesional) [124, p. 37]. Fiinţa umană este „deschisă” educaţiei, însă nu poate fi educată „pe părţi” sau „pe direcţii” [Ibidem, p. 41].

Potrivit ideilor formulate de Cojocaru V.Gh. [40, p. 26-27], învăţământul vizează azi o nouă atitudine valorică faţă de om – conştientizarea acestuia ca subiect al activităţii, ceea ce permite a-i acorda lui caracteristicile specifice de unicitate, activist, libertate internă, spirit. Pentru dezvoltarea activismului elevilor, afirmă cercetătorul, trebuie folosite metode specifice de instruire/învăţare, care susţin, dezvoltă iniţiativa, independenţa de gîndire şi acţiune. Or, umanitarizarea învăţământului semnifică reconsiderarea acestuia, a esenţei sale, avînd drept orientare vectorul uman în studiul tuturor disciplinelor. Activitatea elevilor este reorientată de la reproducere şi memorare spre înţelegerea, conceperea/conştientizarea celor învăţate.

Luate în ansamblu, aceste schimbări de poziţii, de accente conduc la creşterea calităţii activităţii elevilor, la îmbogăţirea activităţilor de învăţare ale elevilor prin noi strategii şi metode de învăţare, prin interacţiune, la creşterea calităţii instruirii prin intervenţii asupra scopurilor şi obiectivelor, la promovarea unor programe speciale de recuperare.

O abordare sintetică a problemelor educaţiei i-a permis cercetătoarei Cuzneţov L. [65, p. 55-56] să afirme că un concept operaţional relevant la nivelul teoriei educaţiei, redat prin sintagma sintetică *acţiune educativă,* la nivelul praxiologiei , desemnează un fenomen pedagogic amplu, ce se poziţionează şi funcţionează într-un mod integrator, incluzînd numeroase componente care interacţionează organic şi trebuie să fie cunoscute şi conştientizate. Momentul-cheie aici rezidă în perspectiva deosebirii dintre cele două concepte: *acţiune educativă* şi *influenţă educativă.* Ca atare, afirmă cercetătoarea, acţiunea educativă este una morală, deoarece o caracteristică definitorie a omului şi a umanităţii constituie *realitatea,* iar ea reprezintă sarcina de bază a educaţiei, axa acesteia fiind formarea conştiinţei morale în corelaţie cu formarea conduitei morale.

Ca bază teoretică în abordarea problematicii investigaţiei, cercetările Cuzneţov L. în domeniul formării-dezvoltării personalităţii elevului oferă un reper epistemic valoros în configurarea imaginii acestuia [65, 66, 68]. Abordarea patentează axiomatic caracteristicile de bază ale personalităţii: *globalitatea,* care denotă faptul că personalitatea constă într-un ansamblu de trăsături ce reflectă descrierea persoanei, a conduitelor şi aspectelor psihofizice, ce fac din orice fiinţă umană un individ unic; *coerenţa,* care presupune existenţa unei organizări şi interdependenţe între elementele componente ale structurii personalităţii; *stabilitatea*, care indică legi de organizare a trăsăturilor, a căror acţiune este permanentă. Personalitatea este o trăsătură relativ stabilă a modului de a fi al unei persoane în ceea ce priveşte felul de a reacţiona la situaţiile în care se află. Dar personalitatea umană este şi un produs social, adică se formează în societate prin intermediul acţiunilor şi influenţelor acesteia [65, p. 37].

Oprindu-se la versiunea că dezvoltarea optimă a personalităţii umane, în acelaşi rînd şi a elevului, este o realitate dificil de evaluat, cercetătoarea observă în primul rînd că nu există un ansamblu unic şi unitar, unanim acceptat în ştiinţă de criterii, indicatori, standarde, în funcţie de care am putea evalua exact stadiul optim al dezvoltării personalităţii [66, p.175-176]. Astfel ne vine uşor să înţelegem că, în funcţie de anumite teorii şi concepţii, aceşti indicatori şi standarde se referă la: funcţionalitatea cognitivă şi metacognitivă adecvată şi eficientă a persoanei; dezvoltarea/autodezvoltarea armonioasă şi multilaterală a personalităţii; integrarea diverselor aspecte ale *eului* într-un concept de *sine* unitar, coerent şi consistent, adaptabil la realitate etc.

O altă idee are în vedere faptul că „în funcţie de experienţa de viaţă, de anumite coduri culturale şi sisteme de cunoştinţe despre om, identificăm o varietate a modelului de umanitate, în structura căruia avem, dincolo de individualitatea umană, capabilă de cunoaştere şi acţiune, preocuparea pentru perfecţiune ca indicator al măsurii în care omul se construieşte pe sine" [68, p. 15].

Astfel, implicaţi într-un demers de dezvoltare a personalităţii elevului de liceu, îl putem repera pe aceste deziderate ale cercetătoarei, ideile fiind destul de clare şi relevante.

Am preluat un şir de argumente teoretice din lucrările cercetătoarei Cojocaru-Borozan M., care indică un demers investigaţional, ce poate fi urmat în vederea realizării unui eventual model pedagogic, care să țină seama de legătura mult mai suplă dintre cele două fenomene abordate – textul şi structura lui.

În contextul cercetărilor autoarei, „modernitatea învăţămîntului presupune, în primul rînd, *intelectualizarea persoanei* sub aspect socioafectiv, aceasta constituind un factor dinamogen al dezvoltării personale" [42, p. 5], iar „mărturie a interesului sporit pentru *disciplinarea vieţii* afective şi pentru asigurarea calităţii muncii emoţionale constituie consolidarea şi stabilizarea ambelor concepte: cultura şi valorile emoţionale" [44, p. 5].

Excelenţa umană, afirmă cercetătoarea, atît în domeniul personal, cît şi în viaţa profesională, depinde de *nivelul dezvoltării culturii emoţionale*, care este condiţia prioritară pentru asigurarea sănătăţii psihice şi a eficienţei sociale. Dacă vechea paradigmă a educaţiei susţinea existenţa unei posibile raţiuni fără emoţie, atunci noua paradigmă a educaţiei, bazată pe cultura emoţională, demonstrează necesitatea abordării echilibrate a IQ şi a QE (coeficientul de emoţionalitate), deoarece exagerarea importanţei raţionalităţii în dauna emoţionalităţii conduce la promovarea tactică a unui *model neadecvat şi artificial de personalitate,* declanşînd probleme intra- şi interpersonale [43, p. 5].

Discursul despre importanţa emoţiilor capătă o mai mare valoare praxiologică, dacă vom conştientiza faptul că emoţiile asigură: supravieţuirea, funcţionînd ca un sistem interior de

ghidare; luarea deciziilor, constituind o valoroasă sursă de informaţii; stabilirea limitelor, deoarce ne ajută în trasarea graniţelor necesare pentru protejarea sănătăţii mintale; comunicarea, exprimînd o gamă largă de sentimente şi nevoi emoţionale; unitatea, devenind o sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane, sentimentele fiind universale [45, p. 19].

Cercetătoarea Callo T., la rîndu-i, elucidează chestiunea integralităţii contextuale ca fenomen pedagogic determinant în educaţia lingvistică a elevilor şi în formarea profesională a cadrelor didactice [25, p. 9-21]. Autoarea aduce dovezi convingătoare pentru faptul că „de la noţiuni delimitate şi ierarhizate clar, care sînt puse în mişcare de o raţionalitate formalizată în scopuri clare şi univoce, se trece, analitic, la noţiuni degajate într-un context de acţiune formativă, în care se desfăşoară şi „se ciocnesc" numeroase comportamente strategice, în serviciul unei multitudini de necesităţi educaţionale. E nevoie de o viziune realistă a dinamicii dezvoltării profesionale şi a educaţiei lingvistice în ansamblu şi de o elaborare pe baze ştiinţifice a unui bun model de funcţionare" [25, p. 7].

Idei pertinente sînt exprimate şi în afirmaţiile autoarei referitor la specificul şi rolul educaţiei postmoderniste, care se caracterizează prin căutarea şi acceptarea alternativelor, variantelor educaţionale, renunţarea la graniţe între ştiinţe, ambivalenţă, discontinuitate şi promovarea noilor valori [25, p. 103].

În acelaşi spirit, autoarea afirmă că, pentru a întrona o educaţie adevărată, este necesar să înţelegem semnificaţia vieţii în întregul ei, iar pentru aceasta e nevoie să reflectăm în spiritul adevărului. A avea o minte deschisă este mai important decît a învăţa. Şi elevul poate să-şi deschidă mintea nu îndopîndu-se cu informaţii, ci fiind conştient de gîndurile şi sentimentele sale, examinîndu-se cu atenţie şi *percepînd influenţele care îl înconjoară* (or, textul este de asemenea un instrument de influenţă) [26, p. 23].

A educa, în opinia cercetătoarei, înseamnă a crede în perfectibilitatea fiinţei umane, în capacitatea sa înnăscută de a învăţa şi în dorinţa de cunoaştere de care este animată, a crede că există unele lucruri, valori, fapte etc. care pot şi merită să fie cunoscute, că oamenii se pot face mai buni unii pe alţii prin cunoaştere. Educaţia vine întotdeauna de la fiinţe umane şi semnalează limitele rezultate din acest fel de acţiune: carenţele celor care instruiesc reduc posibilităţile de perfecţionare pe cale educativă a elevilor lor. Educaţia nu este niciodată neutră, ea alege, verifică, presupune, convinge, elogiază, elimină etc. Educaţia există atunci cînd subiectul are conştiinţa intrării într-un cîmp cultural aparte nu pentru a imita ceea ce întîlneşte aici, ci pentru a menţine o anumită distanţă, necesară reflectării [28, p. 16].

Pornind de la aceste constatări, reperul de plecare în abordarea educaţională a texului adoptat de noi revendică un şir de aspecte, perspectiva centrală fiind a influenţelor

postmoderniste, cum ar fi: deligitimarea autorului; posibilitatea unui număr mare de interpretări; „scrierea" textului de către cititor; textul ca expresie existențială; autoritatea documentului şi esteticul în prezenţa emotivă a autorului [34]; existenţa unei pluralităţi de cititori; abordarea lecturii ca pe o construcţie textuală, şi nu ca pe una a cunoaşterii doar (Stan E.[206], Constantinescu M. [47], Adam J.M. [1, 2], Eco Um. [83, 84], Barthes R.[9, 10], Carnap R. [29] etc.)

Azi, în cadrul abordărilor postmoderne, se produce delegitimarea autorului unui text, care are ca efect negarea poziţiei centrale a acestuia, ca „legislator" sau „autoritate", „arbitru". Dacă textul nu este purtătorul intenţiei unei persoane, atunci nici persoana nu mai poate revendica o poziţie privilegiată în raport cu înţelesul acestuia. Deci, nu mai poate decide între adevăr şi fals, între corect şi incorect, drept şi nedrept, tranşînd astfel controversele. Mai mult, adevărul însuşi şi binele îşi pierd caracterul de unicat şi substratul ontologic, care îndreptăţeşte căutarea şi descoperirea.

Majoritatea cercetătorilor susțin că este o greşeală să-i oferi autorului modern ultimul cuvînt în ceea ce priveşte înţelesul textului său. În primul rînd, se constată o posibilă confuzie între intenţia autorului şi text. În al doilea rînd, între credinţele sale şi modalitatea de obiectivare a acestora prin intermediul textului, iar în al treilea rînd, între intenţiile sale şi mulţimea de implicaţii, de multe ori nebănuite, care se pot degaja din text. Intenţiile autorului, afirmă postmoderniştii, motivaţia gestului său nu explică în nici un fel textul, care „nu are nimic de-a face cu autorul ca persoană reală" şi de aceea nu poate legitima o anumită lectură [206, p. 59]. Postmodernismul afirmă că textul este unul plural, atît de deschis încît permite un număr infinit de interpretări, sau, după cum observă Constantinescu M., „textele noastre sînt mai întotdeauna eliptice: fiecare cititor umple golurile în funcţie de propria lui imaginaţie. Nu putem spera decît la o similitudine a interpretărilor, la o anumită concordanţă a ideilor" [Apud 47, p. 179].

O caracteristică a textului postmodern este şi aceea că poate fi rescris cu fiecare lectură, spre deosebire de textul modern, care nu face decît să comunice un conţinut relativ stabil unui cititor pasiv. În opinie postmodernă, prin intermediul lecturii, de fapt, cititorul „scrie" textul, interpretarea sa conferindu-i textului un înţeles specific. Dacă în varianta clasică rolul cititorului se reducea la strădania de a desprinde prin lectură înţelesurile autorului, în varianta postmodernă textul este chiar rezultatul acelei lecturi. În aparenţă, demersul postmodernilor nu pare a avea altă consecinţă decît aceea de a muta accentul de pe autor pe cititor şi de a sublinia preeminenţa acestuia în raport cu gîndirea autorului de text. Diferenţa este însă mult mai importantă, deoarece nu se produce *un transfer de autoritate*, dar nici o ierarhie care să fie impusă de cititor; în fapt există o pluralitate de cititori, fiecare dintre aceştia fiind la fel de îndreptăţit să-şi afirme propria

lectură. În timp ce autorul modern pretindea privilegii şi drepturi speciale, toţi cititorii postmoderni sînt egali. *Cititorul postmodern nu are pretenţii de adevăr pentru lectura sa, ci mai degrabă este dispus să accepte că toate lecturile sînt la fel de interesante*. Aceasta reflectă doar că nu există o lume obiectivă independentă de observator. Este de aşteptat ca lectori diferiţi să-i ofere interpretări diferite aceluiaşi text, deoarece există realităţi multiple într-o lume postmodernă [206, p. 93].

Numeroasele definiţii ce s-au dat textului sînt parţial dependente de contextul în care au apărut sau de punctul de vedere adoptat de cercetător, atunci cînd a ales o formă de text.

O privire critică asupra lucrărilor din ştiinţa literaturii conduce spre concluzia că noţiunea *text* este folosită frecvent, dar în mod cu totul nesistematic şi nereflectat. Originea lingvistică a termenului *text* trimite la sensul de ***ţesătură (textus)*** – îmbinare sau, mai modern spus, „structură" a unui lucru. În acest sens, găsim definiţii care identifică textul „cu forma lingvistică a operei" sau cu un produs linear al vorbirii. Lucrări mai recente arată, în afară de aceasta, că substratul „textualizării" (*vertextung), al punerii în text*, nu trebuie să fie cu orice preţ limba. În acest context se afirmă că în centrul receptării textului se află cititorul şi, dacă textul nu are efect, înseamnă că este un text nonliterar, iar cel care are o înrîurire asupra receptorului este literar. Această idee nu poate fi acceptată, deoarece există nu doar texte literare, indiferent ce am înţelege prin aceasta, ci şi texte juridice, de medicină, de astrologie, economice, jurnalistice etc. Există texte vorbite, cîntate, scrise, tipărite, filmate, stenografiate. În anumite condiţii, unităţi lingvistice evident incorecte sau fragmentare pot forma texte, iar în altele – nu. Textele mai pot fi foarte lungi, fie extrem de scurte; există şi texte care nu se termină niciodată, cerînd continuu reînnoiri prin întoarcerea la punctul de plecare. *Textul este limbă* – aceasta spune mult şi totodată puţin, afirmă Plett H. [176, p. 9, p. 35]. Autorul vrea să spună că textele sînt ceva tipic uman, că folosesc într-un fel oarecare comunicări umane şi că se referă la nişte obiecte.

Textul mai poate fi definit prin aderare la mai multe viziuni [216, p. 202] şi, la modul cel mai general, ca ***ansamblu finit şi structurat de semne, care propune un sens***. Orice text deci propune un sistem de semne unanim acceptat, un limbaj, faţă de care el apare ca posibilitate fundamentală de actualizare într-o formă manifestă. Textul este un raport cu lumea, dar acest raport nu este determinist, articularea textului pe lume fiind de natură *citaţională* – textul se branşează pe alte texte, pe alte coduri, dovedindu-şi natura procesuală, relaţională, fragmentară. Textul este un semn între alte semne ce alcătuiesc împreună marele semn al culturii. Textul este o unitate superioară cuvîntului, fiind un mesaj. Mesajul şi enunţul, ca forme ce vehiculează propoziţia, pot fi definite ca o stare de dezordine în raport cu *ordinea ulterioară care este textul*.

Textul este perceput ca ***un anume mod de funcţionare a limbii***, opus oricărei folosiri comunicative şi reprezentative, deci şi re-productive a limbajului. Textul este înţeles ca productivitate, funcţionînd ca un cîmp „transgresiv" în raport cu sistemul după care sînt organizate percepţiile de faţă: „sistem după care un subiect, aflat în centul unei lumi care îi apare ca un orizont, învaţă să-i descifreze sensul presupus prealabil şi chiar originar în raport cu experienţa pe care o face" [8, p. 20].

Cercetările Kristeva J. [141] asupra textului au dezvăluit cuplul dihotomic *geno-text* şi *feno-text*, care este o opoziţie între semnificaţia de la nivelul categoriilor limbii şi cea a actului-efort de producere a semnificaţiei. Feno-textul se află în geno-text, care îl înconjoară din toate părţile. Din punctul de vedere al filozofiei limbajului, în termenul *text* se disting trei aspecte:

- Textul – categorie de bază a filozofiei limbajului şi a lingvisticii, care obligă la găsirea unei metode de analiză orientată spre comunicare.
- Textul – cadru distribuţional pentru constituenţii textuali din perspectiva lingvisticii.
- Textul – marcă de intenţie concentrată de către un locutor pentru a comunica şi a produce un efect din perspectivă filozofică.

Această precizare conţine ideea că textualitatea este caracteristica de bază a oricărui limbaj şi că, din perspectiva scopului dominant vizat de punerea în text, acesta poate fi cu dominantă literară, cu dominantă informativă sau cu dominantă directivă.

Anterioritatea textului este considerată în acelaşi timp ca un conţinător şi un conţinut, un semnificant şi un semnificat. Semnificatul este întotdeauna nesfîrşit, însă semnificanţii săi, în cadrul unei singure producţii textuale, nu pot avea acest caracter: în felul acesta înţelegem ***închiderea/deschiderea textului***. Oricît de nelimitate ar fi virtuţile proteice ale semnificantului, semnificatul se supune unor limitări ale contextului verbal sau situaţional. Datorită acestor constrîngeri, există semnificaţia. Conţinutul nu este realizat decît în momentul cînd textul este, printr-o convenţie, socotit închis: această închidere, „săvîrşire" sau „desăvîrşire" este însuşi scopul textului, atins numai în cursul unei creaţii. Închiderea aceasta convenţională poate să fie doar provizorie, însă, în momentul analizei, o astfel de perspectivă este întîrziată de exigenţele operaţionale, afirmă Carpov M. [Apud 8, p. 22-23].

Extrapolînd argumentul ralierii la abordarea postmodernistă a textului în procesul educaţional, un rol primordial îi atribuim ştiinţei textului în viziunea lui Plett H. [176], care a dat o definiţie a textului şi a descris specificul acestuia în termeni teoretici foarte clari.

După cum am constatat, în definirea lui Plett H., *textul* este *macro-* sau *supersemnul*, iar celelalte unităţi lingvistice (fonemele, morfemele, sintagmele) reprezintă doar părţi de semn. Totalitatea semnelor cuprinse într-o clasă formează codul. El conţine întregul potenţial de

semnale şi indicaţiile legate de ele. Şi în timp ce codul reprezintă potenţialitatea semnului (limba), ceea ce transmite (mesajul) reprezintă actualitatea utilizării semnului (vorbirea). Astfel, codarea este punerea în legătură a anumitor indicaţii cu anumite semnale (semnificaţii), iar decodarea este „citirea" acestor indicaţii din semnale. Prin urmare, textul este un ***semn lingvistic***, ***care se bazează pe convenţia socială***, iar arbitrarul său se manifestă, de exemplu, prin aceea că societatea i-a atribuit, de-a lungul timpului, semnificanţi, semnificaţii şi referenţi diferiţi, aceasta fiind prima specificare esenţială în ştiinţa textului la Plett H. Partea materială a semnului „text" este limba, într-una din formele ei mediale. Semnificaţia textului este sensul, corelat cu semnalul sonor sau scris. Aşadar, textul se constituie ca semn conform triunghiului semiotic, ceea ce înseamnă că are: un semnificant – scrierea; un semnificat – sensul; un referent – realitatea spre care ne orientează semnul. Semnul „text" este un supersemn, care conţine o anumită mulţime de subsemne [176, p. 39-40]. Autorul textului este emiţător, sarcina lui fiind a coda o informaţie (*vertextung* – ***textualizare***). Cititorul este receptorul textului, care decodează mesajul emis (*enttexten* – ***detextualizare***). Astfel, semnul lingvistic „text" nu este, pînă la urmă, decît o parte a unui sistem general, mai cuprinzător, de semne acţionale, care servesc comunicării umane.

Şi, după cum precizează autorul, dacă *textualitatea textelor* este *obiectul ştiinţei textului*, atunci *literaritatea* lor este *obiectul ştiinţei literaturii*. Cu *literaritate* denumim acele trăsături ale textului care deosebesc textele literare de cele nonliterare, poezia de non-poezie. În măsura în care textele literare sînt supuse condiţiilor generale ale constituirii textelor, ele intră în domeniul de analiză al unei ştiinţe a textului mai vaste, iar dacă au însuşiri care poartă trăsături ale esteticului, ele sînt obiectul unei ştiinţe a literaturii mai specifice [176, p. 131].

Viziunea oferită de Plett H. include întinderea – extensiunea textului (extension); limitele – delimitarea (delimitation) şi coerenţa (koharenz) textelor. Conexiunea semnelor cu alte semne într-un text nu se face la întîmplare, ci respectă anumite reguli. Fiecare nivel combinatoriu conţine unităţi lingvistice de mărimi diferite: cea mai mică unitate lingvistică este fonemul, cea mai mare – propoziţia. În accepţiunea lui Plett H., ***textul este o formă deosebită a combinărilor dintre semne, deasupra nivelului sintactic***. Privită din perspectiva sintacticii semiotice, condiţia minimală pentru construirea unităţii lingvistice „text" este simpla combinare a două propoziţii. Problema textologică a delimitării se formulează în limitele existenţei unor semne care să marcheze începutul şi, respectiv, sfîrşitul textului. Fiecare text poate, în principiu, să fie mărit la infinit prin adăugare, la începutul sau la sfîrşitul lui, a unui număr nelimitat de semne parţiale – propoziţii [176, p.55].

Autorul vorbeşte despre ***textul emic*** şi ***textul etic*** ca una dintre specificările textului. Este emic textul determinat intern prin lipsa unor semne la începutul sau la sfîrşitul 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 nesfîrşit prin adăugări de semne.

Destul de originală este ideea formulată de Plett H. privind determinarea *coerenţei textului* sau perspectivei funcţionale a propoziţiilor prin introducerea termenului *thema* (*topic*), care desemnează conţinutul informaţional al enunţului textual şi poartă articolul hotărît, comunicînd un lucru cunoscut, şi a termenului *rhema* (*comment*), care este însoţit de articolul nehotărît şi mijloceşte, de obicei, informaţia nouă. În acest sens, orice text poate fi privit ca „o succesiune de teme", tema fiind o noţiune referenţială. Pornind de la aceasta, se postulează patru tipuri de progresie tematică a textului:

- Progresia lineară simplă, cînd rema primului enunţ devine tema celui de al doilea.
- Progresia cu o temă constantă, cînd o înşiruire de enunţuri conţine mereu aceeaşi temă, căreia i se corelează în fiecare enunţ cîte o remă nouă.
- Progresia cu teme derivate, cînd există „o hipertemă", de exemplu a unui alineat, din care derivă teme parţiale.
- Dezvoltarea unei reme divizate, cînd există, implicit sau explicit, o temă dublă, ale cărei două componente formează punctele de plecare pentru două sau mai multe progresii parţiale independente [176, p. 70].

Însă o astfel de relaţionare ni se pare problematică, deoarece nu pot fi la dispoziţie criterii certe de analiză, cu delimitări clare între temă şi remă. Şi totuşi, este o încercare plauzibilă, căci conţine o intenţie de analiză semiotico-sintactică a categoriilor de text, care devine o problemă de interes sporit în contextul pedagogiei postmoderne constructiviste.

Plus la aceasta, cercetătorul Plett H. formulează o explicaţie acceptabilă „fenomenului text": „Textul este o unitate semiotică macrolingvistică, formată din succesiunea minimală a două propoziţii coerente cu structură emică. Formula *unitate semiotică macrolingvistică* sugerează că, în cazul propoziţiilor, cuvintelor şi sunetelor, este vorba de semne parţiale care trebuie raportate la *supersemnul text*. Cuvîntul „emic" atrage atenţia asupra faptului că nu au voie să apară semnalizări negative pentru delimitare, care depăşesc, prin trimiteri înainte şi, respectiv, înapoi, limitele mulţimii de semne în discuţie. Coerenţă înseamnă că textualitatea semiotico-sintactică este existenţa unor elemente de legătură explicite. O analiză distribuţională sintactico-semantică conduce la stabilirea *structurilor de text*" [176, p. 72].

Riguros vorbind, ***teoria textului*** a fost generată de studierea celei mai frecvente forme de text: *textul ca semn lingvistic*. În teoria semnelor, textul devine un suprasemn, faţă de care

unităţile lingvistice (fonemele, morfemele, sintagmele) reprezintă doar părţi de semn. Ca semn lingvistic, textul se defineşte prin trei planuri de referinţă. Fiind un semn, textul este o unitate superioară cuvîntului; fiind mesaj, el este ireductibil la enunţ. Deşi natura lui este enunţiativă, el comportă, ca şi enunţul, intenţionalitate şi realizarea acestei intenţionalităţi. Mesajul şi enunţul, ca forme ce vehiculează propoziţia, pot fi definite ca o stare de dezordine în raport cu ordinea ulterioară care este textul. În varietatea de practici semnificante ce produc texte (ştiinţifice, juridice, publicistice etc.) se distinge *practica semnificantă*, care pune accentul mai mult pe *producerea sensului* decît pe schimbul de sens. Acesta este ceea ce s-a numit *text artistic* sau *text poetic*, ce se poate defini prin opoziţie cu *text nonartistic* şi *nonpoetic, considerat doar ca structură de comunicare* [216, p. 202].

Pentru a înţelege deosebirea dintre textul artistic şi nonartistic, putem apela la afirmaţiile lui Barthes R. [9], care susţine că textul este un cîmp al operaţiilor metodologice, în contextul dat ***realitatea*** fiind arătată, ilustrată, iar ***realul*** – descoperit, dovedit. Textul nu poate să stea „osificat" pe raftul de carte, el, după natura sa, trebuie ***să se mişte prin ceva***, în acelaşi rînd şi printr-o creaţie. Textul este ceea ce stă la hotarul corectitudinii verbale şi *se cunoaşte prin intermediul atitudinii faţă de semn*, pe cînd creaţia este închisă, raportîndu-se la un anumit semnificat. Textul „lucrează" în sfera semnificării, ca un product secund al semnificatului.

Logica reglatorie a textului se bazează pe metonimie, adică pe prelucrarea asocierilor, interlegăturilor, trecerilor, în care ***îşi găseşte ieşire energia simbolică,*** fără de care omul ar fi inert. Creaţia este puţin simbolică, simbolismul ei reducîndu-se repede la net, în schimb *textul este totalmente simbolic*. Textul se caracterizează prin *totalitate*, în el se produce *o explozie de sens*. Fiecare text este un ***printre-text*** în raport cu alt text.

Dacă orice creaţie are apartenenţă, autorul fiind „stăpînul" acesteia, atunci textul nu are *înscriere de paternitate*. În acest cadru de referinţă, Barthes R. formulează una dintre cele mai discutabile idei, afirmînd că ***reţeaua este metafora textului*** şi el se difuzează în urma combinării şi organizării sistematice a elementelor. Prin urmate, în text nu se cere să fie „respectată" doar o anumită totalitate organică; ***el poate fi „spart", neluînd în seamă vrerea „tatălui" său.*** Textul cere ca să tindem spre micşorarea sau înlăturarea *distanţei dintre citire şi scriere*, neproiectînd şi mai evident personalitatea cititorului pe creaţie, dar îmbinînd citirea şi scrierea într-o singură realitate semnificativă.

În contextul expunerilor de mai sus, sînt foarte importante opiniile privind implicarea şcolii în valorificarea textului. Conform lui Bathes R., şcoala îşi formulează ca scop şi îşi asumă meritul de a forma elevul astfel ca acesta să citească (corect) textul. Dar una este citirea în sensul de utilizare, şi alta – ***jocul cu textul***, înţelegînd prin joc o gamă întreagă de sensuri:

- se joacă însuşi textul;
- se joacă şi cititorul în text, căutînd o aşa formă a practicii, în care el, textul, s-ar relua de fiecare dată;
- cititorul, de asemenea, joacă textul; astfel, textul cere de la cititor o colaborare activă;
- cititorul se plictiseşte atunci cînd el singur nu poate să producă textul, „să joace" textul, să-l citească, să-l despartă în părţi, să-l interpreteze, să-l pună „în mişcare", să şi-l asume.

Şi cuvîntul despre text trebuie să fie de asemenea doar text, căutarea lui, un lucru textual, deoarece textul este un astfel de spaţiu social, în care nici o limbă nu se poate ascunde şi nici un subiect care vorbeşte nu rămîne doar în rol de arbitru, stăpîn, analist, decodificator – ***teoria textului trebuie să se îmbine cu practica scrierii.***

Abordînd textul în aria lingvisticii, trebuie să menţionăm faptul că într-o lucrare de lingvistică textuală M.A. Halliday şi R. Hasan vorbesc despre *macro-structuri* care conferă fiecărui text o natură specifică, cum ar fi conversaţia, povestirea, corespondenţa etc. Cercetătorii afirmă că fiecare tip de text are propria sa structură. Van Dijk, în acest context, vorbeşte despre *suprastructuri*, asemănîndu-le unor scheme care determină forma globală a unui text. Această formă este definită, precum în sintaxă, de *categorii schematice* [Apud 2, p. 20]. În felul acesta, în procesele pe care le presupun, în egală măsură, înţelegerea şi producţia, cunoaşterea şi utilizarea schemelor prototipice oferă interpretanţilor şi producătorilor un ansamblu de strategii de rezolvare a problemelor specifice. Schemele prototipice, după cum menţionează Kintsch W. [Apud 2, p. 96], referindu-se la lectură, dirijează şi controlează strategiile de înţelegere.

Dacă ne referim la teoria prototipică a textelor a lui J.-M. Adam, trebuie să constatăm că intersecţia acestei viziuni cu abordarea reţelei este una evidentă, deoarece cercetătorul se referă la diferite planuri de organizare textuală şi defineşte textul drept *o structură compusă din secvenţe*. În felul acesta, obiectivul lingvisticii textului se constituie din orientarea analizei lingvistice dincolo de fraza complexă şi de perechile de fraze. Din perspectivă pragmatică, un text, în opinia lui J.-M. Adam, este o configuraţie reglată prin diverse module sau subsisteme aflate în constantă interacţiune. În felul acesta, cercetătorul distinge trei planuri ale organizării pragmatice a textului: orientarea ilocuţională, reperajele (ancorările şi planurile) enunţiative şi reprezentarea construită din lumea textului (organizarea semantico-referenţială). Prin urmare, gramatica frazei şi ***gramatica textului*** sînt responsabile de ***conexitatea textului*** sau de organizarea lui generală [2, p. 29]. Lucrînd asupra textului, interpretul, în baza constatărilor adamiste, îi conferă a priori sens şi semnificaţie, produsul interpretării sale fiind coerenţa textului. Aşadar, aprecierea de coerenţă este dată în funcţie de identificarea legăturilor dintre

secvenţele textului, permiţînd chiar stabilirea legăturilor dintre enunţuri, cărora le lipsesc eventual elementele de conexiune şi/sau de coeziune.

Ideea lui Adam J.-M., care converge totalmente cu ideea pe care o promovăm, este definirea dată de el unităţii textuale de *secvenţă* ca pe o structură, adică ***o reţea ierarhică de relaţii***: expansiune care poate fi descompusă în părţi legate între ele şi, la rîndul lor, legate de întregul pe care acestea îl constituie; o entitate relativ autonomă, care îşi cunoaşte organizarea internă, aflată în relaţie de dependenţă/independenţă cu ansamblul mai vast din care face parte. Ca structură secvenţială, un text cuprinde un număr *n* de secvenţe [2, p. 37].

Prin urmare, în abordarea prototipică a textului, este reevaluată ideea propoziţiei ca unitate autonomă şi se propune o *definiţie textuală a propoziţiei*: unitate legată în funcţie de dubla mişcare complementară a conexităţii (succesiune liniară de propoziţii) şi a secvenţialităţii (structură ierarhică de propoziţii) [2, p. 49]. Tot în această arie de idei, cercetătorul indică tipologia structurării secvenţiale, desemnînd în *îmbinarea secvenţială de bază s*ecvenţe coordonate (succesiune); *secvenţe alternate* (montaj în paralel); *secvenţe inserate* (inserarea). Ca model, exemplificăm aici cu schema prototipică a secvenţei descriptive.

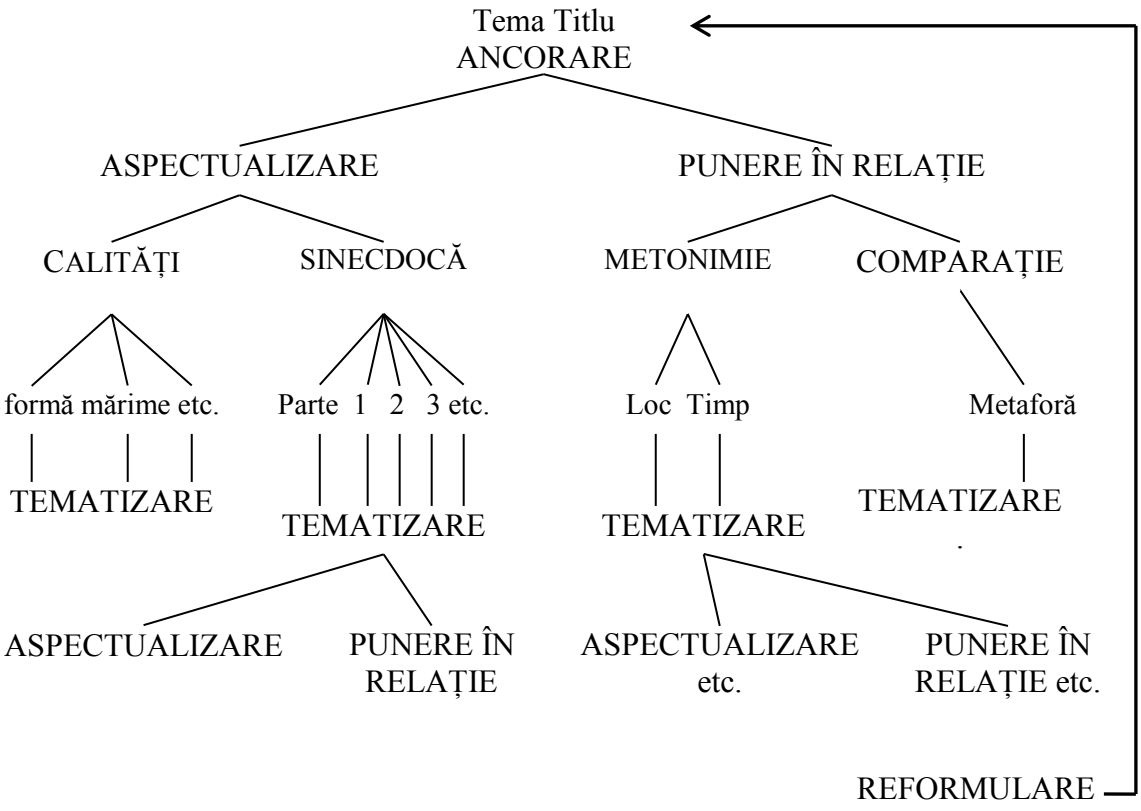


Fig. 1.2. Schema prototipică a secvenței descriptive [Apud 2, p. 99]

Aşadar, originalitatea gîndirii cercetătorului constă în faptul că el extinde definirea textului dincolo de limitele propoziţiei sau a frazei, ca pe o sintaxă a marilor mase verbale, apreciind dificultatea studierii textului şi afirmînd că, din punct de vedere metodologic, este nevoie de o selecţie riguroasă. El a analizat din punct de vedere lingvistic natura compoziţională, profund eterogenă, a textului, ca producţie de limbaj, acceptînd o reflecţie în cadrul unei logici specifice şi explicînd faptul că o secvenţă, în funcţie de gradul de apropiere sau de depărtare de prototipul noţional de referinţă, poate fi o exemplificare narativă, descriptivă, argumentativă şi explicativă.

De fapt, tipologia textuală îşi găseşte tot mai mult locul în didactica limbilor, fiind un domeniu complex care pune în relaţie tipurile de texte cu lingvistica. E un lucru explicabil, deoarece orice activitate intelectuală îl determină pe subiectul care o practică să facă distincţii şi să identifice anumite tipuri în cadrul obiectului supus analizei, clasificările şi categoriile fiind elemente fundamentale de organizare a experienţei fiinţei umane, realizată, de multe ori, intuitiv.

În ceea ce priveşte abordarea cognitivă a textului, cercetările oferă anumite modele ale procesului de înţelegere şi de producţie a textului, făcîndu-se referire la anumite scheme, reprezentări, proprietăţi, care au o anumită influenţă asupra stocajului de informaţii.

În lucrarea sa Burlacu A. abordează aspecte didactice ale strategiilor de lectură a textelor literare, printre care autorul inserează și sintetizează în diferite ***forme grafice*** informația dintr-un text [23, p. 63]. De asemenea, cercetătorul formulează argumente pentru depășirea unei viziuni în care proba didactică este un simplu procedeu la nivelul textului. Autorul conferă probelor didactice semnificații largi, asimilate unei adevărate ordini structurale: formulează starea afectivă postlectorală în formă de ..., examinează structura inelară etc. [23, p. 65].

În felul acesta, nivelul structural al textului este în raport asemănător cu ideile acestuia. Aici trebuie să observăm că, privită astfel, didactica textului cîștigă o accepțiune dezvoltativă, dobîndind dimensiunea relaționării.

Un rol deosebit în valorificarea textului din perspectiva retellizării are ***teoria predicaţiei a lui Жинкин Н.И.***, care abordează textul ca rezultat al activităţii mintale, afirmînd că acesta constă într-o **reţea de reflecţii**, iar în fiecare reflecţie există un subiect şi o predicaţie. Sistemul predicativ descrie subiectul textual în totalitate, din diferite aspecte, fapt ce constituie sensul de conţinut al textului. Prezentînd textul ca o unitate multinivelară, organizată ierarhic, centrul căruia îl constituie ierarhia predicativelor, Жинкин Н.И. a ajuns la o *concluzie metodologică*: un cuvînt sau un enunţ, luat aparte, nu poate fi obiect de analiză. De aceea, este necesar de a analiza relaţiile elementelor unui tot întreg, care este textul [257, p. 177]. La această constatare aderăm totalmente.

Textul are în structura sa cîteva *elemente de predicaţie*, fiecare dintre ele formînd un sistem ierarhic: nivelul anterior se include în cel precedent, fiind un component al acestuia. Obiectul exprimării textuale se dezvăluie prin stabilirea legăturilor dintre elementele exprimărilor microtematice, care, la rîndul lor, se dezvăluie în procesul stabilirii legăturilor dintre elementele exprimărilor situative. Acestea, la rîndul lor, trec la nivelul *exprimărilor substanţiale,* care au în componenţa lor ultimul nivel al predicaţiei. Prin urmare, afirmă cercetătorul, structura textului se prezintă prin diverse *niveluri de predicaţie* [256, p. 65].

Evidenţierea unităţilor textului şi a ierarhiei lor în structura generală a textului ajută la dezvăluirea caracteristicilor esenţiale ale textului – de conţinut, funcţionale, comunicative. Textul are microsemantica şi macrosemantica sa, de asemenea şi o macrostructură. Structura textului se determină prin specificul structurii interne a unităţilor textului şi a ***legităţilor de legătură reciprocă*** a acestor unităţi în limitele comunicării integrale a textului [248, p. 15]. La nivelul structural-semantic, după cum afirmă cercetătoarea Валгина Н.С., surprinzînd, în opinia noastră, specificul retellizării, se disting ***enunţurile*** (propoziţii realizate); ***unităţile interfrazice*** (un şir de enunţuri unite semantic şi sintactic într-un singur fragment); ***fragmentele-blocuri***, care, datorită realizării legăturilor de sens şi gramaticale distante şi de contact, îi asigură textului totalitate.

Anume abordarea funcţională în studierea unităţilor sintactice a oferit posibilitatea de a „ieşi” din cadrul propoziţiei-exprimare şi a atrage atenţia la locul ei în sistemul altor exprimări, a stabili legătura dintre ele, atît de contact cît şi distante. Iar acest lucru este o cale directă spre cercetarea unirii propoziţiilor-exprimări, adică a componentelor sau fragmentelor de text. Orice text, cu funcţionalitate şi modalitate diverse, este, în primul rînd, o unitate a propoziţiilor-*exprimări*, care se grupează, în baza legăturilor de sens şi structurale, în unităţi superfrastice, fragmente de text sau o operă verbală întreagă.

Exprimarea este o propoziţie realizată şi fiecare exprimare este o propoziţie, dar nu fiecare propoziţie este şi o exprimare, deoarece o propoziţie poate include cîteva exprimări. În *text avem nu propoziţii, ci exprimări*, adică nişte unităţi verbale, care se pot referi la un obiect sau la mai multe, în funcţie de numărul de evenimente reflectate în conţinutul ei. La caracterizarea exprimărilor se folosesc noţiunile ***dictum*** şi ***modus.*** Informaţia de bază se transmite prin *dictum*, iar cea suplimentară, de interpretare – prin *modus* [248, p. 16].

Trăsăturile constructive esenţiale ale textului sînt *integritatea* şi *coeziunea*. În contextul problematicii ce vizează textul, acest lucru se caracterizează prin faptul că textul, ca obiect al cercetării lingvistice, se prezintă ca *o unitate informaţională şi structurală*. Anume această caracteristică a textului oferă în prezent posibilitatea de a determina legităţile clare ale elaborării

textului [248, p. 25]. Prin urmare, conceptul de integralitate sau unitate a textului conduce spre organizarea de conţinut şi comunicativă, iar *conceptul de legătură – la formă, la structura organizaţională*. *Legătura poate fi* ***de dreapta,*** deci cu indicarea celor ce urmează, şi ***de stînga***, cu indicarea în text a celor expuse mai înainte ori, după cum am menţionat anterior, textul poate fi *emic* sau *etic*.

Referindu-se la deosebirea dintre textele artistice şi nonartistice, Валгина Н.С. menţionează următoarele trăsături relevante în aspect didactic:

- Tipologia textelor nonartistice este particulară; cele artistice se bazează pe tipologia de gen şi specie.
- Textul artistic se construieşte după legile gîndirii asociativ-imaginative; cele nonartistice – după legităţile gîndirii logice.
- În textul artistic există întotdeauna subtext, o a doua realitate, iar în textul nonartistic realitatea este una, reală şi obiectivă.
- Textul artistic influenţează sfera emoţională, iar cel nonartistic – sfera intelectuală.
- În textele artistice analitismul se reflectă printr-un sistem de argumentare, al unei demonstrări deschise, iar în cel nonartistic, analitismul are un caracter închis, el se bazează pe unele legităţi individuale.
- Din punct de vedere al *structurii* şi funcţiei exprimării, în textele artistice rolul constructiv îl au structurile emoţional-retorice, care raportează textul la interpretarea realităţii, iar în cel nonartistic – structurile raţional-logice, care raportează textul la realitate.
- În textele artistice prevalează componentele ***modale*** şi, ca rezultat, se produce o expresivitate ridicată a textului. În textele nonartistice prevalează structurile ***dictum***.
- În textele artistice elementele structurale emoţional-retorice pot fi omise. În acest caz se produce „o lipsă de culoare” a textului. Iar în textele nonartistice elementele structurale raţional-logice reflectă aspectul factologic al comunicării şi nu pot fi eliminate din text fără efecte negative [248, p. 68-69].

În tentativa de a-i specifica sensul, în viziunea cercetătorilor Ермаков А.Е., Плешко В.В. [254], textul se prezintă în formă de ***reţea asociativ-semantică***. Reţeaua semantică include o multitudine de noţiuni (cuvinte şi îmbinări de cuvinte), legate între ele. În reţeaua semantică se includ cuvintele întîlnite cel mai frecvent în text, care poartă încărcătura sensului de bază. Pentru fiecare noţiune se formează o selecţie de legături asociative sau de sens. În acest fel,

cu cît mai des se întîlnesc în text două noţiuni, cu atît mai verosimil este faptul că ele sînt legate după sens.

După cum am menţionat, redimensionarea noţiunii de text în procesul educaţional a condus spre conceptul *textualizare*, care recunoaşte valoarea factorului uman, aici înscriindu-se un şir de **tendinţe în studiul textului prin lectură** [287, p. 40]:

- Plasarea accentului pe al doilea component al diadei „autor-cititor", ca o reacţie la autoritatea autorului şi a creatorului textului, şi conştientizarea problemei receptării textului de către elev.
- Acordarea personalităţii interpretatorului textului, în cazul nostru a elevului, şi a situaţiei de interpretare, orientată spre citirea subiectivă a textului; construirea sensului textului luînd în considerare dependenţa lui de contextul social-istoric.
- Adresarea la imaginea autorului în ipostaze diferite; renaşterea interesului pentru intenţia autorului; studierea aspectelor cognitive ale ideostilului, descrierea tabloului lumii autorului ca un sistem conceptual.
- Dezvoltarea problemei interpretării şi a discuţiilor în jurul limitelor interpretative (dreptul cititorului vizavi de dreptul autorului şi în raport cu dreptul textului).
- Descrierea modelului conceptual al lumii, care, conform intenţiei autorului, concretizează structura textuală; înţelegerea textului ca o unitate a fundamentelor conceptuale şi a marcherilor lor lingvistici; adresarea la analogul mental al comunicării artistice/nonartistice.
- Atenţie la modelarea artistică a proceselor cognitive ale pseudosubiectului-personaj, care, aparent independent, cunoaşte lumea; găsirea şi sistematizarea mijloacelor lingvistice care reflectă în formă artistică specificul ciclului cognitiv real de la receptare la cunoaştere.
- Evidenţierea mecanismelor de stimulare a activităţii cognitive a cititorului, care poate înţelege sensul textului fără ajutorul autorului.

Pentru a înţelege mai bine natura textului, trebuie să introducem aici o idee oarecum heterodoxă faţă de credinţele cele mai populare azi. Vom susţine, împreună cu Pânzaru I. [171, p. 32], că *textul*, *în forma sa extraanimam,* constituie un amestec de elemente de natură diversă: lucruri, semne, reprezentări şi acte.

Reprezentarea este un obiect constituit din semnificaţii, cu ajutorul căruia trimitem la stări de lucruri complexe. Relaţiile de reprezentare, acelea dintre semnificaţii şi lucrurile la care trimit, sînt în mod tipic eterogene. Cînd examinăm un element al unui text, este relevantă

întrebarea „Ce înseamnă el?” cu explicitarea „Ce valoare de semnificare are în ansamblul semnificării textului?”.

În contextul noilor orientări în educaţie, consecinţele abordării textului în achiziţia cunoştinţelor prin învăţarea şcolară nu mai este considerată un scop în sine, fiind legată, mai degrabă, de formarea şi dezvoltarea competenţelor şi atitudinilor dezirabile în plan social. Numeroase analize întreprinse în cadrul ştiinţelor educaţiei asupra raportului dintre informativ şi formativ în educarea elevilor au dat cîştig de cauză celui de-al doilea aspect; în consecinţă, teoreticienii nu au ezitat să propună o regîndire a finalităţilor instruirii: „Dacă, în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii, care să vizeze, în primul rînd, *formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale*, apoi dobîndirea de priceperi şi deprinderi, după care urmează asimilarea de cunoştinţe” [6, p. 17].

Învăţămîntul modern se conduce după o filozofie a educaţiei care promovează o nouă concepţie despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încît activitatea şcolară vine în întîmpinarea necesităţilor *dezvoltării individuale şi sociale*. În spiritul acestei filozofii, se promovează gîndirea creatoare, iniţiativa şi cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile şi talentul, personalitatea elevului; aşadar, un învăţămînt care cultivă dinamismul şi disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenţii şi inovaţie.

Sarcina şcolii este de a forma personalităţi capabile de gîndire şi acţiune, scop ce poate fi atins nu doar transmiţînd elevilor conţinuturile esenţiale, ci şi ***dezvoltîndu-le aptitudinile intelectuale,*** învăţîndu-i să comunice pentru a schimba idei, să aibă iniţiative şi să poată lua decizii pertinente. Nu este de ajuns să-i învăţăm pe elevi doar a reproduce gesturi sau idei, trebuie să acţionăm pentru a le exersa imaginaţia, creativitatea, spiritul de inovaţie, dezvoltîndu-le comportamente indispensabile integrării active în viaţa socială. Vocaţia învăţămîntului postmodern este de a forma oameni capabili să opereze cu informaţii, să facă din informaţiile asimilate un instrument de căutare, cercetare şi descoperire de noi adevăruri [6, p. 25].

La ora actuală, modificările care se produc în sfera personalităţii elevului nu ţin doar de dimensiunea raţionalului. Modificarea dispoziţiilor interioare *ale elevului care receptează prin intermediul textului realitatea* ţine şi de elementele de ordin psihologic, adică de o serie de condiţii afective, atitudinale, caracteriale, care scapă cadrelor logicii. Elevul poate fi influenţat pe cale raţională, prin procedee de ordin logic, dar şi pe cale afectiv-emoţională, prin procedee de ordin retoric, care acţionează asupra fondului lui afectiv [6, p. 165].

Acestea sînt consecinţe ale unei regîndiri pedagogice, în cadrul căreia textul, departe de a fi un simplu procedeu de exprimare şi un „ornament" informativ, este o formă de gîndire, un instrument de cunoaştere, un mijloc explicativ. Cele două aspecte, cognitivul şi expresivul, coexistă, numai că, în realitate, textul este preponderent cognitiv, iar în artă – precumpănitor expresiv. Sub aspect cognitiv, textul este un transfer de semnificaţii realizat printr-o substituire analogică, este un act de limbaj indirect bazat pe o implicaţie comună între termenul propriu şi termenul metaforic, ce accesibilizează, informează, explică, facilitînd comprehensiunea. Astfel spus, a prezenta realitatea sub semnul unei idei frapante, care, de altfel, nu ţine de prima prin nici o altă legătură decît cea a unei certe conformităţi, este o acţiune interpretativă de incertă valoare educaţională.

Dacă elevul citeşte cu plăcere o frază, o povestire sau un cuvînt, e pentru că au fost scrise în plăcere. Faptul de a scrie în plăcere nu mă asigură pe mine, scriitorul, în privinţa plăcerii cititorului meu. Pe acest cititor eu trebuie să-l caut (să-l „ agăţ"), fără să ştiu unde este. Un spaţiu al desfătării se creează atunci. Nu „ persoana" celuilalt îmi este necesară, ci spaţiul: posibilitatea unei dialectici a dorinţei, a unei impreviziuni, a desfătării: *jocurile să nu fie făcute, ci să existe în realitate* [9, p.8].

Încadrînd însă textul acolo unde trebuie să-i fie locul de fapt, în ecuaţia actului comunicativ dintr-o realitate dinamică, trebuie să ne gîndim că în realitate nu există un raport univoc între semnificat şi semnificant. Oricărui text i-ar aparţine, cuvintele nu apar dintr-o dată, ireductibile într-un *denotatum* care să le epuizeze posibilităţile de semnificare; la fiecare nouă privire asupra lor, semnificaţiile se înmulţesc şi se adîncesc. Posibilitatea ivirii unei game de conotaţii există, desigur, mai cu seamă atunci cînd autorul *doreşte* să stimuleze un răspuns nedefinit, dar şi atunci cînd vrea să orienteze cititorii într-o direcţie precisă, univocă [160, p.11].

Într-o optică sintetică, ***brioul textului***, fără de care, la urma urmelor, nu există text, ar fi voinţa sa de producere a satisfacţiei elevului în procesul receptării, chiar acolo unde trece dincolo de cerere, depăşeşte pălăvrăgeala şi prin care încearcă să debordeze, să forţeze atotputernicia determinativelor, care sînt nişte porţi ale limbajului, prin care informaţia şi imaginaţia pătrund în mintea elevului în mari „şuvoaie".

Textul, în procesul educaţional, trebuie să fie acela care mulţumeşte, umple, dă euforie; acela care vine din cultură, nu rupe cu ea, care este legat de o practică confortabilă a lecturii; textul de desfătare care te pune în stare de pierdere, acela care descurajează, care face să se clatine temeiurile istorice, culturale, psihologice ale elevului receptor, consistenţa gusturilor sale, a valorilor şi a amintirilor sale, pune în criză raportul său cu limbajul [Apud 9, p. 15].

Este de reţinut că brioul textului, în context educaţional, presupune faptul ca elevul să afirme: iubesc textul pentru că el este pentru mine acea specie rară de limbaj în care e absentă orice „scenă", în sensul casnic al termenului. Textul nu e niciodată un risc de înşelăciune, de agresiune, de şantaj, nici o rivalitate de ziceri; el instituie în sînul relaţiei omeneşti curente un fel de insuliţă, manifestă natura asocială a plăcerii, lasă să se întrevadă adevărul desfătării.

După Barthes R., „ţinta muncii interpretative sau a literaturii ca muncă este aceea de a face din cititor nu doar un consumator, ci şi un producător al textului"; în această funcţie de producător, elevul acţionează pentru a disemina textul originar, a-l „dispersa în cîmpul diferenţei infinite". Astfel, din concepţia *textului deschis* se naşte ideea destinatarului ca producător, din cea a *textului închis,* dar nu definitiv – *ideea destinatarului drept colaborator la viaţa polisemică a textului*, care nu încetează niciodată de a fi produs, dar nu încetează nici de a fi legat de originea sa [Apud 9, p. 66]. Această a doua perspectivă apare nu numai ca destul de corectă din punct de vedere istoric, filologic şi semisiologic, dar şi mai fecundă din punct de vedere educaţional: în primul rînd, pentru că însuşi conceptul *comunicare* necesită bivocitate; în al doilea rînd, pentru că permite găsirea unei zone de sudură între învăţarea ce tinde către descoperirea unui model formal sau a unei legi constitutive a textului şi cea orientată către procesul continuu al decodificării.

Se pare că acest fenomen se verifică cu mai mare frecvenţă şi intensitate atunci cînd elevul trăieşte într-o realitate diferită de cea în care s-a născut textul; în acest caz, lectura poate face cu uşurinţă predominant un nivel al textului care nu era nicidecum astfel în momentul compunerii lui: tipic este farmecul exercitat asupra cititorilor de către prozele practice ale începuturilor, datorită nivelului lingvistic, lexical sau sintactic. Chiar şi textele care „vorbesc tuturora" sînt legate de inevitabilitatea de a vorbi în chip diferit, adică de a fi „traduse" dintr-un sistem semnic în altul.

În acest context, se consideră că interpretarea textului este necesară mai ales atunci cînd există o incifrare a textului. Fie că elevul interpret acceptă ori nu conţinutul transcendent pe care pare a-l transmite textul, misiunea lui constă în a înţelege şi explicita reprezentarea acelui conţinut. *Nu poate exista realitate fără interpretare*, deoarece interpretarea precede realitatea şi dă acces la ea. Interpretarea facilitează procesul de construire a unui sens al vieţii (Figura 1.3).

Una din problemele clasice ale interpretării este cum se poate determina dacă textul devine, într-o chestiune anume, inconsistent, contradictoriu, ambiguu sau ambivalent. Interpretarea textului, de către elev, tinde deci să ajungă la situaţia ideală de a extrage sensul lui ţinînd seama cît mai puţin de noţiunile anterioare şi cît mai mult de legăturile ideatice, care se pot extrage din text, urmînd a le valida prin analiza realităţii. Deşi, teoretic, graniţa dintre

înţelegere şi interpretare ar trebui să se afle neapărat, în cele mai multe cazuri ea e greu de stabilit. Important e că, în punctul de plecare, elevul trebuie să acţioneze în cunoştinţă de cauză, iar cînd pe traiectul comunicării survine un blocaj, un incident neprevăzut, să simtă nevoia de a aprofunda ceea ce se dezvăluie inconsistent sau promiţător, dar „aburos", *declanşînd un fel de mică „anchetă"*, trecînd pe o treaptă superioară a formării sensului. Adică, elevul se implică, ia act de situaţie, îşi *recheamă instantaneu în activitate eul „pensionat"*, reconsideră atent starea de fapt, cîntărind circumstanţele, analizează îndreptăţirea expresiilor folosite, caută soluţii de clarificare şi depăşire a crizei de semnificaţie, le testează mental eficienţa; intr-un cuvînt, interpretează [50, p. 18].

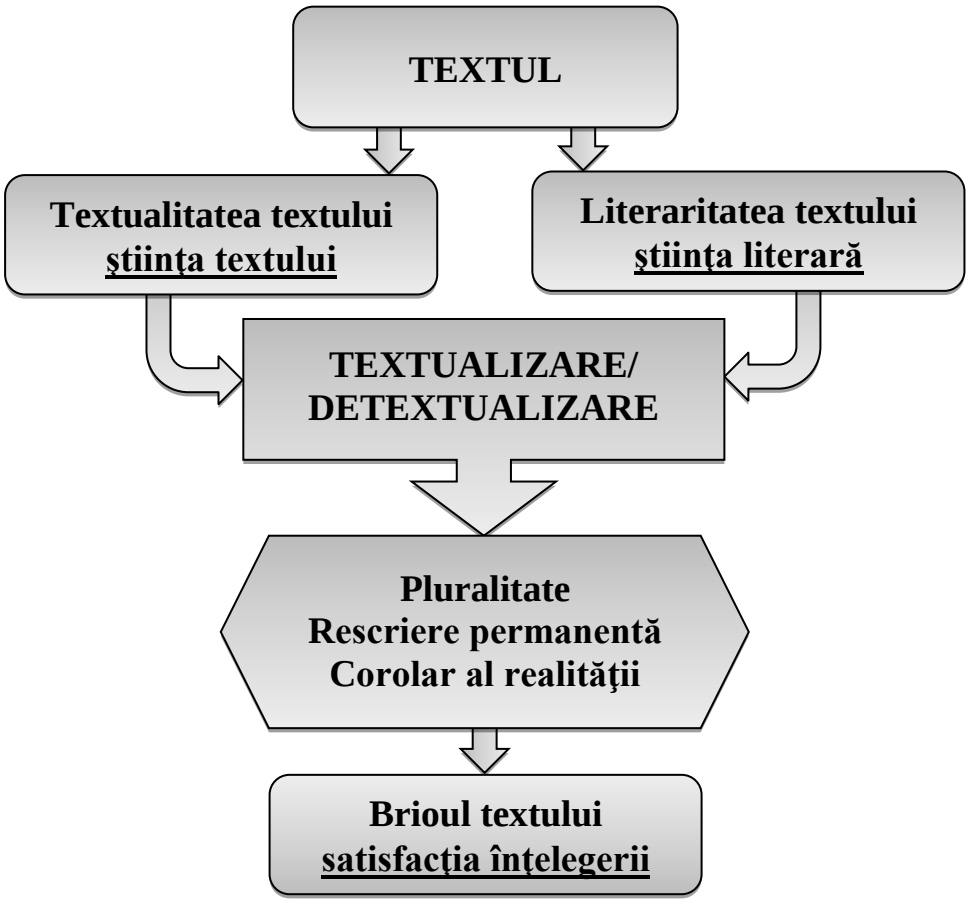


Fig. 1.3. Perspectiva interpretativă a textului

Pornind de la aceste aspecte, trebuie să menţionăm că, dacă un text referenţial posedă un caracter narativ puternic şi dacă nu-l implică personal pe cititor, atunci lectura ficţională şi cea non-ficţională devin aproape nediferenţiabile. Simpla forţă narativă, exploatată de un povestitor talentat, care face ca naraţiunea să fie plină de surprize şi de suspans, este cea care dă lecturii unui text febrilitate, amplificîndu-ne curiozitatea, atenţia şi implicarea emoţională. Cu alte

cuvinte, o naraţiune nonficţională, o ştire din ziar sau o biografie pot deveni punctul de pornire pentru un joc de reprezentare sau pentru o reconstituire imaginată, la fel de legitim ca şi o naraţiune direct ficţională. Prin urmare, trebuie să ţinem seama de contextul întotdeauna social-comunicaţional al textualităţii şi să cîntărim întreaga problemă din perspectiva elevului cititor, gata să accepte provocarea textului şi să devină (re)cititor.

Este rezonabilă ideea că *textul „se pune la dispoziţia" numai a acelui elev* care întruneşte anumite condiţii, net sau mai puţin net definite. Acest lucru este strîns legat de modurile în care un text îşi ficţionalizează cititorul, mai precis, de cererile implicite pe care i le adresează cititorului. Astfel, se poate spune că un text blochează informaţia, chiar şi informaţia esenţială, faţă de un cititor imatur sau faţă de unul căruia îi lipseşte o experienţă sau formaţie specifică, pe care însă, dacă i se dă timp şi posibilitate, le poate dobîndi. Fireşte că astfel de înţelesuri devin transparente atunci cînd elevul cîştigă puterea de pătrundere necesară sau, pur şi simplu, cînd reciteşte textul în mod repetat spre a-l înțelege.

În baza celor expuse, ne permitem să formulăm următoarele linii de idei directoare:

- Elevul trebuie format astfel în baza textului, ca să aibă *iniţiativa învăţării*, să facă din informaţie un instrument de căutare.
- Elevul trebuie să poată recepta realitatea şi prin intermediul textului.
- Elevul trebuie să aibă formată capacitatea de a conştientiza „jocurile" textului, care nu sînt făcute, ci există în realitate.
- În procesul educaţional urmează să se valorifice ideea *textului deschis,* care dă naştere ideii destinatarului ca producător.
- În interpretarea textului, elevul trebuie să acţioneze concret, plasîndu-se pe o treaptă superioară a formării sensului.

În baza ***principiului referenţial*** (Petofi S., Becanati Fr., Plett H. etc.), sensul textului este starea de lucruri pe care o descrie şi cunoaşterea lui implică stabilirea condiţiilor ce trebuie îndeplinite ca textul să fie adevărat. După cum afirmă şi Plămădeală I., textul are un *sens denotativ*, atunci cînd conţinutul său este un fenomen al realităţii, şi un *sens designator*, atunci cînd conţinutul său este o realitate mintală [178, p. 22].

Descrierea manifestărilor structurale ale textului oferă o perspectivă asupra procedurii de investigaţie textuală: ca o mişcare de du-te-vino neîntreruptă între enunţuri şi idei, sensul determinînd anumite caracteristici textuale la nivelul unui anumit tip de text sau pentru fiecare text în parte. Raporturile ideatice se construiesc prin această mişcare care în realitate nu se termină, dar pe care o putem opri din cînd în cînd.

Derivînd din ideile expuse pe parcurs, **scopul cercetării** rezidă în fundamentarea metodologiei protextului în baza conceptualizării retellizării ca principiu, criteriu, sistem de referinţă în descoperirea/descrierea/modelarea valorică a informaţiei textului, raportată la realitate şi la elev ca subiect al acestei realităţi.

Obiectivele cercetării se referă la: abordarea teoretică a conceptelor *retellizare* şi *protext*; investigarea relaţionării constructiviste în aspect filozofic, socioeconomic, informaţional, logic, psihologic, pedagogic; examinarea aspectelor multidimensionale ale textului; fundamentarea teoretico-metodologică a retellizării; sintetizarea ansamblului de reguli ale lucrului la text; analiza entităţilor care consemnează valoarea metodologică a fenomenului de retellizare; cercetarea valorilor *învăţării constrctiviste* şi determinarea criteriilor de elaborare a metodologiei protextului; elaborarea Modelului conceptualizării retellizării în metodologia protextului; elaborarea Metodologiei protextului (MP) la nivelul elevilor de liceu şi ilustrarea valorilor ei în procesul de educaţie lingvistică şi literară a elevilor; demonstrarea valorii MP în formarea personalităţii elevului (experimentul pedagogic); studierea evoluţiei retellizării din perspectiva învăţării şcolare.

Problema cercetării constă în manifestarea unei incoerenţe între valorificarea didactică a textului şi posibilităţile metodologice intrinseci ale protextualităţii din perspectiva retellizării prin formularea răspunsului la întrebarea: *Cum poate fi conceptualizată şi fundamentată ştiinţific retellizarea în formarea protextuală a elevului pentru a răspunde deziderateloor moderne de relaţionare?*

Direcţiile de soluţionare a problemei vizează: cercetarea teoretică şi identificarea conceptelor de bază (reţea – retellizare; text – protext); dezvoltarea rolului lecturii şi a interpretării textului în aria problematicii abordate; fundamentarea principiului retellizării din perspectivă constructivistă şi ilustrarea efectelor procesului de retellizare; elaborarea Modelului conceptualizării retellizării în Metodologia protextului; testarea şi validarea Metodologiei protextului prin implementarea acesteia în procesul educaţional.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Învăţămîntul postmodern se conduce de o filozofie a educaţiei care promovează o nouă concepţie despre formarea elevului, despre idealul social şi uman, astfel încît activitatea şcolară vine în întîmpinarea necesităţilor *dezvoltării individuale* şi *sociale*. În spiritul acestei filozofii, se promovează gîndirea creatoare, iniţiativa şi cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile şi talentul, personalitatea elevului, adică un învăţămînt care cultivă dinamismul şi disponibilitatea, înnoirea, deschiderea pentru schimbare, capacitatea de invenţie şi inovaţie. În acest context:

- Stadiul actual al cercetărilor în domeniul abordării în *reţea* şi în cel al *retellizării*, interpretate actualmente într-un raport dihotomic cu cercetările din pedagogie, permite apariţia unui *domeniu derivativ*, fără ca această noţiune să aibă o conotaţie minimalizatoare, care să producă o anumită ordine structurală în analiza şi interpretarea textului.

  Acţiunea de ordonare şi definire conceptuală a retellizării, prin prisma unor idei formulate de specialiştii Adler M., Martin J.-P., Abric J.-C., Bruner J., Zaharia D., Lazega E., Culic I., Joiţa E. etc., oferă şanse unei generalizări în raport cu problematica textuală, pătrunzînd în sensul schimbărilor din domeniu şi folosind din plin achiziţiile respective.

  Pornind de la caracteristicile socioeconomice ale pînzei, de la fenomenul reţelei în domeniul culturii la reţeaua personală, ca una multiplexă, s-a constatat specificul reţelei: *capacitatea formei de a-şi conserva esenţa şi îmbunătăţirea permanentă a structurii sale orizontale*.

  De asemenea, prin analiza interpretativă a definiţiilor, s-a stabilit faptul că **reţeaua reprezintă o relaţionare (economică, socială, personală etc.) între fenomene, evenimente, entităţi, subiecţi, instituţii**, care, spre deosebire de caracteristici şi însuşiri, sînt dependente de context. **Analiza de reţea** este extrem de puternică în înţelegerea şi explicarea fenomenelor.
- Un aspect determinant în specificarea conceptelor *reţea* şi *retellizare* este cel din ştiinţele informaţionale prin noţiunile de topologie (structură) a reţelei, prin raportarea exemplelor de topologii la text, prin noţiunea *noduri de conţinut*.

  Gîndirea în reţea devine unul din noile tipuri de gîndire umană, care presupune o gîndire în baza diverselor relaţii ce se stabilesc între entităţi. În baza *teoriei gîndiri active*, s-a stabilit un aspect important al raportului *reţea-cunoaştere*, şi anume: raporturile sînt imanente lucrurilor, iar gîndirea face sforţarea de a le explica.
- Un concept important în dezvăluirea specificului retellizării este cel de **formă**, care, derivînd din latină, a moştenit o variată polisemie, ideea principală fiind corelația dintre forma elementelor şi conţinutul lor. Aderînd la ideile expuse privind forma, a fost formulată următoarea ***regulă:*** **un text niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna este o anumită alcătuire, o anumită ordine a părţilor**.
- În cadrul educaţional al retellizării sînt incluse ideile care vizează *reţelele de învăţare* cu noţiunile *categorizare*, ca una esenţială, şi *hartă cognitivă*, ca instrument cu ajutorul căruia se reprezintă grafic un sistem de cunoştinţe.

- Una dintre orientările actuale ale şcolii devine necesitatea **formării gîndirii în sistem a elevului**, prin care acesta înţelege ansamblul elementelor, fenomenelor care îl înconjoară şi poate influenţa mai eficient ceea ce vrea să schimbe. Abordînd sistemul cognitiv al elevului, putem menţiona rolul decisiv al reprezentării şi al ***computării***, reprezentările fiind structuri simbolice cu sintaxă şi combinatorie semantică, iar computările însumează reguli ce permit manipulări de simbol proprii.

  În felul acesta, prin sintetizare, s-a ajuns la ideea că, deoarece reţelele de informaţii se construiesc, în procesul educaţional apare necesitatea:
  - promovării *inteligenţei operative* şi **a vizualizării imaginative a elevului**;
  - dezvoltării **imaginaţiei structurale** a elevului, ca o capacitate de a combina şi recombina datele din experienţă;
  - selectării informaţiei valorificate în procesul educaţional în baza necesităţilor practice ale elevului, care trebuie învăţat **să coreleze fenomenele realităţii, să îndrăznească structural, să valorifice noi modalităţi de a vedea realitatea**;
  - potenţării **activităţii intelectuale** prin posibilitatea organizării în reţele a ideilor, prin ordonarea argumentelor şi antrenarea cogniţiei operative.
- În tentativa de a specifica textul din perspectivă educaţională, constatăm că postmodernismul începe să delegitimeze textul, afirmînd că acesta este unul plural, este deschis foarte larg, permite o infinitate de interpretări şi nu poate legitima doar o anumită lectură (Stan E., Constantinescu M.), interpretările sînt nişte alternative, care pot chiar să nu armonizeze una cu alta (Широва); de la interpret se solicită un angajament existenţial, o producere originală de sens.
- Dintre cele trei planuri ale dimensiunilor de referinţă (**sintactica textului, pragmatica textului, semantica textului**) se impune o atitudine diferenţiată în formarea elevului ca „beneficiar" al textului, ca participant la un act informativ şi formativ. Susţinem deci ideea că o izolare a uneia dintre dimensiunile textului este nerecomandată în procesul educaţional, fapt ce se manifestă plenar, actualmente, în educaţia textuală a elevilor. Problemele relevate de cercetători sînt: cea a **textului denotativ**, atunci cînd conţinutul său este un fenomen al realităţii, şi cea a **textului designator**, atunci cînd conţinutul său este o realitate mintală.

2. TEXTUL ŞI PROTEXTUL CA BAZĂ A ÎNVĂŢĂRII

2.1. Construcţia lectorală a textului

În deschiderea educaţională a textului se potenţează, ca un aspect de bază, lectura textului de către elevi, o consecinţă metodologică a lecturii fiind înţelegerea textului. Avînd în vedere această perspectivă şi premisele asigurării metodologice a procesului de lectură, am găsit oportun de a analiza contextul demersului de abordare a elevului-locutor.

Menţionăm, în acest context, un şir de autori care au cercetat lectura şi impactul formativ al acesteia şi care au identificat elementele compensatorii ale lecturii textului, focalizînd analiza asupra subiectului (elevului) care citeşte: Davey B. [296], Gadamer H.G. [90], Cornea P. [50, 51], Călinescu M. [32], Cojocareanu G. [38], Щирова И.А., Тураева З.Я. [286], Андреева Е.С. [236], Manea D. [146], Costea O. [54], Petrovici I. [174], Ungureanu E. [220, 221], Дымарский М.Я. [253], Прохоров Ю.Е. [273] etc.

De-a lungul istoriei sale, citirea avea loc, de obicei, într-un cadru moral şi tangibil colectiv. Pînă în secolul al VIII-lea, citirea se făcea cu glas tare, dacă se adresa unui grup de ascultători, şi murmurat, dacă era pentru sine. În vremurile vechi, citirea mută era un talent rar şi uluitor. De abia în Evul Mediu citirea mută a devenit o practică larg răspîndită.

Aşa cum în prezent, cînd ne este greu să-i urmărim pe acei care ne citesc ceva, spunem „Lasă-mă să mă uit şi eu”, autorii medievali, care aveau îndoieli asupra unui pasaj pe care l-au dictat, spuneau „Citeşte-mi ce ai scris”, aceasta fiind o practică ce a ajuns la noi sub denumirea *audit* (lat. *auditus* – termen ce desemnează o examinare atentă) [18, p. 90].

Autorul textului ne oferă schiţa de lucru, iar cititorul este acela care furnizează materialele şi amplasează structura. Materialele reprezintă experienţele şi aspiraţiile cititorului. Astfel, ***a citi înseamnă a ne acumula trecutul şi a ne limpezi prezentul.*** Aceasta este o activitate focală, care concentrează lumea precum o lentilă convexă şi o reflectă înapoi precum o oglindă concavă [18, p. 92].

În Antichitate şi în Evul Mediu, cînd textele erau rare şi de mare preţ, citirea cu *voce tare* sau ***lectio*** (în latină) a devenit elementul central al împărtăşirii textelor scrise. Odată cu dezvoltarea învăţămîntului medieval, *lectorii* (persoanele care citeau cu voce tare) au devenit şi dascăli. Ei trebuiau nu doar să citească textele, ci şi să le explice, să le clarifice.

De-a lungul timpului, citirea şi predarea au devenit cunoscute sub numele de lectură, de unde şi termenul actual ***lectură.*** Lectorii au devenit garanţii şi protectorii textelor. Prin persoana lor, ei trebuiau să dea viaţă semnificaţiei unui text şi să-l aducă în realitate, adică să îl fixeze

într-un anumit timp şi un anumit spaţiu. Lecturarea, împreună cu instituţia care i-a dat naştere, universitatea, au devenit ceea ce astăzi numim *învăţămînt superior* [18, p. 92].

Citind un text liniar tradiţional, afirmă Bolter J.D., sîntem forţaţi să ne limităm posibilităţile la o singură naraţiune, însă atunci cînd, prin prelucrare, ***un text este transformat într-o reţea***, el nu mai are un sens univoc, el devine multiciplitar [293, p. 25].

Actualmente, în practica lecturii se subscriu diferite perspective teoretice (orientarea către cititor, deconstructivistă, semiotică, psihanalitică etc.), care reprezintă nu atît înţelesul şi valoarea, cît modalităţile de producere şi receptare ale înţelesului şi valorii anterioare stabilirii lor [52, p. 12].

Atrăgîndu-ne atenţia asupra infrastructurilor ideologice ale producţiei textuale, postructuralismul încearcă să *integreze lectura într-un praxis cultural extins.* Rescrierea sau ceea ce Lefevre A. mai numeşte ***refracţia*** reprezintă o modalitate puternică de diseminare şi transformare culturală a textului [Apud 52, p. 18].

Aşadar, este necesar ca în practica pedagogică actuală să fie implicate facultăţile cognitive şi creative ale elevilor, ***autorizîndu-i pe aceştia*** să discute de pe poziţiile unor agenţi cu libertate de alegere, şi nu de pe cele ale unei înţelegeri pasive. Elevul-cititor trebuie încurajat să adapteze textul nevoilor sale subconştiente, transferînd analogii/fantezii personale asupra lui. În activitatea educaţională elevul trebuie să practice naraţiunile interpretative într-o manieră problematică, conformîndu-se ideii unui *elev-cititor care produce înţeles*. Construirea înţelesului implică nu doar crearea unei totalităţi ce emerge din perspectivele textuale interacţionale, ci şi, prin articularea acestei totalităţi, ne autorizează să ne articulăm pe noi înşine, şi ca astfel să descoperim o lume interioară de care nu am fost pînă acum conştienţi. Citind reflexiv, elevul cititor actualizează textul, conferindu-i o semnificaţie şi, în acelaşi rînd, se constituie pe sine ca subiect cititor [52, p. 29]. La a doua lectură, afirmă cercetătorul Corniş-Pop M., elevul deţine cu mult mai multe cunoştinţe despre text. Aceste informaţii adiţionale afectează şi condiţionează proiectarea înţelesului, astfel încît fisurile dintre diferite segmente, precum şi spectrul posibilelor lor conexiuni pot fi acum aplicate într-un mod diferit sau poate chiar mai percutant. *Prima lectură constituie **faza noetică;** a doua –* ***noematică*** sau ***interpretativă*** [Ibidem, p. 29], textul se citeşte astfel de parcă ar mai fi fost citit. Lectura a doua – reflexivă, comparativă, retroactivă – îl face pe elevul-cititor să descopere că textul trebuie conceput mai degrabă ***ca o reţea sau ca un sistem care îşi converteşte structurile componente în variante ale unei reprezentări unice.*** În timp ce prima lectură se întemeiază în principal pe aşteptarea plăcerii, relectura se axează pe conştiinţa (de sine) critică. *Relectura rafinează şi pluralizează interpretarea*. O lectură

retrospectivă, conştientă de sine este în mod necesar o ***supralectură,*** creatoare de înţelesuri noi, neintenţionate în text [Ibidem, p. 35].

De asemenea, trebuie să insistăm pe ideea *practicii deconstructiviste*, care limitează adesea rolul cititorului şi al lecturii la o examinare retorică a indeterminărilor şi dezvoltărilor textuale, producerea unor fire suplimentare din care să împletim textura sau ţesătura deja existentă. Cercetătorul propune, în acest context de analiză, *teoria şi practica lecturii resocializate,* care să-şi propulseze strategiile critice în afara ariei confortabilului. Modalitatea cea mai eficientă, o vede în a schimba obiceiurile defectuoase de lectură prin introducerea *scrierii în procesul lecturii,* condiţionînd elevii să-şi actualizeze în scris propriile lecturi ale textelor, să-şi comenteze propriile reacţii de lectură. În felul acesta, deconstrucţia urmează o cale contradictorie, reversibilă; în fiecare perspectivă ea este confruntată şi dislocată de către celelalte. Ea le furnizează elevilor instrumente analitice, dar şi spaţiul în cadrul căruia scriitura poate fi experimentată ca un proces de transformare, printre acestea înscriindu-se şi retellizarea textului. În felul acesta, elevul-cititor îşi elaborează o ***logică a lecturii pe cont propriu***, fapt care îi oferă posibilitatea să nu capituleze pasiv în faţa autorităţii unei erudiţii superioare [52, p. 49].

Lectura, după cum afirmă Miller J.H. [Apud 52, p. 155], nu este a textului ca atare, ci a lucrului latent şi concentrat în el ca o forţă care determină o revizuire a ceea ce a fost legea latentă a textului pe care îl citesc. Reînţelegerea este tot o rescriere, acea formă de scriitură pe care o numim *critică*. Riffaterre, la rîndul său, defineşte lectura ca pe o „reinaugurare continuă, o indecizie soluţionată într-un moment şi pierdută în următorul. Confecţionarea de către cititor a înţelesului este, astfel, nu atît un pelerinaj prin text, cît o examinare oscilantă a textului, impusă de însăşi dualitatea semnelor” [Ibidem, p. 237].

Desigur, putem menţiona, de rînd cu Petrovici I. [174, p. 1], unele criterii pe care le vom lua în considerare pentru a înţelege specificitatea receptării unui text prin lectură. Însă criteriile menţionate exprimă acele niveluri ale studiului care se pretează unei metode fenomenologice de abordare a textualităţii:

- textul se efectuează ca *discurs scris* (ca dialectică a evenimentului şi semnificaţiei);
- textul se efectuează ca *operă structurată*;
- textul *proiectează* (face referire la) *o lume*;
- textul *mediază înţelegerea de sine.*

Interpretarea textului în baza lecturii, evident şi ca proces al gîndirii, are o formă dialogică, de genul întrebare-răspuns. Anume abordarea progresivă a limbii, de la unităţile cele mai simple de semnificaţie, semnele, la unităţile cele mai complexe, opera textuală, îi permite

autorului să descrie dialectica sensului şi a evenimentului în discurs [174, p. 3]. La nivelul textului între intenţia autorului şi ***intenţia textului*** apare o diferenţiere. Anume această disociere între semnificaţia textului şi semnificaţia autorului constituie, după cum afirmă Ricoeur P., *miza veritabilă a înţelegerii.* Aceasta nu înseamnă că putem aborda textul *fără nici o referire la autor, ci doar că relaţia interpret-text-autor este extrem de complicată, hermeneutica urmărind să elucideze aspectele problematice ale acestei relaţii* [192, p. 128].

Vom remarca faptul că textul, abordat ca operă structurată sau ca unitate lingvistică complexă, are o configuraţie stilistică particularizată, în funcţie de autor. Ca operă structurată, textul se pretează la posibilităţi de interpretare nedeterminate, el poate fi înţeles ca locul unde se iveşte gîndirea sau individualitatea autorului, însă *este întotdeauna dincoace de intenţionalitatea autorului* [175, p.5].

În contextul lecturii, conceptul *lume a textului* este corelat direct cu problema referinţei textului. Acesta se adresează întotdeauna cuiva; el vizează subiectivitatea cititorului şi devine o mediere prin care ne înţelegem pe noi înşine. Efortul de a interpreta semnificaţia textului este o expresie a modului în care încercăm să înţelegem ceea ce se află nu dincolo de text, în sensul unei intenţii disimulate, ci ceea ce se află dincoace de text, adică ***lumea la care face referire textul.*** *A înţelege lumea deschisă de text* înseamnă, de fapt, a aplica distanţarea în raport cu o cunoaştere mediată, prin semnele de umanitate înscrise în opera scrisă. Astfel, preocuparea ultimă în interpretarea textului devine preocuparea de sine, prin intermediul unei critici interne.

La acest nivel analitic, trebuie să precizăm că a citi nu înseamnă numai a silabisi şi a citi un cuvînt după altul, ci, înainte de toate, *a îndeplini mişcarea hermeneutică* constantă, dirijată de aşteptarea sensului întregului, care se realizează, în cele din urmă, dinspre individual, în îndeplinirea acelui sens. Să ne imaginăm cum se petrec lucrurile cînd cineva citeşte în faţa altora un text pe care nu-l înţelege. Nimeni nu va putea înţelege cu adevărat ceea ce el citeşte [90, p. 95].

În sens restrîns, lectură înseamnă un ansamblu de activităţi perceptive şi cognitive de recunoaştere şi interpretare a unui semnificant textual, în scopul captării sensului. Actul de a citi este, în acelaşi timp, descifrarea expresiei şi înţelegerea conţinutului, printr-un proces de articulare adecvată a acestor două componente. Lectura presupune ***stabilirea unui sistem relaţional*** care să traducă cît mai exact funcţionarea semantică. *Prin lectură*, *sistemul unui text este demontat*, perceput în funcţionalitatea sa ca totalitate şi investit cu sens. Prin lectură, între text şi cititor se instaurează un raport productiv şi creator, însoţit şi de un anumit efect. A citi înseamnă „a lupta pentru a numi, înseamnă a impune frazelor textului o transformare semantică” [216, p. 96].

Adler M. vorbeşte, în acest context de referinţă, despre *lectura analitică,* care, în opinia sa, implică o activitate mai sistematică şi mai complexă decît cele presupuse de nivelurile de lectură elementară [3, p. 27-28]. În funcţie de dificultatea textului, sarcinile cititorului sînt mai mult sau mai puţin dificile. Cititul analitic este unul complet, un citit „bun", cea mai bună lectură care se poate face. Cititorul analitic trebuie să fie capabil să pună numeroase întrebări bine structurate cu privire la ceea ce citeşte. Cititul analitic este întotdeauna activ în cel mai intens mod şi se realizează mai ales în vederea înţelegerii. Aducerea minţii prin intermediul lecturii de la condiţia de a înţelege mai puţin la cea de a înţelege mai mult este un lucru imposibil, dacă elevul nu posedă abilităţi bazale la nivelul lecturii analitice.

A citi un text este ca şi cum ai purta o conversaţie. Cine nu este de acord cu această afirmaţie, spunînd că din moment ce autorul vorbeşte, iar noi nu facem altceva decît să-l ascultăm, ca cititori, acela, probabil, nu-şi înţelege foarte bine obligaţiile de cititor pe care le are – şi nici nu profită de oportunităţile care i se creează. De fapt, cel care are ultimul cuvînt este cititorul. După ce autorul a spus ce a avut de spus, vine şi rîndul cititorului. Conversaţia dintre text şi cititor pare una obişnuită, cu fiecare interlocutor aşteptîndu-şi rîndul, fără întreruperi etc. Dacă totuşi cititorul este *nepoliticos* şi *nedisciplinat*, conversaţia va arăta în orice fel, numai ordonată nu. Bietul autor nu se poate apăra. Nu poate spune: „Înainte de a nu fi de acord, aşteaptă să termin ce am de spus". Nu poate protesta atunci cînd cititorul nu-l înţelege, ratînd ce are de spus. Cititorul ***are obligaţia, dar şi oportunitatea de a răspunde***. Nimic nu-l poate împiedica pe cititor să emită judecăţi de valoare. Dacă avem de-a face cu un text care vizează cunoaşterea, atunci sarcina autorului este să instruiască. A încercat să ne înveţe ceva. A încercat să-şi convingă cititorul cu privire la ceva. Efortul lui este încununat de succes doar dacă, la final, cititorul spune că a învăţat ceva, a învăţat că un anumit lucru este adevărat sau măcar probabil. Însă chiar şi dacă autorul nu reuşeşte să-şi convingă cititorul, efortul lui trebuie respectat. Cititorul îi datorează consideraţie. Actul lecturii nu se opreşte în punctul în care s-a înţeles despre ce se vorbeşte în text [3, p. 124].

Lectura ***este o tehnică şi o practică exercitată asupra textului***, o execuţie. Lectura constă într-o raportare reciprocă a tuturor elementelor textului, nu în semnificaţia lor generală, ci cu scopul de a pune în evidenţă singularitatea textului. *Interpretarea* concepe textul ca un *palimpsest,* încercînd să surprindă dincolo de ţesătura textuală aparentă. Un alt text, mai autentic, este demersul propriu hermeneuticii; nu totul este interpretabil în text, ci doar anumite „puncte de focalizare" , „noduri", care domină întregul. Alegerea punctelor nodale individualizează lecturile şi legitimează pluralitatea lor. *Descrierea* textului este un demers al analizei structurale,

care tinde spre exhaustivitate, dar interzicîndu-şi *orice ierarhie sau judecată de valoare* [216 p. 96].

Aici putem ilustra cu un exemplu semnificativ din Programul de Evaluare Internaţională a Elevilor (PISA), care reprezintă un curs de studiu comparativ al cunoştinţelor şi competenţelor elevilor de 15 ani în domeniul lecturii/citirii [232]. Acest program are drept scop să aprecieze gradul de capacitate al adolescenţilor, pentru a utiliza cunoştinţele şi competenţele obţinute în şcoală în postura de membri de succes ai societăţii, să determine factorii care influenţează rezultatele educaţionale şi să elaboreze un ghid pentru ameliorarea acestora. O componentă intrinsecă a studiului PISA constituie realizarea de către elevi a unui test cu itemi în domeniul lectură/citire.

Republica Moldova a aderat la programul PISA în 2010, participînd în programul PISA 2009 Plus, de rînd cu alte ţări: Georgia, Malta, Emiratele Arabe Unite, Venezuela etc. Conform acestui program, *alfabetizarea în lectură/citire* reprezintă capacitatea unui elev de a înţelege şi a utiliza textul scris, a reflecta asupra acestuia şi a lucra cu acesta, pentru a atinge anumite obiective, scopuri, pentru a-şi dezvolta cunoştinţele, potenţialul intelectual şi pentru a se integra armonios în societate [232, p. 4]. În conformitate cu nivelul PISA în domeniul citirii, elevii din Republica Moldova au obţinut o medie de 388 de puncte, indice mai mic decît nivelul mediu (496) atestat în toate ţările OECD, echivalent nivelului mediu pentru Albania, Argentina şi Kazahstan. Este de menţionat şi faptul că în zilele noastre abilităţile de citire nu se limitează la interpretarea cuvîntului tipărit tradiţional, ci şi a celui digital. Pentru evaluare au fost aplicate trei aspecte largi de investigare a textelor: accesarea şi selectarea/determinarea informaţiei; interpretarea şi integrarea informaţiei; reflectarea şi evaluarea relevanţei, utilităţii şi calităţii textelor. Pentru evaluarea competenţelor de lectură, setul de exerciţii a cuprins intenţionat un spectru de sarcini pe patru dimensiuni: personală (interesele cititorului), publică (activităţile sociale în ansamblu), educaţională (cu scop de instruire, formare), ocupaţională (asociază cu o activitate profesională), înglobînd un şir amplu de texte, care ţin seama de auditoriu, de scopul pentru care au fost scrise şi de faptul că elevii, probabil, se vor ciocni de ele în viaţa adultă [232, p.10].

Nivelurile de competenţe de citire privind *interpretarea şi integrarea,* cît şi *reflectarea şi evaluarea* se clasează, fiecare, în 7 complexe competenţiale (Tabelul 2.1). Primul se referă la capacitatea cititorului de a procesa ceea ce a citit, pentru a afla sensul de profunzime al textului. Interpretarea impune identificarea presupunerilor sau a implicaţiilor de bază ale textului. ***Integrarea reclamă înţelegerea relaţiilor dintre diferite părţi distinctive ale textului:*** dintre probleme şi soluţii, dintre cauză şi efect, dintre categorie şi exemplu. Reflectarea impune

conectarea de către cititor a experienţei personale cu cea a textului. Evaluarea implică o judecată asupra textului pe baza experienţei personale sau a cunoaşterii lumii.

Tabelul 2.1. Rescrierea rezumativă a nivelurilor
de competenţe la lectură (Apud 232, p. 18)

Nivelul de competenţă	**CARACTERISTICILE COMPETENŢEI**	
	Interpretare şi integrare	***Reflectare şi evaluare***
Nivelul 1a	A recunoaşte o idee simplă, reluată de mai multe ori (eventual cu imagini), sau a interpreta o frază într-un text scurt pe un subiect cunoscut	Nu există item la acest nivel în domeniul lecturii
Nivelul 1b	A recunoaşte tema/mesajul/scopul autorului într-un text cu subiect cunoscut, cînd informaţia solicitată este evidentă	Nu există item la acest nivel în domeniul lecturii
Nivelul 2	A identifica ideea principală a textului, clarificînd raporturile, a forma sau a aplica o categorie simplă, a descrie semnificaţiile în cadrul unor părţi limitate de text, cînd informaţia nu este evidentă şi sînt necesare concluzii la un anumit nivel al deducţiei	A face o legătură simplă între informaţia din text şi cunoştinţele generale, obişnuite
Nivelul 3	A integra mai multe părţi ale unui text cu scopul de a identifica ideile principale, ***a clarifica o relaţie*** sau a afla sensul unui cuvînt sau al unei fraze. A compara, a opune sau a categorisi idei, luînd în considerare criterii multiple. Test cu informaţii concurente	A face legături sau comparaţii între text şi cunoştinţe sau a explica particularităţile lui, luînd în considerare atitudini sau experienţe personale
Nivelul 4	A genera concluzii pe baza textului, pentru a înţelege şi a aplica categoriile lui într-un context neobişnuit, cercetînd semnificaţia unei secvenţe, prin luarea în considerare a întregului. Test cu incertitudini şi idei formulate negativ	A utiliza cunoştinţe formale sau publice pentru a emite ipoteza sau a evalua critic un text. A demonstra înţelegerea cît mai exactă a unui text mare sau complex
Nivelul 5	A demonstra înţelegerea deplină şi detaliată a unui text. A prezenta nuanţat sensul/ mesajul. A descrie exemple dispuse arbitrat, folosind deducţia. A generaliza categorii, pentru ***a descrie relaţiile dintre părţi de text***. Test cu idei contrare aşteptărilor	A face analiza unui text folosind cunoştinţele specializate şi a demonstra înţelegerea profundă a textelor complexe, care conţin idei contra aşteptării. A face analiza critică şi evaluarea contradicţiilor potenţiale sau reale, fie în text nemijlocit, fie între texte şi o idee dincolo de text
Nivelul 6	A face concluzii multiple, comparaţii şi contraste, detaliate şi concrete. A demonstra o înţelegere deplină şi detaliată a întregului text sau a anumitor secvenţe , a implica integral informaţia din mai multe texte. Test cu idei abstracte, neobişnuite, cu valorificarea unei informaţii concurente. A genera rezumativ categorii de interpretare	A face analiza sau evaluarea critică a unui text complicat pe un subiect necunoscut, luînd în considerare perspective sau criterii multiple, folosind concepte complexe din text. A genera categorii pentru evaluarea elementelor textului, luînd în considerare timpul

De exemplu, la itemul de interpretare şi integrare în baza unui text (articol în formă de expunere care vizează cel mai bun mod de a ne spăla pe dinţi) de tipul alegere din mai multe opţiuni, cu dificultatea 1a, rezultatele demonstrate de Republica Moldova au constituit 56% din media pe OECD de 85%, plasîndu-se pe locul 8 din cele 10 ţări participante. Trebuie să mai menţionăm, de exemplu, că Republica Moldova a obţinut 8,9% la nivelul 1b; 2,5% la nivelul 4; 0,2% la nivelul 5 şi 0% la nivelul 6. În general, textele propuse elevilor nu au fost complicate, tratînd informaţii familiare (Spălatul pe dinţi); cognitive (Balonul); funcţionale (Anunţ pentru donarea de sînge) etc. [232, p. 33].

Pornind de la aceste constatări, conchidem asupra necesităţii *abordării relaţionării dintre elementele componente ale textului,* fapt care conduce la înţelegerea acestuia; acest lucru, în linii generale, este intrinsec *înţelegerii diverselor situaţii ale vieţii şi existenţei umane*. Prin urmare, rezultatele demonstrate de elevii de 15 ani din Republica Moldova la *alfabetizarea la citire*, alfabetizare în sensul expus mai sus, nu sînt cele mai bune. Anume acest lucru indică oportunitatea unor modificări în strategia şi metodologia valorificării textului în procesul educaţional, în special la treapta liceală, de formare a elevilor pentru „ieşirea" din şcoală şi integrarea în viaţa adultă. Un demers constructiv care îşi propune să participe la soluţionarea problemelor de înţelegere a textului şi a funcţiei sale în procesul educaţional, să reducă din dogmatismul acţiunilor formative ale cadrelor didactice şi care s-ar inspira dintr-un domeniu foarte actual al studiului la text – **poststructuralismul** – este una din soluţiile reale pentru rezolvarea aspectelor problematice constatate în Programul PISA. Opţiunile noastre, teoretică şi deductiv-inductivă, asupra textului educaţional avansează, astfel, o idee pedagogică asupra adecvării empirice a textului didactic, căutînd relaţii între fenomene, evenimente, acţiuni, stări, cauze, împrejurări, situaţii, caracteristici, fapte etc., pornind de la convingerea că textul reflectă anume aceste relaţii, menţinîndu-se totuşi o anumită doză de prudenţă analitică, bazată pe exigenţa descrierii necontradictorii.

Alt exemplu relevant în contextul acestei tematici este Proiectul „Educaţie de calitate în mediul rural", care a realizat un studiu de evaluare a capacităţilor de bază ale elevilor claselor a VIII-a şi a X-a, în 2007. La disciplina *Limba şi literatura română*, eşantionul a cuprins 857 de elevi din clasa a VIII-a şi 864 de elevi din clasa a X-a. Secţiunea 6 a Raportului final al Proiectului descrie rezultatele înregistrate la „Înţelegerea, interpretarea şi producerea de text", la care a participat şi autorul tezei [208, p. 25].

Ne-a interesat, în special în cadrul disciplinei *Limba şi literatura română*, capacitatea de a înţelege un text nonliterar la prima lectură şi de a produce un text nonliterar/funcţional, în baza legendei propuse elevilor. Gradul de formare a acestor capacităţi a fost evaluat în baza itemilor

ce corespund subiectelor/domeniilor respective din test. De exemplu, elevul trebuia să raporteze un text nonliterar la un anumit stil funcţional, argumentînd prin trei enunţuri; să rezume textul în limita a 30-40 de cuvinte; să continue enunţurile, selectînd din text informaţia necesară; să propună o formulă de titlu pentru textul dat, comentînd în două enunţuri opţiunea etc.

Rezultatele au demonstrat o medie de 48,1% corectitudine pentru elevii claselor a VIII-a şi o medie de 39,1% pentru clasa a X-a. Aceste rezultate demonstrează o capacitate redusă a elevilor de a lucra la text astfel ca acesta să fie înţeles şi interpretat corect. S-a constatat că înţelegerea unui text la prima lectură s-a produs cu dificultăţi aşteptate, dar totuşi a avut loc, iar analiza care derivă firesc din înţelegere s-a realizat destul de slab; domeniul *Înţelegerea şi interpretarea unui text literar* a fost mai eficient decît domeniul *Înţelegerea şi interpretarea unui text nonliterar*.

Din aceste constatări, se poate deduce un aspect relevant: atenţia acordată textului literar de către cadrele didactice prevalează substanţial asupra celei acordate textului nonliterar, care, în esenţa lui, este determinant în formarea competenţelor pentru viaţă a elevilor şi formează comportamentul lor în viaţa de adult. Indeterminarea respectivă este generată de conţinuturile curriculare ale disciplinei şi de insuficienţa relaţiilor transdisciplinare în abordarea pedagogică a disciplinei. Plus la aceasta, pornind de la faptul că un demers educaţional se desfăşoară în limitele grevate de o anumită insuficienţă datorată interacţiunii dintre „ceea ce se predă şi se învaţă" şi instrumentarul folosit, putem conchide că direcţia de cercetare proiectată de noi este una actuală, circumscrisă atît unui domeniu de fundamentare teoretică, cît şi unuia de utilitate practică.

Aşadar, plasăm complexitatea fenomenului abordat, retellizarea textuală, pe seama co-prezenţei mai multor factori stimulatori, întrucît se actualizează simultan relaţiile dintre elementele componente ale textului, ideile induse din acestea, legăturile dintre structură şi mesajul ideatic, utilitatea informaţiei abordate, valorificate, „ieşirile" în practica educaţională la diverse niveluri şi implicarea în experienţa nemijlocită a elevilor [101].

Trebuie să remarcăm faptul că **intertextualitatea** este un rezultat al actului lecturii: pe de o parte, orice text se scrie ca o lectură a tuturor textelor cunoscute de autorul acestui text, cu care acesta intră într-o relaţie dialectică, iar pe de altă parte, prin lectură, cititorul proiectează simultan textul citit într-o *reţea intertextuală* mai mult sau mai puţin complexă, conform structurii universului său de aşteptare. Lectura este înscrisă în text, fiind într-un fel „programată" de acesta [216, p. 98; 280; 285].

Plecînd de la complexitatea acestor deziderate, se poate constata, actualmente, ***formatarea unei noi culturi a lecturii***, dar şi un impas al teoriei lecturii. Semiologia lecturii,

care a prins contur în ultimul timp, încearcă să umple unele spaţii albe printr-un examen sistematic al tuturor aspectelor pe care le implică actul lecturii, de la descifrarea semnelor grafice pînă la problemele receptării şi ale interpretării. Se au în vedere trei cîmpuri aflate într-o continuă interacţiune:

- textul de citit ca ansamblu semnificant, care îi oferă cititorului unele puncte de ancorare ce servesc la stabilirea unui ***pact de lectură*** şi care asigură lizibilitatea;
- textul cititorului sau cititorul ca text;
- întîlnirea textului cu cititorul ca spaţiu al dezvoltării semnificaţiei.

Ca subiect didactic, lectura tinde să devină o reducere a enigmelor, iar esenţa ei rezidă într-un echilibru între lizibil şi ilizibil. Lectura devine un „***modelaj ideologic”***, o adevărată transformare a textului: *condensarea* (operaţia intelectuală de a rezuma, care apropie şi înlănţuie locurile esenţiale ale textului); *traducerea* (ambiguităţile sînt înlăturate, aluziile – explicitate); *adăugarea* (lectura adaugă legături logice, adesea absente în text, şi umple spaţiile albe, printr-o operaţie de ***colmataj textual***); *eliminarea* (cititorul trece sub tăcere sau neglijează elementele care rezistă prea mult acţiunii sale de semnificare). Lectura pune deci în evidenţă faptul că ea constituie o adevărată ***„violenţă” asupra textului, cititorul încercînd necontenit să convertească textul la propria sa ideologie*** [216, p. 102].

Pentru a elabora un instrumentar metodologic capabil de prestaţie calitativă, examinarea *receptării textului* este de la bun început un act selectiv şi transformator, de construcţie de reprezentări, este adevărat, de un prim nivel, după cum constată Cerghit I. [33, p. 162]. În legătură cu modul cum acţionează mecanismele de prelucrare la acest prim nivel al receptării, se pun mai multe probleme. De exemplu, verbul *a recepta* pentru elev înseamnă:

- a explora textul de la care intenţionează să obţină informaţii;
- a percepe, a observa, a examina, a reflecta şi a prelucra informaţia empirică sau factuală;
- a construi reprezentări mintale, de un anumit nivel;
- a descrie aceste reprezentări, a decoda sau a sesiza semnificaţiile concrete, convenţionale, pe care le presupun;
- a evalua informaţia textului, ceea ce presupune, în primul rînd, transformarea acesteia, adoptarea unei atitudini active în sensul că în cadrul perceperii el trebuie să decodeze şi să codeze informaţiile cu ajutorul ***sistemului său de semnificaţii***; să le ordoneze, să le reorganizeze, să le transforme, să le combine, să analizeze compozanţii elementari, să le regrupeze în ansambluri, să le memoreze, să opereze cu el.

Or, prelucrările de informaţie pot fi iniţiate şi ghidate de cunoştinţele existente deja în mintea celui care învaţă. În acest context, nu putem să nu fim de acord cu ideea lui Cerghit I. că transpunerile în grafice (tip reţea) sînt proceduri de simplitate şi rapiditate doar la prima vedere, dar, de fapt, ele sînt de o mare accesibilitate, fiind *un instrument de esenţializare*, *de concentrare*, *de concretizare*, oferind trecerea de la idei la materializarea structurală şi concretizată a acesteia. Interesul formalizării este de a restrînge conţinutul în favoarea rigorii şi eliminării ambiguităţii interpretative, de a favoriza înţelegerea a ceea ce conţine de fapt textul, condiţionînd eficienţa prelucrării şi structurării cognitive a informaţiei textului [33, p. 162].

Chestiunea receptării semnificaţiilor propuse şi studiile în privinţa receptării pun capăt dominării exclusive a unui *lector in fabula*, pentru a analiza relaţiile concrete dintre texte şi semnificaţiile efectiv degajate de aceste texte. Este absolut evidentă importanţa afirmaţiei că analiza textelor reprezintă o sursă majoră în acest sens, textele fiind raportate la contextul „întîlnirii" lor cu utilizatorii. Combinînd analiza textuală cu cercetarea empirică, studierea receptării îşi fixează ca obiect natura relaţiei dintre text şi locutor. În felul acesta se poate aprecia că valoarea analitică a unor asemenea supoziţii favorizează situarea unor constatări [155, p. 543].

Modelul text-lector poate fi rezumat în următoarele afirmaţii:

- Sensul unui text nu face parte integrantă din text. Receptarea nu este absorbţia pasivă de semnificaţii preconstruite, ci locul unei produceri de sens. Prin urmare, ambiţia analizei textuale de a deduce lectura şi lectorul doar din text nu este acceptabilă.
- Structurile textului sînt doar virtuale atîta timp cît elevii-lectori nu le activează. Cunoaşterea în privinţa unui text, oricît ar fi de rafinată, nu permite prezicerea interpretării care i se va face.
- Din momentul în care este recunoscută diversitatea contextelor cu realizarea receptării textului de către elev, nu mai există motive ca un mesaj să fie în mod automat descifrat, aşa cum a fost incifrat. Coincidenţa decodării şi a codificării poate fi, din punct de vedere educaţional, dominantă, dar teoretic ea nu este decît doar un caz posibil.
- Studiile de receptare trimit la o imagine activă a elevului-lector. Acesta poate nu doar să scoată din text satisfacţii neaşteptate, ci şi să reziste la presiunea textului, să respingă sau să răstoarne ordinea stabilită a semnificaţiilor propuse de text. Latitudinea interpretativă, lăsată în seama lectorului, este legată de relativa polisemie a textelor. În felul acesta, se trece de la un elev-lector pasiv la unul nu doar activ, ci şi foarte socializat. Receptarea se construieşte într-un context caracterizat de existenţa unor comunităţi de interpretare (grup de elevi), de funcţionarea acestor comunităţi.

În general, explicarea fenomenelor cognitive şi a activităţii acestora în deprinderea cititului şi practicarea lui, valorificarea tehnicilor şi sporirea motivaţiilor lecturii, creşterea numărului cititorilor cu o competenţă superioară în abordarea celor mai dificile texte sînt probleme ce suscită interesul în domeniul didacticii lecturii. Preocupările acestora se regăsesc însă multiplu potenţate de avalanşa informaţională contemporană, de noutăţile ce intervin într-un ritm din ce în ce mai alert în domeniul tehnologiei informaţionale, de concurenţa pe care alte suporturi o fac milenarei cărţi.

Aşadar, luînd act de multidimensionalitatea comunicării umane contemporane, de schimbările care se produc în practicarea lecturii, considerăm oportună o abordare didactică a fenomenului prin reaşezarea definiţiei acesteia. Astfel, într-o lucrare deosebit de documentată, reputatul profesor Cornea P. prezintă cele două accepţiuni uzuale ale lecturii: una restrînsă la comunicarea scriptică şi alta, mai largă, extinsă la orice tip de comunicare. Autorul o preferă pe cea dintîi, care limitează lectura la textul scris, deşi, după doar cîteva pagini, adoptă definiţia textului în favoarea bidimensionalităţii acestuia: scris şi vorbit.

Un argument în favoarea redefinirii lecturii este, în opinia Bulgaru E. [22], cel al lecturii electronice. Comunicarea cu ordinatorul mîine-poimîine vorbitor, cu videotelefonul, cu cărţile electronice, cu hîrtia electronică şi cu surprizele pe care ni le rezervă aceasta, nemaivorbind de hypertexte, de dispozitivele multimedia, care solicită deopotrivă percepţia optică şi auditivă, impune o participare mai intensă, un aport valorizator şi imaginativ mult sporit din partea cititorului, iar lectura nu-şi poate permite încăpăţînarea de a-şi refuza alte suporturi doar pentru că ele au şi sunet, şi imagine, şi posibilităţi interactive.

Altă direcţie importantă este ***orientarea integralistă*** asupra studierii textului, care devine o necesitate obiectivă pentru ***textologii*** actuali. Bază pentru formarea unui aspect nou în studierea textului devine *factorul uman* şi *actualizarea problemei subiectului*. Deoarece integralitatea structurală este exprimarea unităţii semantice şi comunicative a textului, descriind diferite aspecte ale integralităţii, noi, de fapt, avem de-a face cu acelaşi fenomen: el se „întoarce" spre noi prin diferite limite ale sale. Integralitatea, ca o unitate interioară a sensului, din punctul de vedere al ***textoelaborării*** şi al procesului ***textoreceptării***, se prezintă ca o categorie de conţinut şi presupune mişcarea ideii comunicatorului. La textoreceptare, „mişcarea" ideii urmează calea de la forma lingvistică la înţelegerea şi interpretarea sensului adînc al textului, a ansamblului de teme şi de idei, pe care, în opinia interpretatorului, l-a inclus autorul în text. Astfel, integralitatea textului, ca o totalitate de conţinut, se materializează în coeziune, dar nu în mod mecanic, nu se determină prin simpla adunare a părţilor componente, a trăsăturilor şi legăturilor unor elemente separate ale textului. Însă, indiferent de direcţia de mişcare a gîndirii subiectului cognitiv, de la

sens la formă sau de la formă către sens, integralitatea textului se determină întotdeauna prin integralitatea conştiinţei care stă „în spatele" textului. ***Operînd cu elementele structurii de suprafaţă, elevul-interpretator le explică în baza integralităţii textului conceput***. Toate etapele de elaborare şi formare a textului se numesc figurativ „vieţi", deoarece, cu fiecare dintre ele, textul există în dinamica vie a creării şi receptării lui de către elevi.

În felul acesta, orice interpretare a textului iese din limitele acestuia, reieşind din categoria „deschiderii". Receptînd textul, elevul nu îl vede şi nu îl citeşte de pe „foaie albă", deoarece în forma materială a textului este „întreţesută" conştiinţa autorului. Orientîndu-se spre cititor, autorul marchează textul cu trăsăturile integralităţii. Receptînd textul, elevul-cititor porneşte de la ***prezumţia integralităţii lui*** şi, urmînd strategiile şi tacticile incluse de autor în text, îi „culege" înţelesul. Integralitatea textului, astfel, este determinată întotdeauna de activitatea comună a conştiinţei comunicatorilor.

2.2. Noţiunea de protext şi interpretarea textului

Transpunînd **problematica textului la nivelul acceptării lui** de către elev în variatele sale funcţionări şi dimensiuni, a apărut necesitatea formulării unui concept pedagogic sintetic, însumînd toate aspectele ce desemnează lectura/receptarea textului, interpretarea şi producerea de text propriu.

Considerăm că la nivel educaţional noţiunea ***protext*** este adecvată pentru a elabora şi a proba un instrument metodologic suplu şi dialectic în raport cu textul în general şi cu protextul în special [311; 309 etc.].

Analiza la nivelul educaţional „de durată" permite facilitatea identificării ***protextului*** ca o entitate inclusă textului. De fapt, este vorba aici de „o modificare" conceptuală, această noţiune aducînd în terminologia didactică un plus de claritate, deşi, admitem, va fi acceptată mai greu.

Astfel, ideea de protext îşi are originea în caracteristicile constitutive ale textului, formulate de Steinitz R. prin noţiunea ***Pro-Form***, desemnînd acele semne în text care se referă la informaţii *premergătoare în text*, iar cele referitoare la textul posterior se numesc *Kataphora*. În această logică, şi Vater H. deosebeşte mai multe semne textuale cu ***pro:*** pro-GN (pro-grup nominal sau pro-nume); pro-adverbe (*aşa, aici, acolo, atunci*); pro-GV (pro-grup verbal sau pro-verbe: *a face);* pro-adjective (*aşa, în felul*) şi înlocuitori de propoziţii (pro-satz; *aceasta, aceea*) [Apud 176, p. 63; 225].

Această abordare a oferit o prezentare sumară a problematicii textului din perspectiva pronominalizării şi a coerenţei în constituirea unui text. *Coerenţa* dintre elementele ce condiţionează textul este asigurată *intratextual* prin prezenţa explicită sau implicită a unor

elemente de legătură care îndeplinesc rolul de a trimite cititorul la ideile comunicate anterior sau posterior în text. Aceste elemente se numesc *Pro-forme* şi fac ca textualitatea să însemne mai mult decît o simplă însumare a unor clase de semne subordonate. Felul, întinderea şi distribuţia factorilor de coerenţă sînt aspecte ale structurii care constituie premise pentru formarea categoriilor de text [176, p. 72].

După cum am constatat anterior, o ştiinţă care îşi constituie obiectul-text din perspectivă sintactică îşi îndreaptă atenţia spre un cod. Ea analizează compoziţia şi combinarea semnelor lingvistice formatoare de texte şi se realizează în forma ei pură numai cînd este înlăturată orice interferenţă cu semantica şi pragmatica. Plett H. elaborează şi aplică **metoda lingvisticii textului din perspectivă semiotico-sintactică**, care prevede o astfel de structurare a textului ce permite receptorului „aderarea" la text.

Această metodă, dezvoltată din perspectiva obiectivelor cercetării noastre, poate include:

1. desfacerea textului în propoziţii numerotate fiecare în parte, nu ca o succesiune de propoziţii ca în originalul textului, ca o înşiruire grafemică ce umple rîndurile;
2. scopul este metodico-practic: pe de o parte se scoate în evidenţă propoziţia ca unitate relevantă, constitutivă a textului, iar pe de altă parte se asigură o claritate mai mare în observarea obiectului cercetării;
3. textul este analizat în continuare din perspectiva extensiunii, delimitării, coerenţei şi structurii sale,
4. extensiunea textului – partea verbală a macrosemnului-text, care este formată din titlu şi un anumit număr de propoziţii;
5. delimitarea textului, unde se poate sfîrşi un text (nu neapărat la sfîrşitul lui) – textul *emic* şi textul *etic*;
6. coerenţa textului – cum se face legătură: prin conectori sau prin alte forme referenţiale; caracteristicile simplităţii şi ale lejerităţii coerenţei şi conferă textului un grad redus de complexitate; o analiză structurală nu face decît să susţină această idee;
7. structura textului presupune o schemă ce conţine numărul propoziţiilor şi al relaţiilor dintre ele, tipul de progresie a sensului.

Tot aici se înscrie şi ideea privind ***structura inteligibilităţii textului***, formulată de Kalus B., care analizează un text din perspectiva *cum a fost înţeles* de mai mulţi *informanţi,* sub aspectul contribuţiei generale, funcţiei diverselor segmente de text. În acest sens, au fost analizate toate propoziţiile unui text în parte, semnificaţiile şi raportările lor concrete. În felul acesta, structura informaţională a textului poate fi deci descrisă prin succesiunea şi legarea anumitor constante relaţionale generale (situaţiile concrete avînd rolul de variabile), care indică

relaţiile interne ale fiecărui segment de text cu respectarea informaţiei fundamentale. Cercetătorul menţionează că structura informaţională şi structurarea externă în propoziţii nu corespund întotdeauna. Ceea ce Kalus B. numeşte *structură informaţională* [Apud 176, p. 81] va fi numită mai tîrziu *structură semantico-sintactică*, termen care este mai potrivit, deoarece reflectă mai bine faptul că se alege ca punct de referinţă primar linearitatea succesiunii semnelor în text, şi nu aspectul receptorului, cu toate că se argumentează cu noţiunile *informaţie* şi *informant.*

În analiza mai nouă a textului, ideea este că variantele datorate procesului de transmitere trebuie considerate reprezentanţi semnificativi ai anumitor stadii din procesul de formare a textului. După cum constată şi Plett H., textul ca atare este un proces care dintotdeauna s-a sustras unei fixări statice; el cuprinde întreaga transformare lingvistică a unei realităţi extralingvistice sesizate intelectual, iar ştiinţa textului are ca sarcină analiza întregului proces de formare a textului – de la prima lui constituire de către autor pînă la respectiva concretizare de către respectivul cititor, încorporînd întregul proces de producere a textului [176, p. 96]. Regula de procedură „integratoare" a unei ştiinţe a textului are, în principiu, două niveluri de sinteză: corelarea diverselor dimensiuni semiotice, în scopul obţinerii unei semioze complexe a textului (sintactica, semantica, pragmatica lingvistică) în diverse relaţii de dominare, şi corelarea diverselor metode, în scopul obţinerii unei *metodologizări complexe a textului.* Condiţia minimă pentru „text" este *mediul limbă* [Ibidem, p. 127].

Ideea **protextului** presupune, aşadar, **că se lucrează nu atît la text, cît pentru text**.

În tentativa de a specifica coordonatele **interpretării** textului de către elev, ne-am propus să prezentăm unele idei care îndeplinesc condiţia de reprezentare educaţională a fenomenului. Consideraţiile lui Eco Um. [84], Lindquist L. [321], Davidson D. [297], Гончарова Е.А., Шишкина И.П. [251], Starobinski J. [207], Ghidirmic O. [120], Pânzaru I. [171], Sasu A. [196], Ţugui G. [219], Rîmbu N. [190] etc. scot în evidenţă mărcile gîndirii hermetice şi ale procesului de interpretare a textului.

Prin urmare, rolul central în **pronominalizare** aparţine interpretării, care constă de fapt în a explica o dublă perspectivă asupra textului, cea a autorului şi cea a lectorului, plasînd astfel înţelegerea textului într-un context amplu, mai larg decît circumstanţele imediate.

După cum afirmă Pânzaru I., interpretarea este capacitatea de a învăţa pe cineva ce sens are fiecare zicere sau de a face în aşa fel încît cineva să gîndească acelaşi lucru pe care l-a gîndit un scriitor oarecare [170, p.48]. Validitatea unei interpretări este dată mai întîi de importanţa problemei pe care o pune textul. Este validă o interpretare care răspunde la întrebările pe care şi le pune (implicit sau explicit) elevul în legătură cu un text. Validitatea se deschide spre excelenţă

culturală de fiecare dată cînd interpretarea aduce ceva inteligent şi neaşteptat, fie pe planul cunoştinţelor despre text şi autor, fie pe planul reprezentărilor pe care şi le face elevul, în calitatea lui de cititor şi de exeget [Apud 170, p. 53].

Ca subiect de meditaţie, trebuie să menţionăm că termenul *hermeneutică* vine de la verbul din limba greacă *hermeneuein* (a interpreta). La Platon şi Aristotel, forma *hermeneia* (interpretare) apare pentru a defini o tehnică interpretativă. Etimologia trimite la numele zeului Hermes, ca divinitate cu însuşiri multiple şi paradoxale, uneori contradictorii, atributele căruia sînt inteligenţa, isteţimea, iscusinţa, inventivitatea, dibăcia, îndemînarea. În terminologia latină, cuvîntul *hermeneutică* este echivalent cu *ars interpretandi* (arta interpretării) şi presupune, după cum am menţionat anterior, un *interpretandum* (obiectul), un *interpretans* (subiectul) şi un *interpretatum* (rezultatul interpretării) [120, p. 6].

Conţinutul unui text, dacă urmăm ideea lui Adler M. şi Van Doren C. [3, p. 128], poate fi descoperit rupînd întregul în părţi, care, în acelaşi timp, poate fi reconstruit, cititorul folosindu-se de informaţii şi gînduri, de termeni, argumente şi propoziţii. Dar atît expertul, cît şi începătorul trebuie *să aştepte* pînă înţeleg, ca să poată începe să critice sau să adere/nonadere la ideile textului. În acest context, cititorul trebuie să fie capabil să spună, cu un grad rezonabil de certitudine, *am înţeles* înainte de a spune *sînt de acord* sau *nu sînt de acord*. Anume aceste trei expresii epuizează poziţiile critice care pot fi adoptate. A fi de acord necesită o judecată critică, iar a fi de acord sau a nu fi de acord fără înţelegere este o nebunie sau o imprudenţă, cum se exprimă cercetătorul. Adler M. formulează ca esenţială în procesul citirii următoarea întrebare: „Ce profit am obţinut din ceea ce am citit?”, utilizînd noţiunea *schema analitică* pentru *reţea* a *textului* [Ibidem, p. 50; p. 91].

Cititorul nu poate obţine acordul sau dezacordul final cu autorul decît confruntîndu-se cu argumentele acestuia, şi nu doar mulţumindu-se să le urmărească. Înţelesul acordului sau dezacordului necesită o clarificare ceva mai amănunţită. Un cititor care ajunge să înţeleagă termenii autorului şi să prindă sensul propoziţiilor lui şi al felului în care gîndeşte se conectează, de fapt, cu mintea autorului. Întregul proces de interpretare este direcţionat spre o întîlnire a minţilor prin intermediul limbii. Datorită acestui acord, cititorul poate coborî prin limbajul autorului pînă la fondul de idei al acestuia [3, p. 137].

Într-adevăr, arta interpretării se naşte din necesităţi filologice, dar şi de învăţămînt. Cele trei operaţii în stabilirea textului, după Sasu A., sînt următoarele [196, p. 23]:

- *lectio* – lectura (explicaţia construcţiei);
- *emendatio* – explicaţia literală (analiza contextului);
- *eneratio* – stabilirea textului (compararea variantelor).

Am afirmat anterior că orice interpretare conţine şi o explicaţie, dar întotdeauna interpretarea este mai mult decît ***o explicaţie.*** Hermeneutica nu poate fi deci redusă la exegeză (explicaţie). Interpretarea înseamnă descifrare, decriptare, iar hermeneutica înseamnă mai mult decît interpretare, ea presupune şi o explicare. Obiectul final al demersului hermeneutic, îl constituie *înţelegerea.* Prin urmare, interpretarea şi înţelegerea sînt două noţiuni-cheie pentru definirea statutului hermeneuticii. Orice înţelegere trebuie să preceadă orice explicaţie, ceea ce explică circularitatea demersului hermeneutic. Relaţia dintre obiect şi subiect, dintre text şi elevul-interpret este strînsă, de interdependenţă. Interpretarea şi comprehensiunea se desfăşoară circular, marcînd o revenire la punctul de plecare, originar, care este, în acelaşi timp, şi punctul de sosire. Ceea ce distinge *o interpretare bună de o interpretare rea* este ***descoperirea structurii interne*** şi a sistemului de semnificaţii ale textului într-un ansamblu coerent al demonstraţiei. Interpretarea este mai mult decît un transcodaj, este un act de cunoaştere [120, p. 25-26].

În principiu, hermeneutica împrumută unele procedee şi reguli structuraliste, după cum structuralismul nu poate să facă abstracţie totală de tehnica hermeneutică. Între hermeneutică şi structuralism există un raport de complementaritate. Nu doar textele pot fi interpretate, susţine Ghidirmic O., ci şi lumea, şi viaţa, idee la care aderăm. Toate însă presupun acelaşi efort de comprehensiune. Textul este o lume şi lumea – un text. În acest sens mai larg de interpretare şi de înţelegere a lumii şi a vieţii, a întregului univers, hermeneutica devine problema centrală, cea mai importantă, a filozofiei şi gîndirii umane.

Despre rolul şi posibilităţile interpretării textului în procesul educaţional putem vorbi şi prin specificările, termenii, noţiunile date de către diverşi cercetători, cum ar fi, de exemplu, *cercul hermeneutic*, care constă în a te ridica la interpretarea întregului pornind de la interpretarea părţii şi a interpreta în acelaşi timp partea în lumina întregului. Desigur, dintr-un punct de vedere strict logic, acest cerc este vicios. Din punct de vedere euristic, el ţine însă de regula observaţiei empirice şi are, prin urmare, o funcţie de confirmare a cunoştinţelor locale, topice, prin cunoştinţe generale, inductive. În acest sens, trebuie să vorbim nu de un cerc, ci de o *spirală hermeneutică*. Interpretarea nu-şi propune să obţină un adevăr, dar ea urmăreşte totuşi un grad maxim de adecvare la text. Atîta timp cît interpretul îi cere textului o soluţie analogică la problemele lui existenţiale, hermeneutica este un fel de *bibliomancie.*

În secolul nostru, euristica vrea să descopere în text propriile probleme: la concurenţă cu fizica ori biologia, ea caută necunoscutul. Valoarea interpretării constă în a pune întrebări deschise, în aşa fel încît să ajungă la exprimare nespusul, ceea ce textul ascunde, tăinuieşte, oblitereză. Adevărul nu se mai află doar în text, după cum afirmă postmoderniştii, el e pretutindeni, dar pretutindeni e ascuns, adesea doar de simpla evidenţă [171, p. 160].

O utilă bază de plecare în abordarea interpretării textului în procesul educaţional este şi viziunea referitoare la ***gîndirea hermetică***. Una dintre trăsăturile marcante ale *gîndirii hermetice* este agilitatea flexibilă cu care se acceptă orice criteriu de asemănare şi toate laolaltă, chiar dacă sînt contradictorii între ele. ***Reţeaua signaturilor*** permite o interpretare infinită a lumii. Însă, pentru a face să se declanşeze impulsul de identificare a unor signaturi, e nevoie de o lectură „suspicioasă" a lumii. Pentru a citi suspicios lumea şi textele, e nevoie să fie elaborată o *metodă obsesivă*. A suspecta, în sine, nu e ceva patologic: atît detectivul, cît şi omul de ştiinţă suspectează din principiu că unele fenomene vădite, dar aparent irelevante, pot să fie un indiciu a ceva ce nu e evident şi pe această bază elaborează o ipoteză inedită, pe care apoi o supun la probă. Însă indiciul trebuie luat în acest fel numai cu trei condiţii: (1) să nu poată fi explicat în mod mai economic, (2) să trimită numai către o singură cauză sau către o clasă restrînsă de cauze posibile, şi nu către o pluritate indeterminată şi diformă de cauze, (3) să poată face sistem cu alte indicii. *Gîndirea hermetică* excedă în practicile de interpretare suspicioasă, potrivit unor principii de facilitate, care se regăsesc în toate textele acestei tradiţii.

Aşadar, analiza conţinutului textului nu are ca obiectiv doar identificarea şi descrierea componentelor lui. O dată efectuate, acestor operaţiuni trebuie să le urmeze *interpretarea* prin care se pun în evidenţă sensurile şi semnificaţiile dobîndite. Pentru a ajunge la aceste sensuri şi semnificaţii în integralitatea lor, interpretarea trebuie efectuată din unghiuri multiple şi după metode variate, adecvate conţinutului. De aici deducem o idee fundamentală: la interpretarea integrală a textului nu se poate ajunge prin aplicarea unei singure metode şi că semnificaţia elementelor de conţinut nu poate fi pusă în lumină fără a privi textul din unghiul alcătuirii lui. În realitate, conţinutul nu există în faza pre-textuală decît ca material brut, alcătuit din lucruri, evenimente, idei mai mult sau mai puţin informe. Toate acestea devin conţinut după ce au fost modelate prin formă, ceea ce înseamnă că acest conţinut se constituie ca atare pe măsura modelării şi devine autonom şi original din momentul în care forma a fost definitiv elaborată, desăvîrşită, idee ce se regăseşte în studiul lui Ţugui G. [219, p. 11].

Dincolo de formele vizibile la o privire pe deasupra textului, simţul comun nu mai este suficient pentru „a vedea"; este nevoie de studiu, de competenţă, de interesul, diferit motivat, de a sesiza ţesătura intimă a textului. Afirmaţia lui Goethe: *Subiectul, îl vede oricine, conţinutul, îl găseşte doar cel care are el însuşi ceva de adăugat, iar forma rămîne pentru cei mai mulţi o taină* este adevărată [219, p. 12].

În felul acesta, în interpretare se reflectă nu doar experienţa fixată în text şi care aparţine trecutului, ci şi experienţa elevului-interpretator. De fapt, se atestă ***două stiluri de interpretare***. Primul stil de interpretare orientează interpretatorul la descifrarea, găsirea adevărului şi izvorului

apariţiei; aici se ocoleşte *jocul interpretării*, ca semn, şi de aceea interpretarea este considerată ca ceva forţat. Al doilea stil de interpretare nu se adresează la izvoare, ci, dimpotrivă, recunoaşte jocul interpretării ca o stare naturală a lui. Dacă umanismul căuta să prezinte textul prin intermediul interpretării ca un tot întreg, atunci postmodernismul cere de la interpretator căutarea unor adevăruri generale şi citirea textului în baza unei viziuni unitare, dar neignorînd semnificaţia episoadelor care sînt contrare interpretării generale. Astfel, se stimulează interpretările alternative, care pot să nu armonizeze una cu alta [287, p. 360].

Din cele expuse anterior, deducem faptul că, în cadrul complexului de idei postmoderniste, interpretarea nu se leagă de reconstrucţia sensului iniţial al textului, care este dat de intenţia autorului (hermeneutică) sau de parametrii structurali obiectivi (structuralism). Factologic, interpretarea se leagă de ***deconstrucţia textului*** şi presupune depistarea sensurilor ascunse, care nu sînt obligatoriu conştientizate de către autor. Textul este descris nu ca un dat neschimbat, ci ca un cîmp cu semnificaţii egale. Potenţialul deschis cititorului nu este limitat şi strategia de bază a interpretării devine ***nu doar înţelegerea, ci şi semnificarea.*** *Textul este interpretat nu ca un fenomen original, ci ca un construct din diverse modalităţi de scriere şi aspecte culturale.*

În contrast cu condiţia pre-reflexivă a celor care caută adevărul în text, de la interpret se cere nu o exegeză corectă, aprobată de autorităţi, ci un angajament existenţial. Interpretul trebuie să se implice în exegeză în chip vital: exegeza exprimă în chip autentic sensul autorului numai întrucît ea exprimă (şi) sensul interpretului. Nu este vorba aici de *o activitate funcţionărească,* redusă la aplicarea unor reguli, ci pur şi simplu de *o donaţie de sens* către existenţa umană în general. Prin urmare, elevul-interpret nu este obligat să ne comunice lectura lui, aşa cum practicăm de obicei la şcoală, cînd elevii comentează textele din manuale. Dacă o face, atunci este de presupus că exegeza are pentru el un sens înalt şi secret, constituie un fel de răfuială între el şi lume, un angajament total la descifrarea eului său. Nimeni nu este interpretul altora decît dacă şi-a interpretat mai întîi propriile mesaje [Apud 171, p. 21-22].

Aşa cum a decretat o veche înţelepciune, trebuie să pornim întotdeauna de la prima atitudine, dar să nu ne oprim la ea. Între cele două extreme se pot situa şi alte poziţii ale elevului. O abordare pragmatică se va plasa între ce urmăreşte să obţină elevul-lector prin proferarea textului. Cea mai bună metodă de analiză este aceea care beneficiază de ceea ce s-ar putea numi *alfabetizare exegetică*. Exegetul competent dispune, în fiecare moment, de toate mijloacele interpretative cunoscute, rămînînd deschis la orice sugestie a textului. În contemporaneitate se accentuează şi mai mult caracterul euristic al exegezei.

Dacă glosatorul medieval era în posesia sensului înainte de a deschide cartea, comentatorul raţionalist era sigur dinainte de două lucruri – forma actuală a textului ascunde ceva, nu ştim ce; sensul obliterat trebuie să fie conform raţiunii şi realităţilor observabile azi –, atunci în veacul nostru ***cerinţa de a extrage din text lucruri noi, neaflate***, s-a intensificat pînă la a pune eventual în joc toate ideile preconcepute.

Analiza şi interpretarea textului ca structură înseamnă, în esenţă, ***identificarea sistemului de relaţii***, funcţionarea acestui sistem, evidenţierea modului în care substanţa componentelor şi raporturile dintre ele generează semnificaţii. Punctul cel mai înalt al interpretării constă în a determina care sînt aceste semnificaţii. Pentru a se ajunge aici, drumul parcurs are o traiectorie circulară, în dublu sens: de la întreg la parte şi invers, procedînd prin deducţie şi inducţie şi păstrînd mereu perspectiva întregului.

În linii generale, *interpretarea textului* dintr-o perspectivă sau alta este urmarea unei opţiuni a elevului. Alegerea stă sub semnul subiectivităţii elevului în măsura în care metoda respectivă este considerată mai adecvată decît altele. Însă utilizarea metodelor nu rezolvă automat şi total problemele multiple şi complexe ale interpretării. Metodele pot fi preluate, procedeele pot fi însuşite, dar adaptarea lor la particularităţile textului, substanţa interpretării, profunzimea şi stabilitatea depind de competenţa și atitudinea lectorului. Aplicarea unei metode nu trebuie să urmărească impunerea soluţiilor la care se ajunge, ci identificarea căilor de acces la interpretări cît mai cuprinzătoare şi adecvate. Originalitatea textului şi personalitatea elevului trebuie să intre în rezonanţă, pentru ca demersul interpretativ să devină cu adevărat creator de puncte de vedere asupra textului [Apud 219, p.84].

Pentru a ilustra cele afirmate, ne vom adresa la un şir de idei expuse de cercetătorii Широва И. А. şi Гончарова Е. А., care vizează interpretarea şi înţelegerea textului [287, p. 226]. Vorbind despre „dezghiocarea” sensurilor textuale, de obicei, se utilizează două noţiuni – *interpretare* şi *înţelegere*. În acest context, înţelegerea este repetarea procesului creaţiei într-o ordine schimbată. Înţelegerea programează interpretarea, condiţionînd regulile acesteia. Atestăm abordarea hermeneutică – înţelegerea ca o generare a reflecţiei şi cognitivă, înţelegerea ca o construcţie a modelului mintal. Interpretarea presupune o verbalizare a sensului înţeles al textului, or, înţelegerea poate avea loc doar cu condiţia realizării de către cititor a analizei şi sintezei textului.

Aşadar, textul care urmează să fie înţeles şi interpretat este un sistem foarte complex, o unitate multidimensională, principala condiţie a conştientizării căruia este divizarea în elemente mai simple, evidenţiind ierarhia sensurilor la diverse niveluri ale textului, înţelegînd, în acest fel, sensul lui conceptual.

Textul se află la intersecţia înţelegerii şi explicării, nu la linia despărţirii acestora. Înţelegerea prevede, însoţeşte şi finalizează procedura explicativă. Înţelegerea prevede explicarea prin intermediul apropierii de intenţia autorului: elevul-cititor „dă viaţă" lumii textului prin intermediul reflectării lui prin imaginaţie şi simpatie. Înţelegerea însoţeşte explicarea, deoarece perechea „scriere-citire" formează o comunicare intersubiectivă. În sfîrşit, înţelegerea finalizează explicarea în măsura în care parcurge distanţa dintre text şi elevul-interpretator. Sarcina interpretării textului include deci dinamica interioară, care asigură structurarea textului şi proiectarea lui exterioară, adică posibilitatea textului de a se proiecta în afară în aspectul unei viziuni anume despre lumea înconjurătoare [95, 96].

Unele implicaţii cu referire la abordarea interpretativă a textului în aspect didactic are ***metoda NET*** (Networkanalisys of Evaluative Texts), elaborată la Universitatea Liberă din Amsterdam [223, p. 131]. Această metodă ia în considerare următoarele premise:

- Orice text conţine un oarecare discurs.
- Discursul este ansamblul evaluativ al obiectelor atitudinale şi al relaţiilor dintre ele.
- Obiectul atitudinal aparţine lumii reale şi poate fi perceput ca atare.
- Orice frază dintr-un text poate fi „redusă" la una sau mai multe propoziţii-cheie, denotînd relaţia între două obiecte atitudinale.

În cadrul acestei metode, propoziţia-cheie reprezintă o construcţie lingvistică, care, avînd o semnificaţie echivalentă cu o frază sau cu un segment al unei fraze, face conexiunea dintre două obiecte atitudinale aflate într-o relaţie asimetrică.

În opinia autorilor acestei metode, operaţiunea de reducere şi de retranscriere a textului pe baza propoziţiilor-cheie este urmată de plasarea obiectelor atitudinale într-o reţea, care pune în evidenţă felul în care emitentul priveşte relaţiile dintre obiectele atitudinale. Această metodă permite cuantificarea relaţiilor (adică relaţiile dintre obiectele atitudinale ating un anumit scor, care, la rîndul lui, redă intensitatea relaţiilor dintre diferite obiecte atitudinale).

Rezultatele la care se ajunge prin metoda NET sînt dependente de ansamblul obiectelor atitudinale care a fost luat în considerare, deoarece selecţia obiectelor atitudinale se răsfrînge asupra întregii interpretări. În cazul acesta se poate face o analogie cu o radiografie care relevă doar anumite aspecte ale corpului uman. Devine vizibil doar ceea ce receptorul consideră a fi esenţial. Această metodă redă exclusiv relaţiile dintre obiectele atitudinale pe care receptorul le-a avut în vedere. Acest lucru înseamnă că fiecare analiză nu este decît una dintre posibilele variante interpretative [223, p. 133].

După cum am menţionat anterior, ca semn lingvistic, textul există în trei ***planuri de referinţă***: sintactica textului, pragmatica textului şi semantica textului. Fiecare din aceste dimensiuni constituie, dezvăluie un alt obiect de studiu „text": sintactica textului îl prezintă ca obiect formal-structural, pragmatica textului – ca obiect comunicativ, iar semantica textului – ca obiect purtător de sens. Drept consecinţă, nici una din ele nu cuprinde toate aspectele textualităţii, adică toate caracteristicile posibile de constituire a textului. În acelaşi timp, o izolare totală a uneia din dimensiunile textului se dovedeşte imposibilă. De aceea, într-o analiză de text, dimensiunea aleasă trebuie privită doar ca factor de relevanţă dominant. Celelalte dimensiuni sînt mereu prezente ca subdominante mai mult sau mai puţin restrînse, fără a putea fi excluse total. Toate trei sînt dimensiuni ale *unei ştiinţe integratoare a textului*. Această ştiinţă a textului poartă atributul „integratoare" pentru că valorifică toate posibilităţile dimensionării textului. Obiectul ei este *textualitatea*, aşadar *condiţiile constituirii textului*.

Trebuie să examinăm în special aceste trei dimensiuni, deoarece, dacă recunoaştem rolul lor în procesul de valorificare didactică a textului, pot fi rezolvate unele dintre dilemele metodologice. Prin metoda sintacticii textului se analizează structurile sociale interne ale textului, prin metoda pragmaticii textului – condiţiile sociale ale producerii şi receptării textului, prin metoda semanticii textului – relaţia dintre text şi un model sociologic al realităţii. Sociologia sintactico-textuală este numită de Leibfried E. *sociologie textuală*, cea pragmatic-textuală şi semantico-textuală – *sociologie a textului*. Metodelor aplicate le revine sarcina de a afla, în cadrul unei ştiinţe a textului, ce face ca textul să fie text, adică să descopere textualitatea textelor [176, p. 53].

Această intenţie a noastră este motivată în plan pragmatic, deoarece, în aspectul pragmaticii textului, întinderea textului nu este supusă unei norme cantitative minimale, ci doar finalităţii procesului comunicaţional. Prin urmare, se poate întîmpla ca un singur fonem (O!), un singur morfem (Afară!) sau o singură propoziţie (Vremea este frumoasă.) să aibă statut de text. Criteriu al textualităţii este aici numai *unitatea funcţionalităţii,* respectiv a *strategiei* textului [176, p. 87]. Strategiile respective reprezintă îndemnul, constatarea, porunca, ştirea etc. Din punctul de vedere al pragmaticii, textele au adesea trăsătura polifuncţionalităţii. Această valenţă polifuncţională se poate observa în faptul că textele pot primi interpretări diferite, eventual chiar contrare în situaţii diferite.

Anume din aceste considerente, autorul obişnuieşte să adauge textului său semnale metapragmatice, adică din acelea care indică ***strategia textului*** (de exemplu, litere gotice sau o propoziţie performativă: *convingerea mea profundă este…, nu sînt de acord cu…*). Însă, esenţial pentru constituirea pragmatică a textualităţii este că o anumită strategie este dominantă şi le

subsumează pe celelalte. Numai aşa se păstrează unitatea funcţionalităţii textului. Coerenţa pragmatică a textului este fundamentată în receptarea textului, completînd sau substituind, pe baza unor cunoştinţe anterioare, anumite presupoziţii, lacunele existente în text şi creînd, astfel, un text coerent. Această coerenţă pragmatică există la nivelul unei structuri de adîncime. Noţiunea *pragmatică de coerenţă* arată clar că *textul este un fenomen procesual ce cuprinde etape evolutive diferite*.

Unul din aspectele esenţiale în valorizarea textului în procesul educaţional, îl constituie conştiinţa şi realitatea senzorială. Ca fenomen al conştiinţei, semnul „text" are un **sens designator** (mintal), iar ca fenomen al realităţii – unul **denotativ** (empiric), fapt menţionat în mod special de către Plett H. [176, p. 111].

Extinzînd analiza, trebuie să constatăm că educaţia lingvistică şi cea literar-artistică trebuie să abordeze textul, din perspectivă curriculară, ca pe un liant integrator al activităţilor educaţionale:

- **textul pentru text** (în cadrul disciplinei şcolare);
- **textul pentru alte texte** (practica limbii);
- **textul pentru alte discipline şcolare** (educaţia);
- **textul pentru viaţă** (realitatea).

Pe baza consideraţiilor invocate, precizăm că resursele textului pot servi drept suport autentic la formarea elevului în consens cu profilul european al absolventului. În acest scop, operaţia de interpretare a oricărui text, spre înţelegerea şi asumarea acestuia, devine prioritară din perspectiva elevului *co-autor*, *cititor* şi *interpret*. Natura creativă a textului face posibilă plasarea elevului-cititor în variate ipostaze şi acest fapt validează interpretarea.

Deşi în ultimul timp preferinţa acordată iniţiativei interpretului ca un criteriu de definire a textului a dobîndit aspecte vizibil ieşite din comun, în fapt, disputa clasică se încheagă, înainte de toate, pe marginea opoziţiei a două programe şi anume:

- ***trebuie să căutăm în text ceea ce autorul a voit să spună***;
- ***trebuie să căutăm în text ceea ce spune acesta, independent de intenţiile autorului său***.

Numai acceptînd cel de-al doilea pol al opoziţiei se poate mai apoi articula şi opoziţia dintre:

- ***trebuie să căutăm în text ceea ce spune el în raport cu propria-i coerenţă contextuală şi cu situaţia sistemelor de semnificare la care se raportează***;

- ***trebuie să căutăm în text ceea ce destinatarul găseşte în el prin raportare la propriile-i sisteme de semnificare şi/sau raportat la propriile-i dorinţe, pulsiuni sau criterii arbitrare***.

Chiar şi atunci cînd spunem că un text poate stimula infinite interpretări, nu decidem încă dacă infinitatea interpretărilor depinde de *intentio auctoris,* de *intentio operis* sau de *intentio lectoris* [Apud 84, p. 30].

În sfera de preocupări didactice, este necesar să subliniem că interpretarea textului de către elev urmăreşte şi aspectul procesual, ***devenirea textului.*** Pe de o parte, printr-o asemenea abordare integratoare se poate studia unitatea textului, constituită prin deformări concertate ale elementelor în scopul de a le supune legii întregului; pe de altă parte, în multe texte se poate urmări un fenomen de ***morphing*** [171, p.158], adică de trecere gradată de la o reprezentare la alta, prin modificări progresive ale componentelor reprezentărilor.

Dacă am dori să tentăm ***un model de elev-cititor*** care „ciocăneşte" sever textul pentru a face să prevaleze *intentio lectoris*, sîntem tentaţi să ne întoarcem la caracteristicile semiozei hermetice şi să găsim în ele toate presupoziţiile pentru o interpretare iluminată. Orice text care are pretenţia că afirmă ceva univoc e un univers nefiresc ori e rezultatul eşecului unui Demiurg rău, care, de fiecare dată cînd încearcă să spună „cutare lucru e aşa", provoacă un lanţ neîntrerupt de trimiteri infinite, în cursul cărora „lucrul cutare" nu e niciodată unul şi acelaşi lucru; că oricine poate deveni un ales, numai să îndrăznească să-şi suprapună propria intenţie de cititor intenţiei intangibile şi pierdute a autorului, că orice lector poate deveni un *supraom* care înţelege adevărul unic, şi anume: autorul nu ştia despre ce vorbeşte, pentru că limbajul vorbea în locul lui. Pentru a salva textul, pentru a transforma iluzia semnificatului în conştiinţa faptului că semnificatul e infinit, elevul-cititor trebuie să intuiască faptul că orice rînd ascunde un secret, iar cuvintele nu spun, ci doar fac aluzie la *ne-spusul* pe care-l maschează. Victoria elevului-cititor va consta în a face textul să spună de toate, afară de lucrurile la care se gîndea autorul [Apud 219, p. 63].

Astfel, orice act de interpretare este o tranzacţie dificilă între competenţa elevului-cititor şi ***tipul de competenţă pe care un anumit text o postulează, ca să fie citit în modul cel mai economic***.

În viziunea lui Balotă N., de exemplu, hermeneutica, pe lîngă faptul că este o tehnică a interpretării, a descifrării sensurilor, semnificaţiilor, simbolurilor, mai este şi ***o tehnică a vivificării, de întregire a senzaţiei de viaţă a textului*** [Apud 120, p. 190]. Această tehnică a vivificării are în vedere *întreţinerea vieţii ideilor*, excluzînd, prin limitare, receptarea şi

reconstituirea emoţiilor propriu-zise, relevînd, mai ales, ideaţia care guvernează teritoriul bogat, plin de semnificaţii umane, al textului.

Iată de ce, în opinia noastră, interpretarea nu poate face abstracţie de etapele anterioare ale receptării textului. În practica analizei şi interpretării în şcoală, o importanţă deosebită trebuie să aibă situarea permanentă a elevului *în miezul preocupărilor textului*. Perceput ca ansamblu compoziţional şi arhitectural, textul se dezvăluie prin sondarea atentă a profunzimilor lui, ca sistem de relaţii între componente, ca reţea cu o coeziune variabilă, care conduce spre semnificaţii ce se stabilesc în contextul acestei reţele. Unităţile care alcătuiesc structura textului, oricîte legături ar putea stabili cu ceea ce se află în afara lor, nu pot avea un loc şi un rol decît în măsura în care se integrează în structura textului şi contribuie la constituirea lui.

Necesitatea de a interpreta adecvat textul şi a reconstitui textualitatea lui este justificată în practica educaţională prin faptul că textul poate fi înţeles doar după ce i se dezvăluie modul de constituire şi funcţionare. Resorturile actului interpretativ al textului trebuie să ţină de nevoia interioară a elevului de a înţelege şi a explica textul. Interpretarea trebuie să fie resimţită de elev ca o biruinţă pe care o împărtăşeşte şi altora. În felul acesta, actul individual de cunoaştere al elevului intră în circuitul public al clasei de elevi.

Deci, între descrierea şi explicarea expresiei verbale a textului şi interpretarea lui este diferenţa dintre un demers de tip analitic şi unul de tip sintetic. Interpretarea este o sinteză pe care o face elevul, punînd în evidenţă sensurile şi semnificaţiile prin rezultatul conlucrării dintre elementele ce alcătuiesc substanţa materială a limbajului şi semantica lor, al interdependenţei dintre semnificant şi semnificat. Constatările pe care le face elevul sînt, prin natura lucrurilor, de mai mică anvergură, mai limitate ca arie de cuprindere. Preluînd aceste constatări, interpretarea nu realizează o simplă însumare, ci o sinteză a lor, care presupune selectarea rezultatelor analizei, efectuată din perspectiva sensului unitar, care se profilează şi căruia elevul, prin interpretare, îi dă contur mai ferm, prin formulări ce tind spre generalizare. Evident, prin interpretare, elevul nu spune mai mult decît ceea ce decurge din analiză, dar spune *altfel* şi de altă anvergură, acest altfel fiind însuşi rezultatul sintetizării.

Interpretarea stabileşte, pînă la urmă, *ce fel de fiinţă raţională este elevul* care susţine anumite argumente, or, argumentarea este o capacitate de rang mai jos decît abilitatea de a interpreta. Deci, a interpreta înseamnă a stabili un sens unui semn, care este textul. Interpretarea este un instrument normativ în reţeaua interacţiunilor sociale, folosit pentru raţionamente practice, care nu *reifică textul*, ci îi atribuie dimensiuni semantice intrinseci. Enunţătorul, în acest caz, urmăreşte ca cititorul *să creadă sau să facă ceva*. Sensul lingvistic şi sensul acţiunii sînt deopotrivă obiect al interpretării.

Interpretarea este procesul prin care, folosind o procedură de relaţie verbală, se poate decide un curs de acţiune pentru viitor. Interpretarea este procesul prin care o serie de date exterioare capătă sens pentru interacţiunea dintre parteneri, fiind integrate în strategii. Textul e doar una din formele pe care le iau seturile de date imputabile lumii exterioare. Iar a înţelege o situaţie (ca un ansamblu de agenţi, obiecte, proprietăţi, relaţii şi reguli) ce se conţine în text înseamnă să cunoaştem relaţiile dintre agenţi şi obiecte, să identificăm regulile aplicabile şi să descoperim mutările posibile, astfel încît să „precizăm" evoluţia situaţiei [97].

Dar a interpreta, constată Gadamer H.-G. [90, p. 7], nu este doar o lămurire sau o înţelegere conceptuală, ci, mai curînd, **comprehensiune** şi **explicitare.** A interpreta înseamnă, la origine, *a arăta într-o direcţie*. E un lucru important faptul că orice interpretare nu precizează o ţintă anumită, ci doar arată într-o direcţie, adică spre ceva deschis, care se poate îndeplini în diferite moduri. Interpretarea, pînă la urmă, nu pare să fie nici tehnică şi nici o vizare semnificativă, ci *o adevărată determinare în fiinţa însăşi.*

În text, ca operă, se desfăşoară în mod exemplar ceea ce facem noi toţi aici, pe pămînt: *o constantă construire de lume* [90, p. 29].

Originalitatea interpretării textului de către elev decurge, astfel, din capacitatea lui de a vedea în text fapte pe care alţii nu le-au văzut, de a reface ierarhia lor şi de a extrage din ele sensuri şi semnificaţii rămase neexaminate din cauza caracterului subiectiv al interpretărilor anterioare, priorităţilor subiecţilor-interpreţi, ale gustului, mentalităţilor, modului de gîndire. Analiza şi interpretarea textului sînt operaţii raţionale care implică profund şi sensibilitatea elevului. Competenţa elevului îi asigură interpretării substanţă şi profunzime, iar pentru a se manifesta, aceasta se cere cultivată. Căile unei asemenea cultivări sînt lectura şi interesul pentru lectura textelor, îmbogăţite permanent de cunoaşterea a ceea ce a propus ca atare autorul textului, iar cunoaşterea aprecierilor anterioare oferă posibilitatea de interpretare proprie a textului. Interpretarea presupune dezvoltarea simţului nuanţei şi a capacităţii de opţiune la elevi, fără ca aceasta să însemne negarea dreptului la existenţă a ambiguităţii. A opta pentru elev trebuie să însemne a-și asuma un punct de vedere, admiţînd, în acelaşi timp, că mai pot exista şi altele. Interpretarea este valabilă atunci cînd este „spart" plafonul nivelului zero al înţelesului. A înţelege mai bine ceea ce s-a spus este posibil tot aşa cum propriile fapte dovedesc, privite din perspectiva timpului, un înţeles mai nuanţat.

În baza acestei sfere de preocupări, constatăm că interpretarea trebuie să rămînă mereu, pentru elev, o tehnică intelectuală ce ţine de întreg şi integralitate, care induce subsumarea prin puterea gîndului integrator, relaţionînd detaliile într-un context, într-o perspectivă înaltă, de unde elevul descrie, explică, convinge.

Abordarea interpretativă urmăreşte să îmbogăţească înţelegerea. Elevul, ca subiect cunoscător, este inclus la agent în obiectul cunoaşterii. Lumea este un partener tăcut al elevului, care răspunde la întrebări prin *da* sau *nu.* Un text este interpretat corect dacă elevul-receptor are libertatea de a-l traduce în mai multe sisteme de referinţă, un loc aparte revenindu-i retellizării textului. Interpretarea prin retellizare este o legătură construită între un text, o situaţie şi un curs de acţiune.

Un alt domeniu semnificativ pentru demersul educaţional al textului este ***lingvistica textului*** [113]. Primul cercetător care a formulat acest termen a fost Coşeriu E. (1950), dezvoltat ulterior de savantul francez Adam J.-M. [1, p. 74]. După cum menţionează acesta, sarcina lingvisticii textuale este să definească marile categorii de mărci care permit stabilirea conexiunilor ce deschid sau închid segmente textuale mai mult sau mai puţin întinse.

În calitate de unităţi de analiză şi descriere în cadrul lingvisticii textului sau *terminosistemul lingvisticii textului*, ca o structură largă, ca o ierarhie a sensurilor, formelor, funcţiilor, îl constituie:

- Principalele categorii ale textului: coeziune, continuum, emergenţă, prospecţie, retrospecţie, propoziţie, unitate textuală elementară, propoziţie-enunţ, perioade, secvenţe, unităţi compoziţionale de bază, textul ca unitate configuraţională etc.
- Denumirea metodelor de cercetare (analiza lingvistică a textului, metoda semantico-stilistică, experimentul lingvistic şi semantic etc.).
- Denumirea funcţiilor şi a convenţiilor funcţionale: funcţia convenţională, îmbinarea elementelor lingvistice, tonalitatea generală a textului).
- Denumirea tipologiei textelor (descriere, naraţiune, argumentare, explicativ, dialogal).
- Denumirea domeniului (lingvistica textului, teoria textului, text-lingvistică).

Textele sînt structuri atît de diverse şi complexe, încît este imposibil să stabileşti o tipologie a acestora. În schimb, pot fi reperate segmente de talie mică, în general compuse din mai multe fraze: *secvenţele.* Apărînd cu regularitate în texte, aceste *scheme de regrupare semantică a enunţurilor* induc efecte de lectură ce pot fi imediat recunoscute. Un text se prezintă, astfel, ca un enunţ complet, dar niciodată izolat, el rezultă dintr-un act de enunţare şi reprezintă prin excelenţă *unitatea interacţiunii umane;* textul este o structură ierarhic complexă, care cuprinde secvenţe de acelaşi tip sau de tipuri diferite [1, p. 62; 56]. Secvenţa, la rîndul ei, ca unitate constituantă a textului, este constituită din *pachete de propoziţii* sau macropropoziţii, ele însele constituite din *n* propoziţii. În alţi termeni, propoziţiile sînt componente ale unei unităţi

superioare, macropropoziţia, ea însăşi constituantă a secvenţei, aceasta din urmă fiind constituantă a textului:

PROPOZIŢII → MACROPROPOZIŢII → SECVENŢE → TEXT

Coşeriu E. abordează lingvistica textului în relaţie cu alte două dimensiuni: lingvistica limbii şi lingvistica vorbirii [56, p.46]. El afirmă că într-un text unităţile de sens se articulează la mai multe niveluri, însă în combinaţie se naşte nu o sumă aritmetică a acestor unităţi combinate, ci o nouă unitate, care este altceva decît combinarea acestor unităţi de sens. Aşa cum fraza nu este construită din cuvinte, ci din *unităţi funcţionale*, tot aşa şi un text nu este construit din fraze, ci din ***unităţi de sens***, care se combină unele cu altele şi care dau mereu un sens unitar superior.

Lingvistica textului, menţionează şi Осипова Э.Н. [271, p. 3-4], studiază textul ca o formaţiune integrală, trăsăturile sau categoriile lui, legităţile construcţiei şi specificul funcţionării unităţilor lingvistice în text. Unitatea de învăţare în noua orientare antropologică a educaţiei este nu atît cuvîntul sau partea de vorbire, cît textul, iar principalul aspect al analizei propoziţiei în text este nu atît sensul gramatical şi nici caracteristica funcţională (utilizarea), cît rolul textual în toată complexitatea şi diversitatea realităţii [Ibidem, p. 17].

În practica educaţională predomină cîteva trăsături textuale distincte:

- *Integralitatea semantică* a textului – interlegătura componentelor textului, compoziţia, repartizarea motivantă a elementelor, unitatea mijloacelor de formare a textului, informaţia conţinutal-factuală (fapte, evenimente, procese etc.).
- *Divizarea textului* – în procesul evidenţei părţilor componente, tema se divizează în subteme, microteme, fiecare fiind legată de precedentele şi următoarele. Autoarea vorbeşte aici despre o unitate sintactică plurivalentă (USP).
- *Modalitatea textului* – atitudinea autorului faţă de cele reflectate.

Lingvistica studiază structura textului sau *sintaxa textului.* În acest caz, afirmă cercetătoarea, legăturile în USP pot fi cele prezentate în Figura 2.1.

Autoarea utilizează şi noţiunea ***plasă tematică a textului***, care reprezintă numărul legăturilor de sens ale cuvîntului-cheie cu *centrul cîmpului semantic* al textului [271, p. 13], iar Bahtin M. operează cu noţiunea ***sintaxa marilor mase verbale*** ca fenomen al limbajului [Apud 72].

Tot în această arie de idei putem menţiona afirmaţiile lui Weinreich U. [Apud 75, p. 348], care consideră că semnele, în conţinutul unei unităţi semnificative, pot forma:

- **asocieri aditive** (înlănţuire, cluster, aglomerat), dacă nu există nici un fel de relaţie particulară între semne;
- **configuraţie**, care instituie o relaţie specifică între semne (există o categorie generală la care se trimite şi un şir de subcategorii).

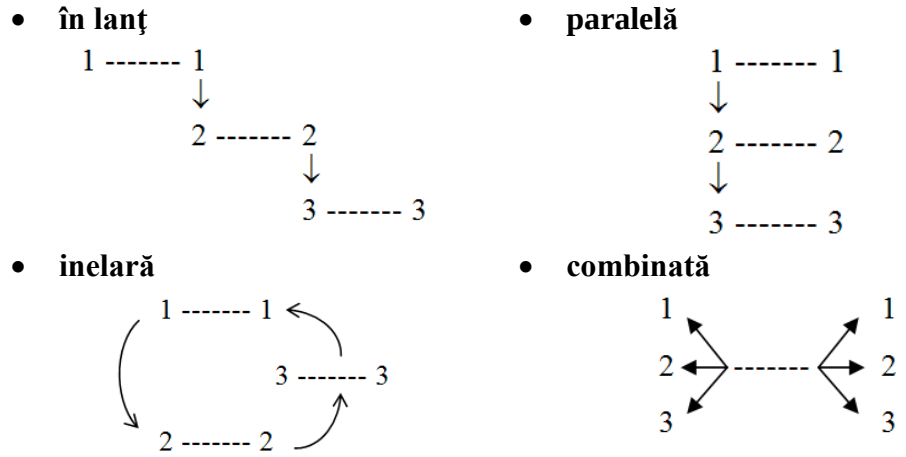


Fig. 2.1. Legăturile în USP [271, p. 13]

Vlad C., autoarea **teoriei lingvistico-semiotice a textului**, formulează un şir de idei revelatoare în aria structurării lui în reţea [228, p. 42].

Făcînd o distincţie netă între procesul ***de analiză*** şi cel ***de interpretare*** a textului, autoarea afirmă că *analiza* este un complex de operaţii lingvistice care „distruge" obiectul textual, descompunîndu-l pînă în cele mai mici elemente ale materiei sale verbale, iar *interpretarea,* ca proces de natură aleatorie şi demers compensatoriu, este un mijloc de re-compunere a obiectului distrus, determinînd refacerea unităţii, a globalităţii textului. A interpreta semnifică, fără îndoială, a face să „ţîşnească" din discurs ceea ce nu s-a spus. Or, impactul cel mai puternic al interpretării se produce, conform opiniei Vlad C., în sfera sensului textual. Analiza se caracterizează prin prevalenţa elementelor textual-discursive: sistemice, explicite, de natură sintactico-semantică, puse în relaţii intratextuale, iar interpretarea – prin cele comunicative, implicite, de natură pragmatico-semantică, prinse în relaţii extra- şi intertextuale [228, p. 68].

După cum afirmă cercetătoarea, însăşi fundamentarea teoretică a textului ca mărime lingvistică, care reprezintă o anumită parte a obiectelor de natură verbală sau o anumită unitate din sfera lingvistică, să ofere o imagine general-valabilă pentru aceste obiecte, s-a produs cu dificultate, în condiţiile unor dispute contradictorii. Discuţiile au evoluat în două direcţii: fie ca un refuz categoric de a accepta existenţa textului ca unitate distinctă în ierarhia unităţilor lingvistice, fie prin atribuirea calităţii de text unor obiecte neomogene, sub raportul funcţionării.

O altă categorie de evenimente care au contribuit la dezvoltarea **lingvisticii textului** este conştiinţa necesităţii de a dubla efortul formalizant printr-un aparat interpretativ în măsură să stabilească atît relevanţa în plan teoretic a rezultatelor, cît şi eficienţa lor pentru circumscrierea fiecărui domeniu în particularitatea sa fenomenală. De aceea, într-o optică nouă, lingvistica are sarcina de a pune în evidenţă tocmai modul în care anumite fenomene verbale, ce *traversează textele,* configurează un complex de determinări, o reţea de valori textuale [228, p. 7-8].

Fără a intra în detalii, trebuie să menţionăm aici că semnul, elementul prim, este un text, o secvenţă textuală care are rolul de a media între obiect şi interpretant, reprezentînd obiectul şi spunînd ceva despre el, pentru a determina o interpretare, realizîndu-se în text într-o formă pe cît de evidentă, pe atît de complexă.

Este de reţinut şi o altă constatare importantă a autoarei, şi anume faptul că nu poate fi formulată o definiţie sintactică a textului, deoarece aceasta este blocată din cauza că nu se poate construi o sintaxă pe a cărei bază (deci strict formală) să discernem între texte şi non-texte. Nu se poate da, prin urmare, o definiţie sintactică a textualităţii [228, p. 35], dar acest lucru nu exclude posibilitatea **interpretării textului prin instrumente sintactice**. Este examinată conformitatea dintre modul în care propoziţiile se succed şi expectaţia privitoare la modul de succesiune a propoziţiilor. Cu privire la succesiunea propoziţiilor există o toleranţă variabilă în raport cu anumiţi factori, cum ar fi stilul funcţional utilizat de interlocutori, experienţa lor lingvistică, situaţia de comunicare etc. [Ibidem, p. 37].

În aceste condiţii, autoarea vorbeşte despre tipurile de reţele evidenţiate în cercetarea lingvistică şi semiotică a textului: (a) *reţeaua gramaticală a sensului* – textul sau configuraţia logico-gramaticală a textului (se analizează baza sintactico-semantică invariantă a enunţului şi coeziunea enunţurilor în secvenţe textuale); (b) *reţeaua tematică* – configurarea informaţională a textului (are în vedere modul în care este gestionată acea latură a sensului ce ţine de raportul dintre informaţia veche sau cunoscută deja şi cea nouă, avînd ca rezultat un dinamism comunicativ specific; înlănţuirea tematică este percepută ca o organizare textuală de ordin superior. În plan macrostructural, înlănţuirea informaţiilor se realizează prin reţele de teme ale grupurilor frastice, cărora le sînt atribuite fascicule de trăsături reunite în ansambluri rematice)*;* (c) *reţeaua actanţială* – configuraţia *semantică* a textului (constituie replica semantică a configuraţiei semantico-logice, un model posibil de organizare, la un prim nivel lingvistic, enunţial, al tipurilor de stări de lucruri şi de evenimente ale realităţii lingvistice); (d) *reţeaua comunicativă* – configuraţia „vocalică" polifonică a textului (abordează contextualizarea externă şi internă a textului; în anumite situaţii comunicative perceperea şi înlănţuirea vocilor textuale pretinde, atît interlocutorului, cît şi analistului, un efort sporit de înţelegere şi abilităţi

interpretative superioare); (e) *reţeaua ilocuţionară* – configurarea tranzacţională a textului (se bazează pe teoria actelor de vorbire; legătura dintre actul de limbaj şi text derivă din participarea conţinutului frastic, a intenţiei comunicative şi a situaţiei comunicative în realizarea ambelor activităţi, diferenţa dintre ele fiind una de la parte la întreg, fiindcă actul nu este decît o subcomponentă a conţinutului specific textual, deci a sensului); (f) *reţeaua referenţială* – configuraţia reprezentaţională a textului (derivă din relaţiile cu obiectele lumii extratextuale şi din posibilitatea de a considera structura conceptuală sau forma logică propoziţională drept expresie a unei stări de fapt sau o lume posibilă); (g) *reţeaua argumentativă* şi configuraţia topică (dialectică) a textului (se iau în vedere modalităţile de prelucrare codică sau inferenţială, gradul de implicare a interlocutorului în rezolvarea dilemei conţinute într-o structură discursivă cu condiţia ca fenomenele respective să contribuie la realizarea unui act argumentativ); (h) reţele în planul expresiei, prin regularităţi sau simetrii „exterioare", cu semnificaţii în planul conţinutului, al sensului textual. Enunţul aici se abordează ca expresii propoziţional-frazale factuale, al căror sens este contingent, determinat empiric prin reguli implicate, şi nu logic.

Însă vorbind despre reţele, autoarea scapă anumite formulări tautologice de tipul „ţesătură de reţele textuale" [228, p. 84] sau propune o *structură strict liniară* a reţelei [Ibidem, p. 87], fapt ce nu poate reieşi din însăşi definirea reţelei.

Autoarea aduce dovezi pentru ideea că, din punct de vedere semiotic, textul se caracterizează printr-o ambivalenţă constitutivă. A ţine seama de acest lucru înseamnă a admite nu doar o focalizare asupra proceselor de natură sintactică, semantică şi pragmatică pe care le implică performarea unui text, ci şi abordările destinate să urmărească funcţionarea textului (ca entitate globală) atît în reţeaua relaţiilor obligatorii ale procesului comunicativ (în care se validează ca obiect semnic de schimb), cît şi în cea a unui proces de cunoaştere, în care şi prin care textul se instituie ca semn [227, p. 22]. Fiind o activitate intelectuală interesată de analiza şi interpretarea textului verbal, de producerea şi receptarea lui, orice abordare textologică, în opinia cercetătoarei, trebuie efectuată din unghiul unui complex de relaţii triadice: comunicativitate, referenţialitate şi succesivitate.

Prin urmare, Vlad C. și specialiștii la care face referire (Petofi J., Olivi T., Vasiliu E.) vorbesc de *secvenţe textuale; grupuri frastice* şi nu operează cu noţiunea *noduri de sens ale reţelei textuale,* specifică domeniului retellizării; prezintă reţelele în formă liniară, nu ca o structură cu elemente subordonate (cu excepţia reţelei tematice a textului) [227, p. 106]; de asemenea, tipologiile reţelelor analizate sînt segmentate, nu sînt reunite în structura globală a textului. Cu toate acestea, aderăm la ideea reţelei tematice a textului, viziunea asupra căreia

corespunde în mai multe puncte de referinţă cu ideea reţelei ideatice a textului, promovată de noi.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Prin implicare analitică, am constatat următoarele:

- În *abordarea textului* se promovează ideea că autorul acestuia ne oferă doar schiţa de lucru, iar elevul-cititor este acela care interpretează materialele şi amplasează structura, reprezentînd experienţele şi aspiraţiile lui în calitate de cititor. **Formarea elevului-cititor care produce înţeles**, a elevului care să citească textul astfel de parcă l-ar mai fi citit, a elevului care înţelege lumea deschisă de text este una din sarcinile de bază ale educaţiei textuale. Constatăm că prima lectură a textului se întemeiază pe aşteptarea plăcerii, iar a doua se axează pe conştiinţa (de sine) critică, textul fiind conceput ca o reţea care îşi converteşte structurile componente în variantele unei reprezentări unice.
- Se proiectează necesitatea formatării **unei noi culturi a lecturii** în baza semiologiei lecturii, prin care se constată că lectura devine un **modelaj ideologic** (condensarea, traducerea, adăugarea, eliminarea etc.). Este respinsă ideea că în analiza textuală lectura şi lectorul se deduc doar din text. Este promovată ideea de **drept al cititorului, drept al autorului, drept al textului**, iar textoreceptarea presupune faptul că elevul-cititor reiese din *prezumţia integralităţii textului*.
- În principiu, se promovează ideea unei revizualizări a lecturii textului ca unul dintre demersurile educaţionale ce răspunde imperativelor postmoderne constructiviste şi care ilustrează mişcarea hermeneutică constantă, dirijată de sensul şi de reţeaua textului. Prin lectură elevul „demontează" şi „remontează" textul din perspectiva protextului.

  Elevul nu „priveşte" textul dintr-o parte, ci aderă la ideile şi mesajul textului, argumentîndu-şi această atitudine.
- Perspectiva pragmatică în care este abordată problema textului şi a receptării lui în procesul educaţional a întemeiat **vizualizarea integralistă a textului**, deoarece, operînd cu elementele structurii, elevul-interpretator le explică din prespectiva integralităţii textului receptat.
- Pornind de la noţiunea de pro-forme (Vater), argumentarea conceptului *protext* include problematica pronominalizării şi cea a *metodei lingvisticii textului din perspectivă semiotico-sintactică*, care prevede un şir de operaţii: desfacerea textului în propoziţii

numerotate fiecare în parte, structurarea textului într-o schemă, metodologizarea textului, **protextualizarea**, care presupune faptul de a lucra nu atît la text, cît pentru text. Textul nu se exprimă prin cuvinte, ci prin evenimente, iar limbajul evenimentelor, cu sintaxa lui, transmite sensul.

- A fost revizuită şi completată **metoda lingvisticii textului** din perspectivă semiotico-sintactică. Interpretarea textului, ca fenomen educaţional, este revizuită din perspectiva hermeneuticii cu ideea **relaţiei dintre interpretare şi explicaţie**; cea a descoperirii structurii interne a sistemului de semnificaţii ale textului. Prin explicarea mai multor aspecte, au fost formulate mai multe **repere fundamentale**, care asigură promovarea noţiunii **protext**. Aici se înscrie constatarea că la interpretarea integrală a textului nu se poate ajunge prin aplicarea unei singure metode, iar semnificaţia de conţinut a mesajului nu poate fi elucidată fără a examina alcătuirea textului, că textul trebuie interpretat ca un construct, că interpretarea reclamă, intrinsec, descoperirea sensului.
- Una dintre preocupările de prioritate devine, aşadar, identificarea sistemului de relaţii prin interpretare (relaţiile atitudinale pe care le are elevul-receptor); de modelare a elevului-cititor **în contextul devenirii textului**; de aplicare a tehnicii de **vivificare a textului**.

3. RECONFIGURĂRI METODOLOGICE ÎN DIDACTICA TEXTULUI DIN PERSPECTIVA RETELLIZĂRII

3.1. Constructivismul ca premisă teoretico-metodologică a retellizării

Împărtăşind opinia general-valabilă în domeniul mai nou al ştiinţei pedagogice [25; 24; 89; 128; 138; 203; 260; 261; 298 etc.], trebuie să menţionăm că noţiunea de constructivism în pedagogie vizează o teorie despre modul în care învaţă fiinţa umană, presupunînd că oamenii îşi construiesc propria înţelegere şi cunoaştere pe baza experienţei şi a reflecţiei asupra acestei experienţe. Profesorii constructivişti încurajează elevii să evalueze în permanenţă modul în care activităţile de învăţare îi ajută să înţeleagă lucrurile, în felul acesta elevul îşi gestionează resursele şi îşi poate evalua comportamentul cognitiv. Constructivismul nu renunţă la rolul activ al profesorului sau la cunoaşterea lui expertă, ci modifică acest rol, profesorii ajutîndu-i pe elevi să-şi construiască cunoaşterea mai degrabă decît să reproducă o serie de fapte. Constructivismul favorizează şi declanşează curiozitatea înnăscută a elevilor privitoare la lumea înconjurătoare şi la modul în care fenomenele apar şi funcţionează, elevii nu „reinventează" roata, ci încearcă să înţeleagă „cum se învîrte", cum funcţionează ea.

Principiul priorităţii construcţiei mintale al constructivismului precizează că orice cunoaştere poate fi văzută ca un produs al activităţii cognitive generale, dar şi ca o activitate mintală de procesare a informaţiilor, de relaţionare între diferitele mecanisme antrenate, de raportare la diverşi factori noncognitivi – emotivitate, motivaţie, atitudine – şi la mediul sociocultural [136, p. 20]. În acest context, construcţia mintală nu doar atestă asimilarea unor cunoştinţe, ci şi, în baza prelucrărilor, interpretărilor, reflecţiilor proprii, evidenţiază o afirmare clară a calităţilor activităţii mentale, a produselor sale (capacităţi, abilităţi, competenţe), definitorii în atingerea scopului.

După cum am menţionat în analizele anterioare, în concepţia postmodernă totul este text, inclusiv experienţa de viaţă, o adunare, o campanie electorală, o vacanţă, căutarea unei slujbe etc. Textul nu mai trimite la altă realitate, pe care o reflectă într-o măsură sau alta, ci la alt text. Realitatea este un text, iar „citirea" lui produce un alt text. Prin lectură, cititorul „scrie" textul, dîndu-i un înţeles specific. Prin urmare, am aderat la ideea că textul postmodern este unul plural, care poate fi rescris cu fiecare lectură.

Constructivismul se impune ca orientare ştiinţifică în perioada modernă, deşi idei semnificative se atestă încă din perioada antică.

În acest context, Glasersfeld Von afirmă că teoria constructivistă vizează cunoaşterea, nu existenţa. În calitatea de constructivist, el nu afirmă că realitatea în sens ontologic nu există, ci

susţine că această realitate nu poate fi cunoscută. Spre deosebire de caracterul normativ al paradigmei modernităţii, paradigma constructivistă este una interpretativă. Din perspectivă constructivistă, crearea conceptelor reprezintă o *formă de construcţie*, ceea ce implică în mod inerent *reflecţia*, care, la rîndul ei, ***înseamnă a deveni conştient de conexiunile pe care le face posibile coordonarea elementelor sau operaţiilor mintale*** [206, p. 114].

O sursă importantă a dezvoltării constructivismului constituie neurobiologia. Din perspectiva acesteia, după cum am putut constata, stocurile de informaţii sau schemele cognitive sînt considerate *reţele neurale,* întărite prin învăţare şi „slăbite" în absenţa acesteia. În mod evident, cu cît se învaţă mai mult într-un anumit domeniu, cu atît creşte în densitate reţeaua neurală corespunzătoare. Aceste reţele permit orientarea eficientă în cotidian, deoarece constituie pattern-uri, tipare cognitive şi acţionale care permit, pe de o parte, predicţii în raport cu derularea unor acte, evenimente, raţionamente, iar pe de altă parte, „automatizarea" acestora. Constructivismul consideră că orice înţeles nou reprezintă o combinaţie a învăţării anterioare cu informaţiile noi şi cu dorinţa de a învăţa [206, p. 119].

Înţelegerea viabilă a reţelei conceptuale specifice unui anumit domeniu de cunoaştere devine posibilă doar atunci cînd conceptele sînt reconstruite în mod conştient. Remarcăm faptul că, pentru a sprijini această reconstrucţie şi a-şi forma noi relaţii conceptuale, elevul trebuie să ştie care sînt ideile noi. Doar avînd un model cît de simplu al modalităţilor de a gîndi al elevilor, profesorul poate încerca să le orienteze construcţiile şi deconstrucţiile conceptuale. Dacă formarea conceptelor implică reflecţia, atunci elevii trebuie puşi în situaţia de a nu se teme să greşească: reflecţia implică verbalizarea, iar verbalizarea presupune revizuirea modului în care a fost gîndită o situaţie confuză. Revizuirea, de obicei, are drept consecinţă sesizarea deficienţilor de gîndire, clarificări şi posibilităţi noi de rezolvare. Elevul trebuie îndemnat să se explice, atît în faţa profesorului, cît şi, mai ales, în faţa colegilor. Elevii sînt încurajaţi să gîndească cuprinzător, să formuleze ipoteze care depăşesc şi unifică răspunsurile factuale prin construcţii teoretice cu grade diferite de cuprindere şi abstracţie. Elevii sînt încurajaţi să-şi asume ipotezele şi să caute probe în favoarea lor.

Cunoaşterea este produsul activităţii cognitive şi un proces mintal de relaţionare. Abordarea cognitivă în educaţie a apărut recent, dar rădăcinile ei vin din educaţia intelectuală. În felul acesta, încrederea în puterea intelectului, în dezvoltarea personalităţii elevului capătă, progresiv, forme de expresie tot mai evidente. Cognitivul, aşadar, tinde să înlocuiască intelectualul, explicînd noua utilizare şi dezvăluind necesităţile de integrare a elevului în noul mediu, atît de complex.

Educaţia cognitivă este un punct superior al spiralei cunoaşterii şi o soluţie pentru formare, deoarece ea dezvoltă formativul, afirmă Joiţa E., explicînd şi specificînd fondul acestuia, micşorează decalajul, prin formare activă, dintre creşterea intensă a informaţiilor, ca volum, complexitate, diversitate, şi capacitatea elevilor de a asimila aceste informaţii, de a le aplica eficient, pe criterii prioritar calitative [134, p. 26].

Cunoaşterea ca atare îşi are rădăcinile în natura umană, fiind, de fapt, tendinţa fundamentală a acesteia. Cunoaşterea se naşte din căutare şi descoperire. **A şti, a cunoaşte, a învăţa** înseamnă deschiderea existenţei, a ieşi din izolare şi ***a deveni sigur de sine***. Fiinţa umană începe să cunoască şi să înţeleagă lumea la etapa *episteme* a dezvoltării sale, în care descoperă treptat sensul său şi al lumii. Din acest moment, domeniul lui „a cunoaşte" se extinde continuu, semnificînd stăpînirea lumii, dar şi a ta, personală. Înseamnă a fi fortificat spiritual, a fi pregătit să înfrunţi pericolele, a-ţi asigura viaţa şi a o planifica, a avea linişte şi confort interior [86, p. 32]. Elevul, în procesul de învăţare în instituţia de învăţămînt, parcurge aceeaşi cale de „înstăpînire" a cunoaşterii, ceea ce înseamnă că el poate să-şi facă planuri pe care să le poată realiza pentru a se bucura de ele. *Tentaţia cunoaşterii schimbă elevul.* Eul cunoscător al elevului trăieşte în relaţie atît cu lumea obiectivă externă, cît şi cu lumea subiectivă, stabilind conexiuni cu ambele domenii şi integrînd, la nivelul său, rezultatele cunoaşterii ambelor realităţi.

Subscriem şi la conceptul teoretic al ***constructivismului cognitiv*** al lui Bruner J., temeiul principal fiind faptul că învăţarea în general este un proces activ, în care elevii construiesc noi idei, pornind de la cunoaşterea curentă şi cea trecută [Apud 135, p. 112], indică, de asemenea, că elevul, prin acţiune directă, ajunge să construiască, personalizat, o structură a experienţelor, dar în baza unei *organizări Tip Reţea*.

Devine tot mai clar faptul că o cunoaştere este un act uman şi, evident, are nevoie, pentru realizare, de anumite instrumente, prin aplicarea cărora elevul să ajungă la o ***concluzie cognitivă***. Organizarea învăţării Tip Reţea este unul din aceste instrumente. În acest caz, cunoaşterea se va constitui numai din acordul sau potrivirea părţilor, care se vor afla într-un raport egal, de atracţie şi de completare reciprocă, firească. Ca raportul dintre lucruri să fie valid, să aibă valoare de adevăr, esenţialmente, este necesar ca între ele să existe corespondenţă, concordanţă. În cazul cînd acestea se resping sau se refuză reciproc, apare un ***raport conflictual,*** ce exclude adevărul cunoaşterii, înlocuindu-l cu eroarea. Prin urmare, învăţarea este rezultatul unei atracţii de complementaritate, de compensare şi completare reciprocă, rol pe care îl are organizarea învăţării Tip Reţea. În această organizare se instituie un raport de legături între părţi, în aspect formal extern, cît şi o relaţie interioară care face ca părţile să se completeze reciproc.

În principiu, ***învăţarea constructivistă,*** în abordarea lui Kerka S., acceptă învăţarea şi înţelegerea ca nişte construcţii asupra proceselor de prelucrare a informaţiilor, antrenînd experienţa elevilor şi utilizînd diverse structuri semantice. În felul acesta, învăţarea este activă prin implicarea elevului în căutarea, prelucrarea, înţelegerea, dezvoltarea semnificaţiilor cunoştinţelor şi a relaţiilor dintre ele. Învăţarea se construieşte ca reprezentare a realităţii şi a experienţei personale şi este, în acelaşi rînd, contextuală, elevul fiind în relaţie cu ceea ce cunoaşte, în ce cadru cunoaşte, în baza căror experienţe şi a căror relaţii. Prin urmare, învăţarea se bazează nu atît pe cunoştinţe, cît pe modul şi calitatea *transformării acestora*. Învăţarea constructivistă este una generativă, deoarece se ajunge la strategii superioare de rezolvare a problemelor ***prin clădire,*** profesorul trecînd de la rolul de transmitere a informaţiei la cel de ***ghid în cunoaştere,*** coordonator, colaborator, ofertant [300, p. 115]. Construirea (lat. *construere*) porneşte de la ideea construirii *prin facere* sau *a învăţării prin facere*, prin clădire directă; accentul se plasează pe latura aplicativă, tehnologică, metodologică a învăţării şi cunoaşterii [135, p. 39].

În alţi termeni, constructivismul este deci o strategie de formare şi dezvoltare a elevului, acesta devenind constructorul propriei învăţări şi al propriei cunoaşteri prin cercetare directă. Orientarea constructivistă se regăseşte în esenţializarea persoanei elevului şi a valorilor lui. Elevul are un rol central în învăţarea constructivistă, deoarece el produce experienţe cognitive, el reinterpretează, formulează ipoteze, el reflectează asupra problemelor. Comportamentul său de învăţare dovedeşte curiozitate, autonomie, iniţiativă, angajare în căutare.

În acest mod, construcţia proprie ca învăţare reflectă înţelegerea, adică formarea, în final, a unei scheme, reţele, în care se includ mereu noi informaţii şi experienţe, producîndu-se ajustarea lor continuă. În astfel de învăţare elevul capătă ***autonomie cognitivă.*** De asemenea, elevul îşi dezvoltă o anumită ***diplomaţie cognitivă,*** respectînd cerinţele epistemologiei şi iniţiindu-se în cunoaşterea ştiinţifică, prin stabilirea rolului „cum să înveţe” după criteriile acesteia [300, p. 97].

Consideraţiile respective denotă şi faptul că în constituirea unei reţele, un rol primordial îi revine ***categorizării***, ca operaţie intelectuală care permite subordonarea unui sens general al unui ansamblu de elemente. Această operaţie arată care fenomen mai general există în spatele ansamblului de elemente pe care le examinăm [135, p.48]. Ca mecanism cognitiv de nivel superior, categorizarea presupune un şir de operaţii efectuate pentru înţelegerea mai profundă a celor asimilate anterior şi a celor prezentate recent. Ea este o continuare a înţelegerii, o etapă a învăţării. De asemenea, ea este solicitată de necesitatea unei ***ordonări în cunoaştere***. Elevul

trebuie să ajungă, prin operare directă sau mijlocită, la identificarea ***relaţiilor dintre cunoştinţe***, la constituirea structurilor de esenţializare.

În învăţarea Tip Reţea, după cum am constatat, caracteristicile obiectelor unei clase sînt reprezentate prin reţele: *noduri (atomi)* date de trăsături comune, pe niveluri de reprezentare. Anumite linii trasate ale reţelei pot fi activate, urmărind un anumit criteriu în întreaga reţea sau corespunzător căutării unei probleme în memoria calculatorului. Relaţiile dintre noduri se reprezintă prin linii directe, reprezentarea rezultantă alcătuind o reţea. Profesorul evidenţiază verbal aceste reţele logice şi semantice în analiza de text, de probleme, dar poate să le reprezinte şi iconic, astfel acestea fiind mai bine înţelese. Ulterior, apare şi posibilitatea de interpretare extinsă, de dezvoltare a relaţiilor, de transformare, de exprimare liberă. Aici este important ca elevul *să se centreze pe noduri* (*pe atomi*), ca apoi să poată opera variat, să poată corela, dezvolta, reactualiza fără confuzii. Activarea unui nod conduce la activarea întregii reţele.

Utilizarea *învăţării Tip Reţea* presupune o schimbare de sens metodologic în instruire, o relaţie riguroasă şi logică a elementelor, care permit operarea cunoştinţelor şi competenţelor.

În acest context, Culic I. afirmă, abordînd problema *analizei de reţea*, că o corelaţie puternică între elemente înseamnă o similaritate a relaţiilor iniţiale ale unui element cu toate celelalte. Nevoia de a opera cu scheme de clasificare vine din necesitatea oamenilor de a introduce ordine în lume, în care există anumite ***coduri ordonatoare*** ce structurează practica şi înţelegerea cotidiană şi determinarea clasificărilor pe care acestea le produc. Analiza de reţea implică, astfel, identificarea structurii unui set de elemente alcătuit dintr-o mulţime de entităţi, raportate la anumite caracteristici [63, p. 77].

În reţea, fiecare nod poate fi descris prin oricare din entităţile componente, sumarizînd elementele în cîteva categorii de obiecte, adunate împreună în baza unor criterii prestabilite. Din punct de vedere practic, trebuie evitat, în cazul învăţării Tip Reţea, empirismul naiv, adică colectarea şi introducerea a cît mai multor date, mizînd că va fi mai uşor de formulat un răspuns. Datele empirice exagerate nu sînt recomandabile. Dacă toate aspectele relevante pentru operaţia de clasificare trebuie incluse în analiză, acest lucru nu înseamnă că şi toate elementele care descriu aceste aspecte trebuie incluse în respectiva operaţie de analiză.

În baza celor expuse, putem constata, la această etapă, trei *categorii de organizare a învăţării Tip Reţea*:

- ***Categoria conexionismului*** – prevede aplicarea unui mecanism formativ, ce permite trecerea de la cunoaşterea primară la cunoaşterea fundamentală prin diverse operaţii de clasificare, grupare, ordonare, prin acţiuni efectuate raţional de către elevi, prin îndrumarea acestora. Exersarea conexiunilor din ce în ce mai complexe este o bună

soluţie de dezvoltare cognitivă a elevilor, din perspectiva acumulării *independenţei în cunoaştere*, a spiritului critic, a abilităţilor creative [145, p.151]. Acesta este un mod de organizare a cunoştinţelor care devin cunoştinţe ale elevilor abia după ce obţin exprimare prin cuvînt şi valoare de adevăr. Prin conexionism, cunoştinţele sînt relevate de legăturile dintre elementele unei reţele prin intermediul elementelor esenţiale (atomi), rezultate din interacţiuni care le conferă sens logic.

- ***Categoria trecerii*** (***epoche***) – presupune momentul de trecere de la atitudinea empirică a elevului, bazată pe experienţa sa nemijlocită, la atitudinea reflexivă a acestuia. Prin urmare, se produce un salt de la experienţă la transcendenţă. *Epoche* reîncepe continuitatea dintre experienţă ca rezultat al raportului eului cognitiv al elevului cu realitatea obiectivă a lumii şi transcendenţă ca rezultat al raportului cognitiv al eului cu realitatea subiectivă a conştiinţei elevului [86, p. 34]. Existenţa elevului este, în felul acesta, corelată valoric cu rezultatele cunoaşterii lumii obiective şi a celei subiective, ilustrînd, astfel, existenţa unei *reţele de condiţionare între „a fi" şi „a cunoaşte"*.
- ***Categoria priorităţii învăţării faţă de predare*** – este derivată în variate microparadigme care reflectă cum teoriile învăţării explică şi se transpun în moduri diversificate de procesare şi achiziţie a cunoştinţelor, a competenţelor, după ce au fost selectate şi apreciate că pot conduce la dezvoltarea individuală. De aici derivă şi valoarea metodologiilor educaţionale care pot, în mod practic, să identifice procesele necesare implicării elevilor, să contureze anumite acţiuni educaţionale. Paradigma învăţării prin construcţia cunoaşterii, prin implicarea responsabilă, independentă în căutarea înţelegerii proprii aduce în prim-plan o învăţare care implică atitudine pozitivă şi percepere adecvată a semnificaţiilor ei, ca experienţă, ca proces de cunoaştere bazat pe clădirea înţelegerii proprii. În acest caz, este justificat apelul la diferite metode care îl pun pe cel educat să înveţe prioritar singur, prin cercetare sau învăţare directă, această orientare a metodologiei învăţării fiind către formarea competenţelor şi dezvoltarea atitudinilor prin ***construirea înţelegerii*** [137, p. 100].

Aşadar, schimbările în paradigma învăţării aduc în prim-plan caracteristicile esenţiale ale ei – *durabilitate, flexibilitate, funcţionalitate, raţionalitate, puterea de generalizare, orientarea spre aplicaţii* – şi generează noi modele de instruire. Important este faptul că aceste noi procese se învaţă cumulativ, activ, cu reflecţii, contextual, cu motivare intrinsecă. Activizarea învăţării se produce în vederea construcţiei diferenţiate a înţelegerii. *Elevul este format prioritar din perspectiva integrării sale eficiente în realitatea ulterioară socioprofesională*, culturală, spirituală, în marea diversitate a contextelor şi situaţiilor complexe.

În felul acesta, orientarea constructivistă pune în prim-plan autonomia elevului, focalizarea pe construirea înţelegerii, diversitatea situaţiilor-problemă de rezolvat, exersarea capacităţilor cognitive, verificarea alternativă, aceste schimbări conceptuale şi metodologice fuzionînd variat în clasă. Prin urmare, elevul este solicitat:

1. să realizeze căutări independente de adaptare după interese afirmate, preferinţe sau contexte;
2. să formuleze ipoteze privind îmbunătăţirea modului de cunoaştere a unei teme, informaţii, în anumite oportunităţi;
3. să încerce transformarea informaţiilor şi experienţelor cunoscute în elemente de nouă creaţie;
4. să verifice accesul la noi texte, situaţii, proiecte autentice din realitate;
5. să-şi asume anumite responsabilităţi, iniţiative în clasă şi în afara ei etc.

Învăţămîntul constructivist prevede dezvoltarea de competenţe, răspunsuri la întrebări complexe, crearea de relaţii, dominarea logicii libertăţii şi pluralităţii, oferirea de modele cognitiviste şi constructiviste. Orientarea este către procese, deşi scopurile rămîn importante. Astfel se produce *învăţarea prin cercetare şi construcţie,* prin afirmarea rolului mediului real; *cunoaşterea se construieşte, se creează*, bazîndu-se pe valorificarea potenţelor, abilităţilor, atitudinilor (Anexa 2).

Desigur, cunoaşterea prin construirea înţelegerii implică o metodologie de esenţă ştiinţifică, care să respecte rigorile ei, pentru formularea şi verificarea ipotezelor: logică, obiectivism, argumentare, identificare şi interpretare de date/informaţii, semnificaţii, procesări mentale şi practice, confruntare în contexte variate, comunicare, colaborare. ***Metodologia constructivistă*** *arată cum se ajunge la clădirea înţelegerii de sensuri, semnificaţii*, adevăruri ştiinţifice generale şi particulare, indică proceduri, căi utilizabile [117]. Prin metodologia constructivistă adaptată pedagogic, se identifică prin căutare individuală, se înţeleg esenţe şi semnificaţii prin procesări mentale, se obiectivizează cunoaşterea prin recursul la confruntarea cu alte soluţii, interpretări (Figura 3.1).

Unul dintre locurile prioritare în abordarea constructivistă îi revine ***poststructuralismului***, cu doctrinele de bază ale descentralizării, multiplicităţii, polilogului, intertextualităţii (termenul îi aparţine Kristeva J.) [141].

Poststructuraliştii examinează lumea prin prisma perceperii ei şi o înţeleg ca pe „o infinitate deschisă în infinit”, ca pe „un text infinit”. Textului individual scris i se interzice autoîmplinirea, el nu este raportat la realitate, dar se fundamentează pe autoritatea altor texte, fiind acceptat ca un intertext global în tradiţia culturală. Textul este perceput ca un model

epistemologic al realităţii [287, p. 361]. Extinzînd acest argument, poststructuralismul are o *poziţie pantextuală* prin care reduce conştiinţa pînă la textul scris, deoarece în afară de text nu poate fi gîndită existenţa omului. Acest fapt conduce la negarea subiectivităţii individuale a personalităţii. În poststructuralism, „scriptorul" ocupă locul autorului, care se naşte în acelaşi timp cu textul şi, spre deosebire de autor, nu incumbă sentimente sau impresii, ci orientări cognitive.

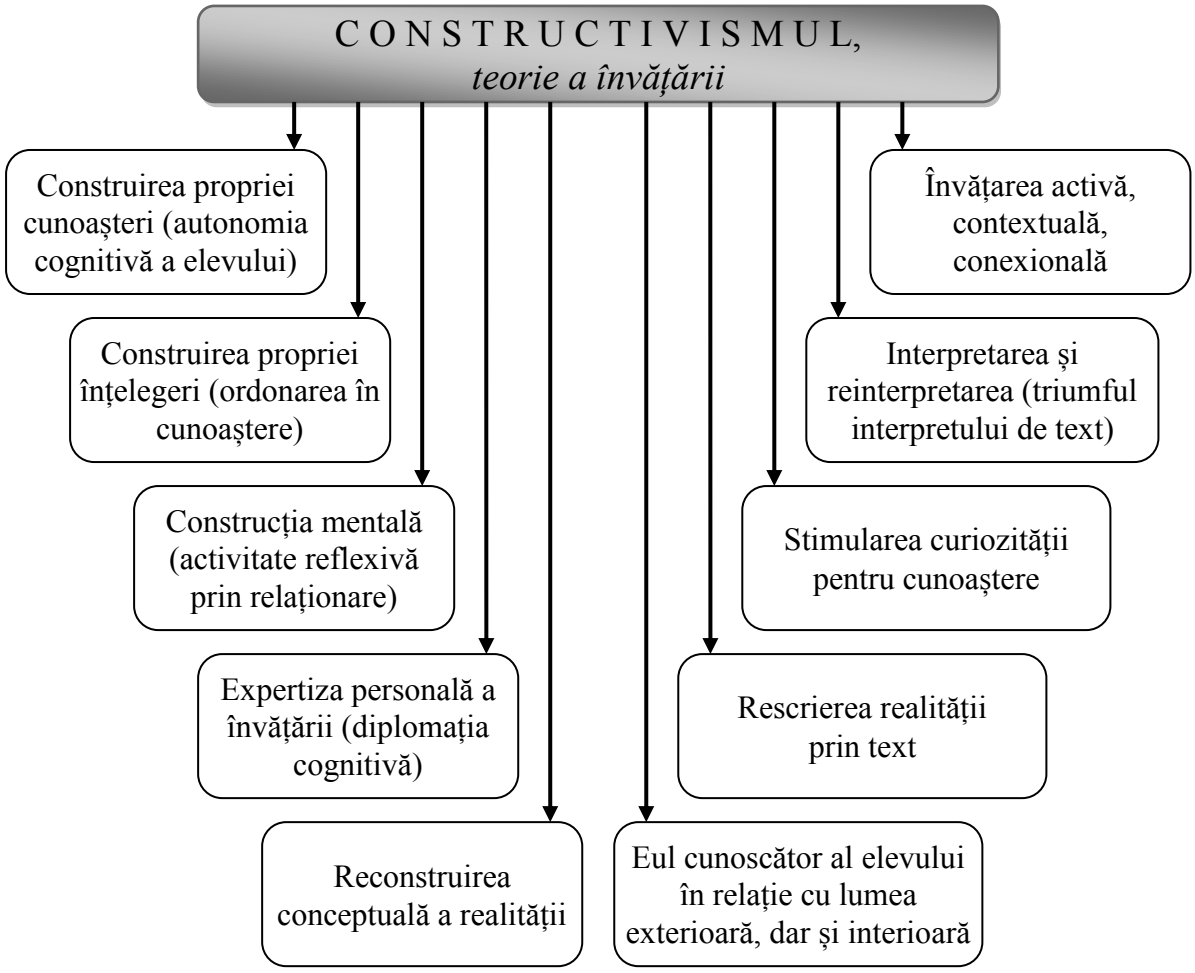


Fig. 3.1. Nuclee ale constructivismului

În această sferă de preocupări, trebuie să menţionăm ideile lui Barthes R., care oferă un tablou amplu al deosebirii ***textului*** de ***creaţie*** [Apud 287, p. 364-365]:

- Textul nu este ceva indivizibil, ci este cîmpul unor operaţii metodologice; creaţia este un element material, care începe „în mînă", iar textul „începe" în limbă şi se percepe doar în procesul elaborării.
- Textul nu se include într-o tipologie de gen, făcînd problematică orice clasificare.
- Textul este detaşabil, el lucrează în sfera semnificării.

- În text se realizează nu pur şi simplu un sens permisibil, ci o multitudine de sensuri. Lectura textului este un act unic, prin care trec citatele, referinţele, ecourile, limbile şi care creează o stereofonie puternică. Datorită acestei texturi multiple a textului, acesta, spre deosebire de creaţie, poate fi citit într-un mod neaşteptat.
- Creaţia este determinată de realitate. „Tatăl" şi „stăpînul" ei este autorul. ***În text nu există „înscriere" paternală, metafora lui este reţeaua***. *Textul se răspîndeşte în urma combinării şi organizării sistematice a elementelor şi de aceea el poate fi citit, fără a lua în seamă „voinţa tatălui"*.
- Creaţia este un obiect de uzanţă. Textul „purifică" acest obiect, „extrăgînd" din el jocul, lucrul, procesul şi activitatea practică. El solicită ca să tindem să fie redusă substanţial distanţa dintre scriere şi citire. Cititorul colaborează eficient cu textul, în timp ce creaţia este examinată critic ca un verdict.
- Creaţia nu poate fi rescrisă. Acest lucru determină refracţia lui de la cititor, care, în cele din urmă, se lipseşte de plăcere. Textul, în schimb, este legat de satisfacţie, adică de plăcerea fără sentimentul neacceptării.

Doctrina poststructuralistă, în contextul postmodernismului, promovează ideea „jocului liber" al interpretării. În text era observat un proces de structurare principial, deschis în infinitate, mai mult decît structura ca atare. În felul acesta, postulatul însemnătăţii intenţiei autorului sau a structurii textului a cedat locul postulatului importanţei evaluării celor receptate**.** Noul aspect în *semnificarea antropocentrică* a textului denotă caracterul interpretativ al sistemului de idei care domină azi în cadrul academic şi educaţional.

În linii generale, structuralismul şi poststructuralismul au o problematică comună, însă se află într-o relaţie specifică de inversie. Astfel, pentru ambele, afirmă Косиков Г.К. [263, p. 9-10], este generală problematizarea noţiunilor *operă* şi *creaţie*.

Întîi de toate, structuralismul este o formă a *explicaţiei ştiinţifice*, spre deosebire de hermeneutică, ştiinţă care reiese din ideile înţelegerii. *Explicaţia ştiinţifică* este o procedură nomologică, intenționînd să determine acea lege generală (cauza în sensul ei general) pentru cazurile particulare (efecte) care prezintă aceste fapte. *Explicaţia structurală* porneşte de la faptul că structura, spre deosebire de simpla combinare a elementelor, este o unitate creată prin elemente interdependente în aşa fel încît fiecare element depinde de celelalte elemente şi *poate fi ceea ce este doar datorită raporturilor pe care le stabileşte cu ele.*

Pe baza consideraţiilor invocate, *pedagogia poststructuralistă* îşi propune să convertească o primă lectură naturalizată într-o hermeneutică secundă interactivă, ce angajează activ elevii-

cititori în realitatea discursivă a textului, în producerea înţelesului. Succesul lecturii se întemeiază pe o oscilaţie dublu orientată între absorbţia naivă şi performanţa critică, participare şi reflecţie de sine.

În acest context, elevii avansează treptat în lectură, de la o simplă experimentare la o argumentare serioasă şi de la *textul–în–text (lectura)* la *textul–asupra–textului (interpretarea)* şi *textul–împotriva–textului (critica).* Responsabilitatea îi revine pedagogului care trebuie să asiste elevul în perceperea esenţei codificării ce gravitează în jurul fiecărui text verbal.

3.2. Principiul retellizării în abordarea fenomenelor educaţionale

În perspectiva generală a determinării fenomenului pedagogic al învăţării, apelul şi semnificaţia pedagogică ale lui *a învăţa făcînd, construind* îşi dovedesc funcţia regulativă în materie de educaţie şi confirmă ideea necesităţii orientării şcolii spre formarea eficientă ca obiectiv major, de acest drept beneficiind toţi elevii. În acest sens, urmează să se ia în considerare, în perfectă cunoştinţă de cauză, un şir de acţiuni pedagogice absolut necesare, a căror aplicare îşi demonstrează pertinenţa în activitatea educaţională.

Este de relevat faptul că, abordînd problematica **imaginarului**, Durand G. afirmă că vizualizarea imaginativă este, prin ea însăşi, purtătoarea unui sens ce nu trebuie căutat în afara semnificaţiei. Reţeaua pe care o constituie imaginea nu e niciodată un semn ales arbitrar, ci e întotdeauna motivată intrinsec. Imaginea este, de fapt, un simbol, un dinamism organizator, e forţa dinamică ce „deformează" copiile pragmatice [82, p. 34]. Imaginaţia este perceperea, vederea bruscă a unei noi pertinenţe predicative, adică un mod de a construi pertinenţe în non-pertinenţă. Flew A. defineşte imaginaţia ca fiind o formă de activitate distinctă de procesele cognitive, o ordonare liberă, creatoare a conţinuturilor mentale. Urmînd logica analizelor, Popenici Şt. afirmă că imaginaţia realizează o legătură conştientă şi coerentă între aşteptările elevului, orientate spre viitor, şi iniţiativele din prezent; ea facilitează transformarea necunoscutului în cunoscut [184].

În acest cadru de referinţă, ***imaginaţia structurală*** este capacitatea elevului de a produce imagini, este procesul de combinare şi recombinare a datelor din experienţă în vederea dobîndirii unor imagini noi, fără un corespondent în realitate sau în experienţa personală; imaginaţia este procesul de creare a noului în formă structurală [235, p. 490]. Tipurile de acţiune implicate în imaginaţia structurală presupun combinarea, recombinarea, crearea informaţiilor; forma rezultativă: obţinerea noului; sensul formei rezultative: noul obţinut poate fi nou atît pentru elev, cît şi pentru ceilalţi. Imaginaţia „se joacă" liber cu realitatea şi, prin toate acestea, ea devine unul dintre mecanismele indispensabile ale învăţării elevului. Imaginaţia structurală este un mecanism

nu doar necesar, ci și absolut oportun pentru viaţa, cunoaşterea şi activitatea elevului, deoarece, prin ea, acesta proiectează, prefigurează, anticipează produsul activităţii înainte de realizarea lui efectivă, concretă; ea permite elaborarea unor reţele prealabile în mersul firesc al rezolvării problemelor. Această imaginaţie trebuie cultivată nu ca pe un scop în sine, ci pentru a ieşi din barierele care limitează experienţa şi cunoaşterea elevului, pentru a o amplifica.

Practicile educaţionale conturează cîteva posibilităţi de imaginaţie structurală: sub formă de *arbore de derivare, de ţesătură/urzeală în colţuri.* Aceste relaţii pot fi reprezentate prin linii care se intersectează, rezultînd ţesătura posibilă a legăturilor. Respectiva reprezentare a relaţiilor se realizează după ce se analizează cîmpul de informaţii, criteriile de relaţionare posibilă. În felul acesta, reprezentarea corelării în reţea ca premisă a învăţării performante devine o bază solidă pentru experienţele cognitive şi reflexive ale elevilor, prin oferirea posibilităţilor de construire a propriei cunoaşteri. Materialul este ordonat prin identificarea punctelor lui centrale, prin extragerea esenţialului, prin găsirea unor asociaţii.

Interesul pedagogiei pentru ***învăţarea prin corelare*** este de dată relativ recentă. Evoluţia rapidă a societăţii industriale, dezvoltarea concurenţei, rapiditatea transformărilor sociale au impus modul corelativ, ca fiind esenţial în adaptarea la cerinţele societăţii postmoderne.

În faţa oricărei informaţii, ca punere în ordine a lucrurilor, trebuie făcut un pas înapoi, pentru a lăsa să se structureze cîmpul informaţional, să se constituie ca o realitate propriu-zisă şi ca o realitate a cunoaşterii. Elevul achiziţionează, culege, prelucrează, extrage, prelevează, decelează, produce ori consumă informaţii, el obţine informaţii referitoare la sine şi la ceilalţi, la obiecte, stări, evenimente, fenomene şi situaţii, iar căutarea de informaţii îi reprezintă nevoia, *devenită intelectualmente necesitate* şi care este mobilizată concret ca scop generic. Producţia şi consumul informaţiei în general au o motivaţie foarte solidă, afirmă Vlăduţescu Şt., deoarece informaţia este indisolubil legată de elevul cunoscător, care o creează ca pe o cunoaştere, care o configurează gnoseologic [230, p. 27]. Demersul cognitiv prin care se corelează informaţia sau elementele noi de cunoaştere este un act de cunoaştere prin care, ordonînd semnificaţiile, se introduce un sens specific. Astfel, operaţiile tehnologice în raport cu o informaţie presupun un proces segregativ-sintetic, una dintre aceste operaţii fiind *plasarea în reţea* sau *retellizarea,* care se întemeiază pe legătura ce se creează în procesare, între ceea ce tinde să se structureze ca informaţie şi ceea ce tinde să destructureze imaginea informaţională, să facă din ea ceva cunoscut. Randamentul acestei operaţii depinde de sensibilitatea schemelor cognitive şi a informaţiilor din sistemul de aşteptări şi prezenţe ale elevului. Dacă volumul de semnificaţii este mare în raport cu capacitatea de corelare a elevului, atunci are loc o selecţie deformatoare. A doua operaţie este *identificarea*, ce are ca esenţă introducerea semnificaţiilor într-un sistem de

raportare la un model stocat ori la nişte criterii din componenţa sarcinii de exploatare. Următoarea treaptă este *interpretarea*, cînd are loc transformarea stării de cunoaştere şi ordonare a semnificaţiilor la un nivel mai înalt.

Coordonata pragmatică a informaţiei reflectă însemnătatea ei din punctul de vedere al practicii, deoarece nu există informaţie neutră în raport cu criteriile practicii existenţiale. Viaţa face din orice cunoaştere despre ceva un lucru practic, prin importanţa pe care i-o alocă. Din aceste considerente, calitatea pragmatică a unei informaţii implică valorificarea educaţională a ei în contextul sarcinilor, intereselor, intenţiilor elevului. În funcţie de motivaţia, aşteptările şi prezenţele sale cognitiv-practice, elevul manifestă o selectivitate mai mare ori mai mică a informaţiei. În felul acesta, valoarea pragmatică a informaţiei este indicatorul prin care se măsoară efectul informaţiei asupra elevului şi a acţiunilor sale. Ţinînd cont de faptul că informaţiile se integrează într-o bază de cunoştinţe şi sînt utilizate în atingerea unor scopuri, constatăm că principala valoare a informaţiei este cea de utilizare în atingerea unor scopuri, iar corelarea, ordinea şi semnificaţia i se subsumează.

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

Actualmente, şcoala trebuie să *reconsidere* locul elevului în procesul cunoaşterii şi să-i atribuie un rol activ în identificarea, formarea şi rezolvarea unor multiple probleme, printre care se înscrie şi cea a limbajului. Dezvoltarea competenţei de limbaj presupune, în accepţia lui Moise C.: *îmbogăţirea şi nuanţarea limbajului* prin lecturi organizate şi variate; *cultivarea preciziei limbajului* atît sub aspect formal (pronunţarea corectă), cît şi sub aspectul conţinutului (înţelegerea şi utilizarea proprie fiecărui cuvînt); *formarea capacităţii de adaptare a limbajului* la fiecare domeniu al cunoaşterii şi comunicării (matematică, literatură, chimie etc.) şi la interlocutor; *cultivarea atitudinii critice* faţă de propriul limbaj şi faţă de limbajul celorlalţi, ca element motivaţional pentru perfecţionarea propriei capacităţi de comunicare [Apud 154, p.57].

Vorbind despre comprehensiunea textului, Cornea P. afirmă că *operaţia de corelare* se situează la nivelul aplicării textului, echivalentă, în bună parte, cu exegeza (interpretarea, comentarea, explicarea textului). Această idee este foarte relevantă pentru educaţia lingvistică şi literară a elevilor, deoarece activitatea respectivă se bazează pe acţiuni repetate şi atente, încercînd să se emancipeze de sub orice influenţă conjuncturală de moment; tinde să respecte cu maximă fidelitate particularităţile şi instrucţiunile textului, spre a identifica, în mod concludent, „ce" spune şi „ce vrea să spună"; se desfăşoară sub controlul unui context secundar, adoptat în mod explicit, deci al unor criterii de validitate. Ca un corelat mai exact şi mai complet al lecturii,

interpretarea nu poate lipsi din studiul corelării. În schimb, asimilarea depăşeşte modelul propriu-zis al lecturii, ca activitate separată. Ea aparţine problematicii receptării, întrucît nu accentuează asupra textului (a ceea ce conţine şi operează), ci asupra modului de a-l utiliza [51, p. 125]. De altfel, cercetătorul aminteşte că preţul lecturii rezidă adesea nu atît în cunoştinţele acumulate ori în dezlegarea enigmei lui, cît în *experienţa corelării însăşi*. Oricît de relevante şi de substanţiale ar fi concluziile trase la final, ele contează totuşi mai puţin decît *potenţarea activităţii spirituale* pe care o trăieşte elevul.

De asemenea, apare posibilitatea organizării în reţele a ideilor, prin ordonarea argumentelor şi antrenarea cogniţiei operative. Această modalitate oferă reperul esenţial în înţelegerea complexităţii fenomenului studiat.

Aşadar, formularea ***principiului retellizării*** [104; 110; 115], în special în procesul învăţării, poate fi unul cu un impact determinant în vectorizarea calităţii rezultatelor educaţionale. Fiind unul de referinţă în învăţarea constructivistă, ***acest principiu permite a reprezenta cunoştinţele sub forma legăturilor cu alte fenomene, concepte, noţiuni, informaţii, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaştere***. În acest sens, formarea gîndirii elevului prin propriile forţe devine un factor de primă importanţă.

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

- Este unanim recunoscut faptul că instituţia de învăţămînt este un generator de cultură, or, cultura, la rîndul ei, este o *relaţie* dintre ceea ce a produs, produce şi va produce omul în activitatea sa continuă. Nevoia de calitate în educaţia de azi dobîndeşte o importanţă deosebită în contextul educaţiei postmoderne, care priveşte educaţia ca o facilitare a creaţiei proactive a elevilor, **stabilind diverse relaţii între elementele realităţii**. Nu se mai caută certitudine, afirmă Stan E., ci se explorează la infinit, fiecare elev identificînd o altă latură a realităţii, la fel de îndreptăţită ca celelalte laturi, dar, oricum, alta [206, p. 41].
- În viziune constructivistă, educaţia implică perfecţionarea continuă a structurilor cognitive şi a instrumentelor care ajută la cunoaşterea lumii, metafora cheii şi a deschiderii lumii cu această cheie fiind destul de răspîndită. Există deci diverse chei de „deschidere a lumii” şi mai multe chei pentru lumi diferite. În activitatea educaţională, aceste lumi sînt reprezentate de materiile de învăţare, care se bazează pe diverse discipline ştiinţifice. Elevul este inclus într-un proces ce implică învăţarea lui în reţele, prin construirea unor noi realităţi şi găsirea unor noi căi de acces către lume. Unul din instrumentele acestei deschideri spre lume este *retellizarea.*

- Important este să găsim răspuns la întrebarea cum poate fi asigurat un produs educaţional de calitate şi ce semnificaţie are această acţiune pentru învăţămînt în general. Produsul educaţional, în acest cadru analitic, poate fi considerat ca *un rezultat al unui proces de relaţii şi interacţiuni dintre factorii educaţionali*, care satisface anumite standarde, considerate adecvate cerinţelor socioculturale şi economice ale timpului. Instituţiile de învăţămînt, fiind furnizoare de anumite servicii educaţionale, implică pe acest segment diferite entităţi, care, în totalitatea interacţiunilor, se structurează într-o reţea determinantă în aspect formativ, răspunzînd *principiului retellizării* al învăţării constructiviste. Acest produs, pe lîngă faptul că este util, mai este original şi calitativ, adică răspunde într-o măsură prestabilită unui ansamblu de caracteristici, chiar o şi întrece.
- Educaţia este mereu în căutarea unor drumuri pe care să le urmeze, în căutarea unor principii care i se potrivesc, cu care se poate identifica. În acest sens, **formarea gîndirii elevului prin propriile forţe devine un factor de primă importanţă**. Emergenţa cunoaşterii elevului, prin gîndire independentă, devine analogă conceptului de retellizare şi se referă la geneza relaţională, adesea spontană şi intuitivă a competenţelor. În procesul cunoaşterii se suprapun diferite reţele cognitive şi elevul trebuie să se concentreze pe o anumită reţea nu într-un proces de creştere a masei de cunoştinţe, ci, mai ales, într-o diferenţiere de clarificare a diverselor scheme cognitive. Aşadar, învăţarea nu reprezintă doar acumulare de cunoştinţe, ci şi extinderea structurilor şi a *reţelelor informative*.
- **Învăţarea prin *retellizare* este una activă**, construită pe etape, elevii construind singuri reţele de informaţii. Fiecare etapă în această construcţie se numeşte o *cunoaştere provizorie*, ce se completează treptat, putînd fi revizuită în permanenţă prin cercetare. *Retellizarea* implică instituirea unei ordini mentale într-o formă de reţele diversificate. Una dintre cele mai frecvente tehnici ale retellizării este *harta cognitivă*. Ea este o copie a reţelelor mintale şi conţine cunoştinţe atît abstracte, cît şi empirice, logici afective, ascunzînd un real potenţial de acţiune. Hărţile cognitive reflectă constructele realităţii deja existente, servind drept *premise ale învăţării*. La baza hărţilor cognitive stau diverse experienţe şi diverse surse de informaţii, constituind fie reţele empirice, fie reţele teoretice. Harta cognitivă ilustrează, de fapt, cum a fost construită realitatea de către elevi, cum acesta a putut să-şi relaţioneze cunoştinţele teoretice şi empirice. Ele ilustrează recursivitatea învăţării, fiind metafore costructiviste, nişte imagini despre lume, identificînd modul elevilor de a percepe şi interpreta realitatea. Este foarte semnificativ faptul că harta cognitivă indică nu doar *cunoaşterea*, ci şi *non-cunoaşterea* elevului.

- Prin retellizare, cunoştinţele sînt reprezentate sub forma **legăturilor cu alte fenomene, diagramatic, în formă de reţele de relaţii** între concepte, noţiuni, informaţii, fapt care pune în valoare modalitatea de cunoaştere mai mult decît pe cea a volumului de informaţii. Relaţiile pot să se intersecteze, rezultînd o ţesătură posibilă a legăturilor semantice, pentru a sugera mai multe semnificaţii. *Prezentarea relaţiilor tipologice dintre obiecte, elemente, fenomene, forme* conduce spre elaborarea de diverse scheme, schiţe, folosirea punctelor de reper, a cuvintelor-cheie, a ideilor-ancoră, a reprezentărilor, graficelor etc. De aici şi posibilitatea utilizării numeroaselor tehnici de creativitate, imaginaţie, bazate pe combinări, recombinări variate.

  Retellizarea are ca avantaj faptul că permite rapiditatea procesării informaţiei, dispune de o organizare riguroasă, într-un anumit cadru de combinaţii posibile, a cunoştinţelor şi competenţelor. Reţelele reprezintă *o modelare conexionistă*, în care informaţiile sînt relevate de conexiunile dintre elementele reţelei, prin intermediul nodurilor rezultate din interacţiuni, care le conferă anumite semnificaţii. Informaţiile sînt expuse în reţea, cu variate conexiuni între ele.
- Organizarea în reţea îi ajută pe elevi să înţeleagă faptul cum formele grafice imită modul în care unităţile de informaţie sînt structurate într-un conţinut. Producerea reprezentărilor sporeşte eficacitatea asimilării şi înţelegerii, reprezentările grafice dovedindu-se a fi ajutoare suple şi eficiente pentru dezvoltarea gîndirii elevilor. În acest context, McPeck J. afirma: „Îmi plac reprezentările grafice pentru că ele mă ajută să văd ceea ce gîndesc”. [Apud 161, p. 71]. Realizarea de reţele oferă o organizare vizuală şi spaţială a informaţiilor şi-i ajută pe elevi să aibă *o imagine globală* asupra conţinutului. De asemenea, aceste reprezentări grafice îi încurajează pe elevi să gîndească liber şi deschis, putînd fi folosite pentru a stimula gîndirea, pentru a construi noi asociaţii. În cadrul reţelei apar relaţii de *sub- şi supraordonare* – de la unităţi cu grade de generalitate mai scăzute la cele cu extensie mai mare şi invers [108].

Plecînd de la cele constatate, deducem că procesul educaţional este interesat de diversitatea construcţiilor realităţii prin retellizarea structurilor reflexive şi cognitive, venind în întîmpinarea diversităţii aspectelor şi plurisemantismului educaţiei. Retellizarea încurajează demersul educaţional spre testarea reţelelor, perspectivelor diverse, diferenţierilor noi, spre înţelegerea cu privire la scheme viabile, raţionale. Fiecare elev îşi construieşte bazele de cunoaştere prin structurarea de reţele şi clădirea unei reprezentări personale a cunoaşterii, a experienţei, care este în continuă transformare, modificare, re-structurare, conectare la date noi, prin acomodare în cele vechi.

Prin urmare, există indicii de reîncărcare a realităţii şi de refacere a procesului educaţional în baza *principiului retellizării ca forţă a educaţiei*. Legătura dintre educaţie şi realitate atinge cel mai înalt nivel atunci cînd dispar ambiguităţile deranjante şi se „instalează" cele calmante, cînd cunoaşterea prinde viaţă, iar realitatea devine elocventă. Prin retellizare se produce acest lucru, iar cînd se produce acest lucru, ceva foarte important conferă vieţii elevului coerenţă şi semnificaţie.

Retellizarea constituie o relaţie dintre un semn educaţional, o entitate educaţională şi personalitatea celui care învaţă. Astfel, elevul este informat de un semn despre o anumită entitate care formează diverse reţele informaţionale, prin care el îşi poate formula mesajul pentru lume [104, 106, 110, 115].

Este firesc, în acest caz, ca vectorizarea calităţii să fie direct dependentă de aprofundarea procesului de formare a personalităţii elevului în baza valorificării totale a principiului retellizării, pornind de la valoarea lui ştiinţifică şi aplicativă.

3.3. Efectele procesului de retellizare în metodologia protextului

O privire reconversivă asupra ideilor ce vizează abordarea textului în procesul educaţional sugerează faptul că ***înţelegerea textului*** de către elev ocupă unul din cele mai importante locuri în procesualitatea realizării educaţiei textuale, care, inerent, conduce la internalizarea acestuia. Anume aceste fenomene rămîn a fi un obiect de dispută în ştiinţa textului din perspective educaţionale. Abordarea acestor probleme, pornind de la diversitatea opiniilor expuse, a căutat să stabilească un cadru teoretico-metodologic pentru dezvoltarea şi evoluţia procesului de înţelegere a textului [319; 316; 308; 272; 274; 265; 258; 259; 233 etc.].

Dacă pătrundem în esenţa fenomenului de înţelegere, trebuie să amintim că numele lui Weber K.E. se asociază cu „sociologia comprehensivă". Termenul **a înţelege** a dobîndit statutul de concept epistemologic odată cu disputa pozitivismului în Germania. Astfel, pentru Weber, obiectivul sociologiei nu se distinge de al celorlalte discipline ştiinţifice: ea trebuie *să explice* fenomenele pe care le studiază, adică să le determine cauzele. Nu se pune problema să le interpreteze. Noţiunea *comprehensiune* nu se aplică decît *acţiunilor*, *atitudinilor* sau *credinţelor* individuale. A înţelege o acţiune, o atitudine sau o credinţă înseamnă a regăsi sensul lor pentru actorul însuşi. Comprehensiunea mobilizează un stoc de cunoştinţe psihologice de care observatorul se foloseşte pentru acţiunea sistemului său. „A înţelege" un act înseamnă, în definitiv, a construi o teorie a motivaţiilor care îi constituie cauza.

În cadrul unui proces de înţelegere, virtual sau actual, nu se cunoaşte, în mod aprioric, cine pe cine trebuie să înveţe. Pentru a înţelege ce se transmite, ei trebuie să aibă o cunoaştere

bazată pe pretenţii mai vaste de valabilitate. A înţelege ce se spune cere participare, şi nu, pur şi simplu, observare, afirmă Habermas J., cu care nu putem să nu fim de acord [129, p. 32]. Aşadar, elevul înţelege semnificaţia textului în măsura în care înţelege de ce autorul s-a simţit îndreptăţit să prezinte anumite afirmaţii ca fiind adevărate, să recunoască anumite valori şi norme ca fiind corecte, să exprime şi să le atribuie şi altora anumite trăiri ca fiind autentice. Elevul trebuie să explice contextul pe care autorul l-a presupus ca fiind o cunoaştere comună întregului public.

Cînd e vorba de înţelegere, or aceasta implică tocmai evaluarea temeiurilor, elevul-interpret nu poate face altceva decît să revendice nişte standarde de raţionalitate, pe care le consideră obligatorii pentru părţile „aflate în joc".

În constructivism, se stabileşte o relaţie între două dimensiuni ale cunoaşterii – mentală şi materială. Cea mentală asigură înţelegerea problemei, situaţiei, iar cea materială concretizează o reprezentare a modelului construit la nivel intern, abstract, sub forma unui produs–artefact (în latină: *artifex – iscusit, dibaci*), care dă o imagine relativă sau o descriere asupra construcţiei mentale. Important este că această etapă a cunoaşterii ***aprofundează înţelegerea, o verifică, o completează*** *prin interpretările* făcute, prin reflecţie, prin evaluare, conducînd nu doar la dezvoltarea cunoaşterii în sine, ci şi la exersarea unor capacităţi, abilităţi, atitudini, competenţe. Construcţia proprie ca învăţare reflectă înţelegerea [134, p. 39].

Zlate M. consideră că înţelegerea reprezintă sesizarea legăturii dintre nou şi vechi, stabilirea efectivă a naturii şi semnificaţiei acestei relaţii, încadrarea şi încorporarea noilor cunoştinţe, experienţe în structurile anterioare [235, p. 309]. Înţelegerea este una dintre cele mai importante activităţi ale gîndirii, semnul ei distinctiv. Gîndirea nu poate fi concepută în afara înţelegerii, în afara sesizării şi corelării atributelor esenţiale ale obiectelor şi fenomenelor. Înţelegerea este trăsătura esenţială şi permanentă a gîndirii umane, ce asigură buna desfăşurare a celorlalte activităţi. În opinia cercetătorului, a înţelege înseamnă:

- a sesiza existenţa unei legături între setul noilor cunoştinţe şi setul vechilor cunoştinţe gata elaborate;
- a stabili efectiv, uneori şi rapid, natura şi semnificaţia acestei legături;
- a încorpora şi a încadra noile cunoştinţe în cele vechi, care, în felul acesta, se modifică şi se îmbogăţesc;
- a conştientiza (a încadra un obiect într-o clasă de obiecte, a-i stabili natura, cauzele, geneza, dezvoltarea, legităţile, a-i prinde sensul);
- mijlocirea şi actualizarea relaţiilor elaborate anterior, mai ales, a rezultatelor acestora.

În esenţă, înţelegerea asigură cunoaşterea de către subiect a unor obiecte noi pentru el, pe baza trecerilor treptate de la ideile elaborate anterior la idei noi. În urma dezvăluirii proprietăţilor esenţiale ale obiectului şi a relaţiilor acestuia cu alte obiecte, înţelese anterior, noul obiect devine inteligibil pentru subiect. Din punct de vedere operaţional, înţelegerea este un proces analitico-sintetic, care presupune desprinderea elementelor esenţiale ale materialului, a „jaloanelor" semnificative şi reunirea lor într-un întreg închegat.

Înţelegerea constă în stabilirea unei relaţii importante între ceva necunoscut şi ceva dinainte cunoscut. Există o înţelegere nemijlocită, directă, bazată pe o experienţă repetată anterior: cuvintele cunoscute, fenomenele familiare etc. se înţeleg imediat, fără efort mare. Înţelegerea mijlocită este cea care se obţine în urma unor eforturi actuale de gîndire, eforturi de scurtă durată ori dificile, solicitînd timp îndelungat. *Valoarea actului de înţelegere* este în funcţie de natura legăturii stabilite. Înţelegînd diferite obiecte, fapte, fenomene, stabilim acel vast sistem organizat de legături, ce duce la memoria semantică, la formarea de reţele semantice, la sistemul ierarhizat al noţiunilor care înlesnesc înţelegerea de noi situaţii şi soluţionarea unor probleme complexe.

Cînd, de exemplu, citim doar texte din perioada istorică în care trăim, aflîndu-ne în acelaşi univers al ideilor, în acelaşi spectru semantic şi spaţiu euristic cu autorii lor, afirmă Gadamer H.-G. [91], **preînţelegerea** textelor ne permite să le interpretăm într-o manieră lipsită de constrîngere. Dacă ne îndreptăm însă spre texte din alte culturi sau dintr-un trecut îndepărtat, situaţia se schimbă, „textul opune o rezistenţă necunoscută pînă acum, care generează *experienţa hermeneutică* propriu-zisă.

Textul vorbeşte din interiorul propriului orizont de semnificaţii, prejudecăţi şi întrebări şi acelaşi lucru îl facem şi noi. Prin experienţa hermeneutică, textul şi orizontul nostru sînt puse în relaţie reciprocă. În ştiinţele spiritului, spune Gadamer H.-G., este esenţială nu voinţa de dominare a obiectului, ci voinţa de a ieşi în întîmpinarea celuilalt, căci „*orice pas în privinţa înţelegerii este un pas făcut împreună cu celălalt*". Situaţia celuilalt este decisivă în orice act de înţelegere, iar cel care nu ştie să-l asculte pe altul nu va putea spune că într-adevăr a şi înţeles. Acest lucru este valabil şi privitor la întîmpinarea textelor, deoarece cel care încearcă să înţeleagă ceva anume nu se va rezuma la propriile pre-înţelesuri întîmplătoare, ignorînd semnificaţia reală a unui text. O persoană care încearcă să înţeleagă un text este dispusă mai întîi să-l asculte.

O chestiune greu de clarificat este cea a înţelegerii unui text *complex, ştiinţific*. La prima lectură se realizează doar o fragmentare a textului, o grupare a ideilor după înţelesul lor, constată cercetătorul Cosmovici A. [53, p. 196]. Uneori însă elevul este nevoit să schimbe locul unei idei:

una aflată spre sfîrşit, dar care precizează înţelesul celor din primul fragment, e luată în considerare la început. La a doua lectură se înregistrează o nouă fază: acum ideea principală se desprinde din fiecare fragment. În minte, ea îmbracă forma unui titlu. După aceasta, ideile principale, titlurile sînt organizate şi sistematizate, formînd un plan mintal similar cu tabla de materii a unei cărţi. Prin toate aceste operaţii, textul este nu doar înţeles, ci şi, în mare parte, memorat. Pe măsură ce aceste relaţii capătă un caracter esenţial, textul se asimilează mai bine. În spatele acestor transformări ale textului acţionează numeroase operaţii mintale. Descompunerea în fragmente este o operaţie de analiză, intitularea indică o abstractizare, iar corelaţiile realizează şi unele generalizări. Cînd schimb în minte locul unei idei, e ca şi cum aş muta un obiect dintr-un loc în altul. Intitularea nu e altceva decît imaginarea lipirii de etichete. Dar cel mai important moment este cel al *discuţiei interioare,* care apare odată cu nelămuririle din text. Dacă nu pot să-mi răspund întrebării ce-mi apare în minte, recurg la alte informaţii sau la alte discuţii reale. În mod obişnuit, cele mai multe nelămuriri sînt rezolvate independent, revenind asupra textului. Această *discuţie imaginară* duce la distingerea a ceea ce este esenţial de ceea ce este secundar, deci la o temeinică înţelegere, la includerea noilor idei în sistemul competenţelor formate.

Înţelegerea, ca o activitate fundamentală şi permanentă a gîndirii, contribuie la continua sistematizare şi resistematizare a informaţiilor, la producerea unor salturi calitative în procesul cunoaşterii [103].

Abatele Terrasson spunea următoarele: „Dacă s-ar măsura mărimea unei cărţi nu după numărul paginilor, ci după timpul necesar pentru a o înţelege, atunci am putea spune despre multe cărţi că ar fi cu mult mai scurte, dacă n-ar fi atît de scurte. Dar, pe de altă parte, dacă urmărim sesizarea unui ansamblu foarte vast de cunoaştere speculativă, legat totuşi într-un principiu, am putea spune cu tot atîta dreptate că multe cărţi ar fi cu mult mai clare, dacă nu ar fi vrut să fie atît de clare. Căci, dacă mijloacele care ajută pentru a produce claritatea sînt fără îndoială utile în amănunte, ele sînt însă de multe ori dăunătoare în ansamblu, întrucît nu-i permit cititorului să ajungă destul de repede să îmbrăţişeze ansamblul cu privirea şi acoperă cu toate culorile lor sclipitoare articulaţia sau fac de nerecunoscut structura sistemului, de care depinde totuşi de cele mai multe ori judecarea unităţii şi solidităţii lui.” [140, p. 26].

Spunînd *înţelegere*, aşadar, avem în vedere surprinderea legăturilor dintre părţile componente ale unui obiect, dintre însuşirile obiectului şi obiectul luat ca întreg, dintre obiect şi alte obiecte. Fenomenul înţelegerii este o permanenţă a gîndirii în acţiune. De aceea, ar putea fi caracterizat ca reprezentînd *latura funcţională a intelectului uman în sensul generic al codificării conceptuale şi mai ales al decodificării referenţiale.* Modul de a fi al gîndirii conştiente este *înţelegerea.* Cu aceasta relevăm şi faptul că *înţelegerea este acea modalitate a gîndirii care este,*

cu necesitate, conştientă. În fapt, înţelegerea se înscrie, la nivel general, ca o trăsătură sau o funcţie a conştiinţei. Înţelegerea este modul de realizare a oricărui act de conştientizare. Condiţiile ei sînt **verbalizarea** şi **conceptualizarea**.

Se consideră că termenul *înţelegere* este format din *inter + lego – are-avi-atum,* ceea ce înseamnă *a face legături între ceva si altceva*; aceeaşi semnificaţie de bază o degajă şi noţiunile *intelect, inteligenţă.* Înţelegerea este spontană atunci cînd legăturile se stabilesc cu uşurinţă între informaţiile prezente şi cele trecute (aceste legături nefiind foarte multe si variate); aşa se întîmplă, de obicei, în percepţia unui obiect: înţelegem imediat ce este, la ce foloseşte etc. Înţelegerea poate fi însă şi discursivă atunci cînd se realizează într-un timp lung, chiar de ani întregi, în condiţiile în care relaţiile sînt multiple şi necesită incursiuni în diverse direcţii. Înţelegerea esenţei unor fenomene necesită o specializare (prin studiul aprofundat al unei ştiinţe) şi chiar cunoştinţe multiple.

Ni se pare important şi plin de interes să propunem explicarea faptului cum este posibilă înţelegerea unui text şi cine este cel care înţelege un text şi există anume pentru a-l internaliza. Locul privilegiat al subiectului (elevului), al acelui care există pentru a cunoaşte este luat de fiinţa vie, de viaţa însăşi a unei fiinţe semnificante, acel cineva care înţelege pentru a exista. Astfel că înţelegerea se constituie ca un fel de a fi *alături de fiinţă, la fiinţă* şi *chiar al fiinţei.* Semnificaţiile existente în text aparţin existenţei fiinţei care le înţelege şi, prin ele, se înţelege. Demersul semantic se va înlănţui astfel cu demersul reflexiv, ca unul *cogitant,* doar că nu mai e vorba de un *cogito* al subiectului care se interpretează interpretînd, ci de un existent care descoperă că îi este dat să fiinţeze ca sine care îşi înţelege propria fiinţare. Textul este ecranul prin care elevul care citeşte pătrunde lumea, iar prin aceasta se redescoperă într-o altă dimensiune, distanţarea fiind abolită într-o apropiere a elevului de text şi de sine însuşi. A înţelege înseamnă a te pune în situaţia referinţei privilegiate a textului: textul îţi comunică şi te comunică. Lectura ta este chiar fiinţarea ta în lumea textului. A te supune textului înseamnă a primi de la el un sine mai vast, care ar fi propunerea de existenţă ce răspunde în modul cel mai adecvat propunerii de lume. Dacă textul îţi propune o lume, lectura este răspunsul pe care îl dai acestei propuneri. Sinele tău mai vast este rezultatul acestei creşteri de orizont, pe care lucrul textului îl creează în tine [61, p. 35-36].

În acest cadru de referinţă, analiza structurală a textului are menirea să conducă de la o semantică de suprafaţă la una de adîncime, fiind un stadiu necesar între interpretarea de suprafaţă şi una de adîncime sau între pre-comprehensiune şi comprehensiune. Elevul-cititor înţelege despre ce vorbeşte textul, nu despre ce a vrut să spună autorul, adică el înţelege lumea textuală pe care o dezvăluie semantica profundă. ***Nu înţelege ceva ascuns în spatele textului, dar ceva***

expus în faţa lui, ceva ce în text se oferă ca lume posibilă. A înţelege un text înseamnă a-i urma mişcarea de la sens la referinţă, de la ceea ce spune la lucrul despre care vorbeşte. A înţelege înseamnă a te situa în această dinamică sau cale a textului care nu semnifică decît un raport cu ceva despre care vorbeşte. Comprehensiunea este însăşi mişcarea dintre sens şi propria referinţă: ea pleacă de la explicaţia sensului (semantica de suprafaţă) pentru a ajunge la deschiderea lui într-o lume (semantica de adîncime). Angajarea personală a elevului-interpret reprezintă implicarea comprehensiunii sale în crearea acestei lumi, care este ***şi a sa*** [61, p. 56-57].

Брудный А.А. [Apud 287, p. 274], examinînd problema înţelegerii de pe poziţiile hermeneuticii psihologice, consideră că **înţelegerea textului** include trei procese paralele: (a) montajul; (b) trans/centrarea; (c) formarea conceptului textului. *Montajul,* în acest caz, presupune mişcarea „de-a lungul textului": de la un element relativ finalizat (propoziţie, alineat, capitol etc.) spre altul, amplasat după el. *Trans/centrarea* se leagă de restructurarea în conştiinţă a situaţiei reflectate în text şi anume de schimbarea centrului reflexiv de la un element la altul. Această schimbare, deşi depinde de montajul elementelor, uneori are un caracter intermitent. *Formarea conceptului de text* este tratată ca formarea unui sens textual general şi depinde de activismul cititorului. Autorul afirmă că trebuie să trecem **de la hermeneutică, ca o ştiinţă despre înţelegere, la posthermeneutică, ca o ştiinţă a înţelegerii**.

Orice act de înţelegere primă se bazează pe un şir de acte de înţelegere secundă anterioare, adică pe educaţia şi cunoştinţele prealabile ale elevului, care rezultă din învăţare şi interpretare. Mai departe, orice act de înţelegere se află la originea unor alte acte de înţelegere posibile. Într-adevăr, înţelegerea primă a unei stări de lucruri poate duce la alte acte de înţelegere primă, dar la o şi mai bună interpretare (prin înţelegere secundă) a unor descrieri anterioare. Prin deducţii ipotetice, înţelegerea secundă trece dincolo de stricta referinţă a locutorului către nespus, adică spre stări mentale posibile, referitoare la mesaj. Înţelegerea este întotdeauna o completare a sensului textului, fie şi numai prin punerea lui în context. Orice text poate fi considerat în raport cu un nivel maxim, adică înţeles ca plin de sens, prin explicitarea tuturor presupoziţiilor evidente şi a implicaţiilor inevitabile; dar acelaşi text poate fi prezentat în raport cu un nivel zero, dincolo de care toate detaliile sînt nedeterminate. Exegeza procedează, de obicei, de sus în jos, adică începe prin a stabili tot ceea ce poate fi afirmat fără dubiu şi încheie prin a stabili o listă de nedeterminări. Aceasta nu înseamnă că se alterează înţelesul textului sau că e luat în diferite accepţiuni; nedeterminarea face parte din text în aceeaşi măsură cu prescripţiile lui pozitive [170, p. 42].

Derivă că înţelegerea textului este văzută ca un fenomen multinivelar de gîndire activă a elevului. Fiind o trăsătură universală a textului, interpretarea oferă posibilitatea înţelegerii

complexe a textului prin prisma experienţei individual-morale şi social-culturale a elevului. Interpretarea textului presupune existenţa unui anumit conţinut şi sens, fapt ce reflectă diferite obiecte şi legăturile dintre ele ca inegale, care se manifestă în ordinea de conţinut a textului, afirmă Уланович О.И. [279, p. 24].

Unii autori intenţionat nu folosesc noţiunea ***înţelegere*** şi o substituie cu sinonimele ei: *interpretare, reobiectivare, decodare, conştientizare, identificare* etc.

Trebuie să constatăm că nu se atestă o accepţie unică a noţiunii de înţelegere, deoarece complexitatea stabilirii zonei de referinţă a acestei categorii este legată de referirea acesteia la cele intuititiv-figurative mai degrabă decît la cele logico-abstracte, raţionale. Înţelegerea este de „neprins" şi nu se evidenţiază într-un anumit mod atunci cînd ea decurge fără dificultăţi. Despre înţelegere ne amintim doar atunci cînd nu înţelegem ceva. Faptul de a nu înţelege ne face să ne gîndim la înţelegere.

Înţelegînd naraţiunea, constată Pânzaru I., noi înţelegem sensul faptelor oamenilor şi astfel îi înţelegem pe aceştia [171, p. 8]. Prin proclamarea lor în spaţiul public, textele devin manifestări ale unor norme cu puteri diferite, în text fiind „împachetat" un sens. Interpretarea textului este deci ***o activitate situată în cadrul relaţiei dintre textul luat ca referinţă, o situaţie reală şi un curs de acţiune supus deliberării***. Măsura în care un text dezbătut de cineva poate ajuta înţelegerea unei situaţii reale, în vederea alegerii unui curs de acţiune, constituie ***principala problemă metodologică a didacticii textului*** [Ibidem, p. 45].

Unii autori examinează înţelegerea ca pe un proces de decodare a informaţiei verbale, alţii – ca pe un proces mnemonic de gîndire. Însă cei mai mulţi autori sînt de acord cu ideea că înţelegerea este un termen evaluativ şi ca proces, şi ca rezultat [279, p. 27]. În felul acesta, înţelegerea textului poate fi determinată ca un proces şi ca un rezultat al construcţiei microstructurii lui semantice, prin intermediul traducerii limbii în limba intelectului, în cazul existenţei în experienţa elevului a cunoştinţelor enciclopedice şi de limbă necesare. Înţelegerea prezintă, aşadar, un proces de creaţie, o activitate cu orientare clară, o serie de acte interrelaţionale şi interdezvoltative, care se manifestă pe tot parcursul întîlnirilor elevului-cititor cu formele de exprimare ale textului.

Prin urmare, mişcarea gîndirii în procesul de înţelegere are loc atît ***orizontal, linear***, de la o unitate textuală la alta, cît şi ***vertical***, trecînd de la unităţi particulare la unităţi de alt ordin – metaunităţi, metasens, metalegături – şi la mărirea lor treptată. Gîndirea noastră tinde mereu spre niveluri cît mai adînci, se întoarce înapoi, pentru a corecta ipotezele apărute, apoi repetat se mişcă înainte, stabilind legături atît înăuntrul fiecărui nivel semantic, cît şi între elementele diferitor niveluri. În cazul gîndirii pe verticală are loc un fenomen, numit de Мурзин Л.Н. ***legea***

încorporării; influenţa sensului următor asupra celui interior formează un *complex încorporat* ca rezultat al măririi unităţilor textuale [Apud 279, p. 29]. Fiecare component următor nu se alătură pur şi simplu, ci „se toarnă" în precedentul, producîndu-se influenţa lor reciprocă în acelaşi timp.

Mişcarea gîndirii pe orizontală se prezintă ca o ***înţelegere nereflexivă*** la nivelul semantic al textului [279, p. 29]. *Mişcarea gîndirii pe verticală* prezintă o unire a mai multor unităţi semantice consecutive în microenunţuri organizate ierarhic, îndeplinind o funcţie complexă de ordonare. Acest proces se axează pe actualizarea bazei cognitive a receptorului, incluzînd consecutiv în înţelegere un volum mare de cunoştinţe de fond. Mişcarea gîndirii pe verticală presupune ***înţelegerea reflexivă*** (înţelegerea înţelegerii precedente). Ca o activitate, înţelegerea reflexivă are următoarele niveluri: semantică; cognitivă; fenomenologică (dez/obiectivată). **Înţelegerea semantică** se produce atunci cînd reflecţia este orientată în acea sferă a experienţei individului care se leagă de memoria referitor la forma şi semantica semnelor lingvistice. În cazul **înţelegerii cognitive**, reflecţia este orientată la sfera ce reflectă experienţa cunoaşterii şi a activităţii cognitive. Aşadar, fenomenul înţelegerii are tipuri polivalente de existenţă.

Cercetătorii mai afirmă că cele două procese – *schematizarea* (sau reţeaua în viziunea noastră) şi *interpretarea* – se întîlnesc la nivelul enunţurilor şi al argumentelor. Abia după ce sînt parcurse aceste două procese se poate afirma că deja cunoaşteţi conţinutul unui text [3, p. 108].

Desigur, elevul trebuie să înţeleagă fiecare enunţ al textului. Dar cele mai multe dintre ele, aşa cum se întîmplă şi în cazul cuvintelor, nu creează vreo dificultate. Ca cititor, enunţurile cele mai importante sînt cele care necesită un efort de interpretare, pentru că, la prima vedere, nu sînt perfect inteligibile. Sînt înţelese suficient de bine încît elevul să-şi dea seama că ar mai exista lucruri de înţeles. Acestea sînt enunţurile care se citesc mult mai încet şi cu mai mare atenţie decît restul. Din punctul de vedere al autorului, enunţurile importante exprimă judecăţi pe baza cărora este argumentat restul textului. Autorul ar putea să exprime felul cum a ajuns la punctul de vedere pe care îl susţine sau să spună de ce crede că poziţia susţinută de el are un impact mare. Dar esenţa a ceea ce spune autorul stă în afirmaţiile şi negaţiile esenţiale pe care le face şi în temeiurile pe care le furnizează pentru ele. Ca să fie înţeles, trebuie să se vadă în enunţurile principale punctele proeminente ale textului. Dacă elevul va fi atent la diferenţele dintre pasajele pe care le poate înţelege şi cele pe care nu, probabil va reuşi să identifice enunţurile ce au semnificaţii importante. Este necesar ca la un moment dat elevul să aibă un sentiment de mirare şi să conştientizeze acest lucru. Mirarea este începutul înţelepciunii şi al învăţăturii – atît din cărţi, cît şi din natură. Dacă elevul este solicitat să precizeze ce anume intenţionează să spună un anumit autor, folosindu-se de un enunţ, atunci tot ceea ce poate el face este să-i repete cuvintele, cu mici modificări în privinţa ordinii. În mod ideal, ar trebui *să fie*

capabil să spună exact acelaşi lucru în cuvinte complet diferite. Dar dacă elevul nu poate să se rupă în totalitate de cuvintele autorului, atunci avem la îndemînă un semn limpede că doar *cuvintele* au trecut de la autor la elev, *şi nu gîndul sau cunoaşterea*.

Este adevărat, afirmă cercetătorii Adler M.J şi Van Doren C., că un text îşi poate ilumina cititorii şi în acest sens le este superior, deci nu poate fi criticat de aceştia pînă nu l-au înţeles. Cînd reuşesc să-l înţeleagă, se ridică aproape la nivelul autorului. Acum sînt gata să-şi exercite drepturile şi privilegiile corespunzătoare noii lor poziţii. Şi abia cum, dacă nu-şi vor exercita gîndirea critică, îi vor face autorului o mare nedreptate. El a depus toate eforturile pentru a-l face pe cititor egalul său. Autorul merită ca, acum, cititorii săi să se manifeste ca egalii săi, să intre în discuţie cu el, să-i răspundă. Trebuie să-i oferim ***un credit textului***, mai ales textelor bune. Atunci cînd se citeşte un text bun, eşecul înţelegerii lui se datorează, de obicei, cititorului. Dacă elevul nu înţelege, atunci el trebuie să se abţină pentru moment de comentarii şi să revină la text. Dacă problemele sînt legate mai degrabă de text decît de el însuşi, atunci elevul ar trebui să fie capabil să le localizeze [Apud 3, p. 112-115].

Este rezonabilă şi opinia cercetătorului Богин Г.И. [245, p. 26], care afirmă că înţelegerea textului este o raportare a experienţei elevului la text cu scopul asimilării conţinutului lui. Experienţa raportată la text este atît individuală, cît şi colectivă: înţelegerea unei persoane poate să se dezvolte în activitatea alteia. Înţelegerea poate fi percepută ca un proces de sesizare a legăturilor interne în conţinutul textului; ca proces de sesizare a sensului textului; de asimilare a unor emoţii, gînduri, decizii străine, obiectivate în text; reproducerea situaţiei acţiunii autorului textului etc.

A înţelege textul, a asimila conţinutul lui înseamnă:

- a orienta toată experienţa personală de cititor şi interpret spre text;
- a accepta conţinutul textului astfel încît acesta să devină o parte a subiectivităţii personale;
- a diviza conţinutul textului ca reflectare a experienţei străine în consens cu experienţa proprie;
- a selecta din această diviziune ceea de ce am nevoie pentru activitatea personală.

În procesul de înţelegere, persoana se schimbă, se transformă, dar rămînînd aceeaşi, fapt care nu o eliberează de necesitatea de a descoperi adevărul înţelegerii. Aici avem de-a face cu înţelegerea înţelegerii, deci cu un caz special al reflecţiei, ca o noţiune de gen în raport cu înţelegerea. Fenomenul înţelegerii presupune: procesul înţelegerii; tendinţa de a înţelege; rezultatul înţelegerii; capacitatea sau pregătirea pentru a înţelege; cunoaştere.

În contextul înţelegerii textului, se atestă cîteva ***taxonomii distincte***:

1. ***Înţelegerea semantizantă***, adică decodarea unităţilor textului, ce se manifestă în funcţia de semnificare.
2. ***Înţelegerea cognitivă (comprehensivă)***, adică asimilarea conţinutului informaţiei cognitive, reprezentate în forma unor sau altor unităţi ale textului, cu care are tangenţă înţelegerea semantizată.
3. ***Înţelegerea semnificativă (fenomenologică)***, construită pe dez/obiectivarea realităţilor ideale, prezentate în afara mijloacelor nominalizării directe, dar obiectivate anume în mijloacele textului [245, p. 40].

În general, înţelegerea semnificativă se numeşte prin cuvîntul german *Verstehen*, pentru a-l deosebi de înţelegerea semantizantă şi cea cognitivă (*comprehension*).

Fenomenul înţelegerii este şi unul social, adică nu atît individul stăpîneşte înţelegerea, cît înţelegerea existentă în societate pune stăpînire pe individ [245, p. 32]. Complexitatea înţelegerii constă în aceea că experienţa colectivă se adresează la text în formă de efort individual de a asimila conţinutul textului. **Scopul final** al înţelegerii textului este de a ajuta fiinţa umană să comunice, să depăşească neînţelegerile cu alte fiinţe. Anume în text, şi nu în sistemul limbii, este obiectivată subiectivitatea umană.

În şcoală se pune accentul mai mult pe înţelegerea cognitivă (comprehensivă), care este universalizată. Definirea înţelegerii se face anume în baza acestui tip de înţelegere (a înţelege, a avea o reprezentare corectă; a stabili relaţii între fenomene în baza cunoaşterii existente etc.). Prin înţelegere se organizează reflecţia asupra întregii experienţe – şi experienţa memorării, şi experienţa cunoaşterii, şi experienţa senzaţiilor, percepţiilor. Această experienţă este cooperantă în înţelegere.

După cum insistă Богин Г.И. [246, p. 40], interpretarea este o reflecţie asupra înţelegerii, iar înţelegerea este unul din organizatorii reflecţiei. Cu cît mai devreme se ajunge la o înţelegere profundă, cu atît mai bogată este reflecţia în formă de interpretare, cu atît mai devreme se ajunge la o interpretare de adîncime şi cu atît mai complexă este înţelegerea.

În acest sens, **tehnicile de înţelegere** sînt reflexive, deoarece în fiecare dintre ele este inclusă componenta interpretativă. A stăpîni tehnica înţelegerii este o măiestrie a minţii şi această măiestrie se învaţă continuu. Această învăţare presupune unul din aspectele de învăţare a reflecţiei. Iar învăţarea reflecţiei, la rîndul ei, care include şi învăţarea tehnicilor de înţelegere, permite ca elevul să înţeleagă singur, nu să repete o înţelegere „de-a gata”, a cuiva.

Autorul face referire la următoarele grupe de tehnici ale înţelegerii textului, printre care se înscriu şi următoarele:

1. ***Tehnicile vizualizării şi ale construirii sensului,*** care includ: direcţionarea reflecţiei pentru identificarea „toposului" spiritului (elevul citeşte textul şi îşi formează prima impresie despre sensurile existenţiale ale vieţii: viaţa, moartea, dragostea, bunăstarea, frumosul, bunătatea, libertatea etc.); lărgirea sensurilor – categorizarea lor, trecerea la metasensuri; înţelegerea în baza schemelor acţiunii prin demarcaţia verticală a tuturor firelor de sens; lărgirea predicării – lucrul nu cu conţinutul, nu cu sensul, ci cu semnificaţiile; individualizarea; expectanţa – previziunea sensurilor în realitatea reflexivă, regulată de acţiunile asupra textului; actualizarea cunoştinţelor, căutarea lor în „rezervorul" experienţei; descoperirea fenomenelor ce nu sînt înţelese, prin problematizare; decodarea prin înţelegerea cognitivă; dez/obiectivarea, prin reconstrucţia situaţiei de acţiune reflexivă în producere; noua obiectivare sau găsirea sensului „paralel" celui dat şi prezentarea lui cu mijloace textuale paralele; trăirea sensului; interiorizarea înţelegerii; reactivarea experienţei trecute, amintirea unor senzaţii, perceperi, trăiri anterioare.
2. ***Tehnicile „punţii reflexive",*** care presupun: metaforizarea sau analiza tuturor mijloacelor de construire a textului (legea substituirii universale în limbă, conform căreia orice alegere a mijloacelor de exprimare poate fi tratată ca un instrument de generare a reflecţiei asupra unei sau altei experienţe de acţiune a gîndirii); actualizarea mijloacelor de limbă; asumarea mijloacelor de referire la un tablou ontologic general (intertextualizarea); mijloacele de stimulare a reflecţiei (ironizarea, problematizarea).
3. ***Tehnicile separării constructelor,*** care vizează: sensul şi semnificaţia; semnificaţia şi înţelesul; înţelesul şi imaginaţia; conţinutul şi sensul; emoţia şi sentimentul uman; asocierea şi reflecţia; poziţionările în activitatea de înţelegere (practică, de cercetare, de regizare etc.); sensul dedus; înţelegerea semantizantă, cognitivă, fenomenologică; înţelegerea în baza reflecţiei ontologice, gnoseologice, metodologice.
4. ***Tehnicile de tip interactiv,*** care prevăd: restabilirea sensului în baza semnificaţiei (substituirea); abordarea aceluiaşi lucru în alte contexte (unităţi polisemantice, sens dublu etc.); identificarea aceluiaşi lucru de către elev în baza diverselor observări; „ieşirea" în poziţia reflexivă (**Eu am înţeles, dar ce am înţeles?**); perceperea şi determinarea unei lumi semantice alternative; autodeterminarea într-o lume sau în alta, alternativă, a sensurilor; mişcarea de la înţelegere la interpretare şi de la interpretare la înţelegerea ulterioară; evaluarea propriei înţelegeri în baza tipologiei existente (înţelegere semantizantă, cognitivă, fenomenologică); demarcaţia liniei de reflecţie; stabilirea propriei înţelegeri prin determinarea mijloacelor textuale care generează reflecţia; stabilirea

limitelor înţelegerii personale; conştientizarea limitelor înţelegerii personale; evaluarea contextului ontologic „**Eu am înţeles, dar de ce am înţeles anume în acest fel?**”.

5. ***Tehnicile de transfer şi de schimb***, care presupun transformarea elevului în „autor” prin examinarea următoarelor raporturi: de la sens la semnificaţie; de la înţeles la sens; de la înţeles la noţiune sau reprezentare; de la reprezentare la semnificaţie; de la imaginaţie la reprezentare; de la reprezentare la imaginaţie; de la conţinut la sens; de la sens la conţinut; de la procedură la acţiune; de la acţiune la procedură; de la înţelegerea semantizantă la cea cognitivă; de la înţelegerea cognitivă la cea semantizantă; de la înţelegerea fenomenologică la cea semantizantă; de la înţelegerea semantizantă la cea fenomenologică; de la înţelegerea cognitivă la cea fenomenologică; de la înţelegerea fenomenologică la cea cognitivă; de la asociere la reflecţie; de la reflecţie la asociere; de la reflecţia antologică la cea gnoseologică; de la reflecţia ontologică la cea metodologică; de la reflecţia gnoseologică la cea metodologică; de la reflecţia simplă la cea discursivă; de la înţelegere la cunoaştere; de la emoţie la sentiment; de la sentiment la emoţie; revizuirea sensului aşteptat/neaşteptat.
6. **Tehnicile de „ieşire” din situaţia de fixare a reflecţiei,** care presupun următoarele „ieşiri”: spre înţelegere ca o construcţie conştientizată a sensului; spre perceperea frumosului; spre perceperea armoniei; spre reflecţia categorială a trecutului, prezentului, viitorului, a lumii în general; spre acceptarea a ceva ca fapt, ca adevăr; spre determinarea adevărului, a mijloacelor de percepere a adevărului; spre formularea ideii, structurarea metatextului; spre completarea sistemului conceptual al elevului, ca adaos la perceperea lumii, a realităţii; spre un ansamblu de sentimente; la părere şi schimbarea părerii; la evaluare şi reflecţie asupra experienţei personale; la atitudine şi schimbarea atitudinii; de asemenea, la perceperea caracterului modal al înţelegerii şi trăirea acestei modalităţi; la perceperea dorinţelor personale; la amintiri, asociaţii (găsirea asociaţiilor şi stabilirea legăturilor); la inovaţii, creaţii, descoperiri.

Ancorarea analitică în aceste preocupări mai vaste ale înţelegerii, aşa cum apare în reflecţiile de mai sus, ne îndreptăţeşte să afirmăm că înţelegerea este un proces dinamic, activ şi modificabil în timp.

Amintim aici şi despre doctrina celor 4 lecturi, care spune că scrierile fundamentale pot fi înţelese în patru feluri [5, p. 131]:

- *literal* – întîmplările ca atare;
- *modal* – ceea ce trebuie făcut;
- *alegoric* – ideile în care omul crede;

- *analogic* – acel lucru esenţial despre care omul crede şi care, în ultima instanţă, îi poate schimba radical modul de viaţă.

A înţelege un text înseamnă *a-l înţelege ca răspuns la o serie de întrebări*. Scopul hermeneutic este acela de a descoperi întrebarea la care răspunde un text, ceea ce implică [27, p. 28]:

- *contextul* (locul şi momentul);
- *pretextul* (ocurenţa, ocazionalitatea răspunsului);
- *subtextul* (ceea ce textul, purtînd cu sine, nu are în intenţionalitatea comunicării).

Cercetătorul Petrovici M. [175, p. 117] afirmă că, pentru a putea înţelege textul, este de dorit să proiectăm, printr-o *preînţelegere*, un întreg semantic, pe fundalul căruia putem judeca textul. Acest întreg semantic, care s-a aflat dinainte în textul însuşi, corespunde anticipaţiei preînţelegerii. Pe baza acestei anticipaţii, vom veni în întîmpinarea textului şi îl vom interpreta în lumina idealului de text perfect. Acesta este raportul reciproc de condiţionare între ceea ce textul enunţă şi întregul semantic, pornind de la care interpretul judecă şi interpretează textul, parcurgînd firesc cele trei niveluri ale interpretării, ordonate ierarhic de la *intentio auctoris* şi *intentio operis* la *intentio lectoris.*

Wittgenstein [Apud 175, p. 45] sugerează că înţelegerea este obţinută printr-o prezenţă în plus, astfel încît cuvintele pot fi înţelese doar dacă sînt însoţite de idei. **Noi am merge mai departe şi am afirma că ideile pot fi înţelese dacă sînt însoţite de text.** Dar cînd înţelegerea nu se produce, începe un autentic dialog între cititor şi textul însuşi. Acest lucru este nu numai posibil, ci şi necesar, fiindcă textul nu este un obiect, ci *un monument al fenomenului înţelegerii*.

A înţelege un text înseamnă a încerca să găsim în conţinut ceva ce ridică pretenţia unui adevăr posibil şi să îl acceptăm ca atare. Textul poate fi considerat ca o lume şi de aceea *nu este niciodată singur, el poartă cu sine sintagma paradigmelor existenţiale, epistemice şi acţionale.* Criteriul înţelegerii corecte, îl reprezintă *acordul părţilor într-un întreg*. Înţelegerea survine, iar interpretarea e asumată. Şi orice tip de interpretare constituie o dezvoltare a înţelegerii.

Problema înţelegerii, după cum constată şi Sasu A. [196, p. 132], nu este o problemă a cunoaşterii, ci, mai degrabă, a modului de a fi. **Putem deci afirma că relaţia dintre înţelegerea textului şi *dezvoltarea personalităţii elevului* este una esenţială**. 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 şi consecinţe ce se configurează astfel încît să corespundă aşteptărilor elevului. Prin urmare, **formarea poziţionării protextuale** a elevului conduce la:

- Dezvoltarea iniţiativei învăţării, transformînd informaţia într-un instrument de învăţare, de căutare.
- Posibilitatea de a recepta realitatea prin intermediul textului inteligibil.
- Dinamizarea conceptului *textualitate*, ceea ce face ca textul să fie text.
- Elevul învaţă cum să „privească" textul, cum să caute în el şi să găsească ceea ce caută.
- În interpretarea textului, elevul acţionează spontan, de pe o treaptă superioară a formării sensului.
- Un nou tip de consumator, care participă activ la conceperea şi „fabricarea" produsului pe care îl va consuma/utiliza.
- Un consumator profesional, care ajunge să aibă cunoştinţele, îndemînarea şi exigenţa unui profesionist cu produsele pe care le consumă/utilizează, fapt ce presupune formarea elevului ca ***prosumer*** (o combinare între producător şi consumator).
- Manifestarea stării de ***briou al textului***, cînd elevul poate să afirme că iubeşte textul ca pe o specie rară de limbaj.

Aspectele esenţiale ale înţelegerii textului ca proces şi taxonomia acesteia sînt reprezentate în figura 3.2.

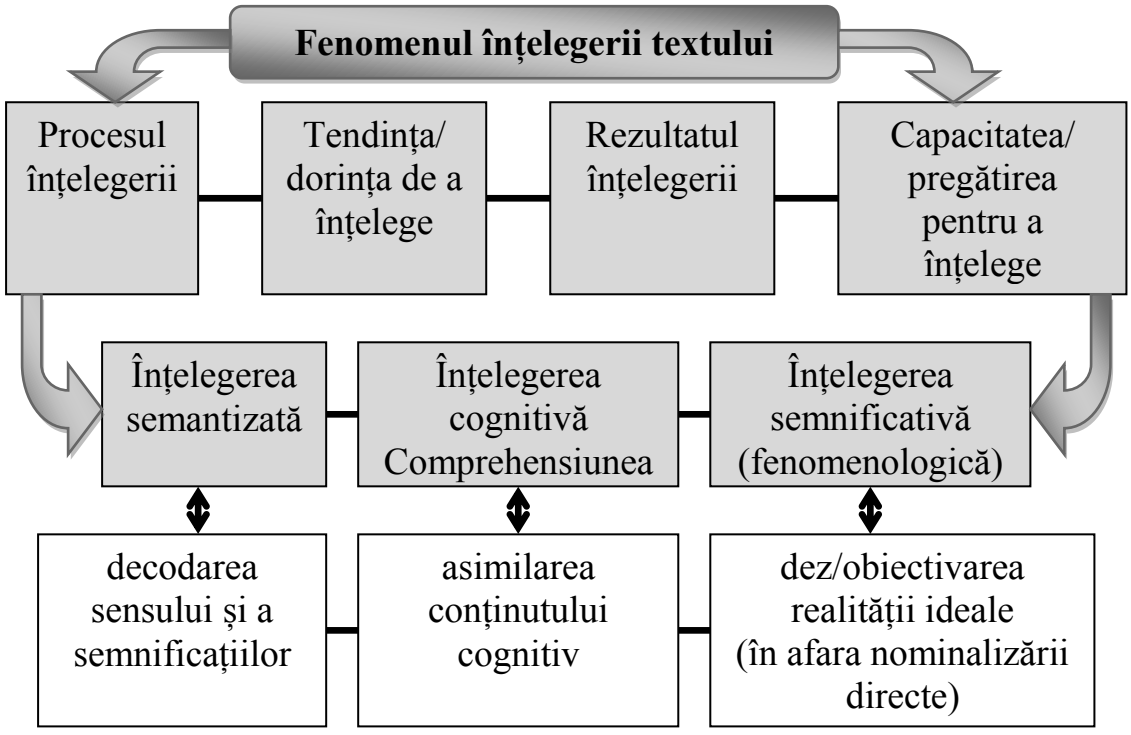


Fig. 3.2. Reprezentarea înțelegerii textului

Următoarea arie tematică, ca efect al înțelegerii, include și ***internalizarea textului*** [229; 152; 269; 289 etc.]. Miza încercării de sinteză a coerentismului, la care am făcut referire pe parcurs, merge spre sîmburele lui, care presupune că întemeierea este o relaţie epistemică, o relaţie în care enunţurile ce constituie sistemul cunoştinţelor se susţin reciproc. Enunţurile nu pot fi întemeiate decît de enunţuri. O asemenea înţelegere a întemeierii a fost numită ***internalistă. A internaliza*** înseamnă *a înţelege, a însuşi, a asimila personal,* fiind, de fapt, o varietate particulară a procesului de socializare a subiectului. În aspect social, internalizarea (sau interiorizarea) presupune a lua cunoştinţă de valorile şi atitudinile societăţii într-un mod în care un comportament acceptabil să fie motivat nu prin anticiparea consecinţelor, ci prin factori intrinseci. Conceptul, în accepţie sociologică, reuneşte deci procese motivaţionale, cognitive şi sociocognitive, prin care o exigenţă externă, o valoare sau o normă externă poate fi interiorizată.

A internaliza înseamnă a interioriza, iar în mod special, despre atitudini, idei, viziuni, convingeri ale oamenilor, înseamnă a face să devină parte integrantă a modului de gîndire al cuiva. În cadrul învăţării sociale se vorbeşte despre influenţele sociale ale personalităţii profesorului, care este sursa autorităţii, şi despre trei tipuri de reacţii ale elevului: (a) *încuviinţare*; (b) *internalizare*; (c) *identificare*. În starea de *încuviinţare*, elevul se conformează doar formal în plan comportamental, fără să-şi schimbe credinţele şi atitudinile. Elevii învaţă doar datorită solicitărilor şi intervenţiilor profesorului, şi nu datorită convingerilor personale, deoarece, în fapt, activitatea de învăţare nu este pe placul lor, nu le produce satisfacţii. În cazul *internalizării*, elevul îşi schimbă opiniile, gîndurile, atitudinile şi comportamentul datorită credinţei sale în validitatea mesajului emis de surse influente. Elevul se apucă temeinic de învăţat după ce, recepţionînd şi prelucrînd mintal mesajul sursei autorizate, dată de persoana profesorului, se convinge de necesitatea şi valoarea reală a învăţării pentru împlinirea personalităţii sale. Iar în situaţia de *identificare*, elevul îşi modifică atitudinea, credinţa şi comportamentul ca urmare a „contopirii" cu sursa emiţătoare de mesaje influente, care este apreciată ca fiind demnă de credibilitate, respect, admiraţie sau de a fi urmată. Elevul se apucă serios de învăţat pentru a fi la fel ca profesorul [81, p. 79].

După cum afirmă Dumitru Gh., o analiză de dată recentă despre locul controlului şi realizările intelectuale indică faptul că, în general, cu cît mai mare este *internalitatea,* cu atît mai mari sînt şi performanţele, succesele. Această analiză pune o întrebare interesantă despre natura locului controlului, care are la bază nu doar factori interni, individuali, ci şi factori externi, sociali, culturali, educaţionali. Altfel spus, internalitatea şi eternalitatea nu sînt variabile individuale absolute, ci relative şi, ca urmare, schimbătoare în funcţie de ceea ce se întîmplă în viaţa persoanei, de modul cum este perceput şi tratat de ceilalţi [81, p. 22].

Generalizînd, constatăm deci că internalizarea vine de la latinescul *intermis – interior* şi presupune trecerea din afară înăuntru, ca proces de transformare a factorilor interni în factori externi. Se utilizează nu doar în sociologie, ci şi în psihologie, pedagogie, culturologie, pentru a desemna procesul de „înstăpînire" a valorilor, normelor, stereotipurilor etc.

În ***sociologie***, după cum am stabilit, internalizarea este ***un proces*** de trecere a cunoştinţelor din subiective în obiective. În ***psihologie*** este tratată ca ***un mecanism*** prin care obiectele lumii exterioare obţin o reprezentare psihică permanentă, prin intermediul căreia percepţiile se transformă în imagini ce formează o parte a conţinutului şi structurii noastre psihice. Internalizarea presupune responsabilizarea individului, interpretarea evenimentelor semnificative ca un rezultat al activităţii personale. ***În economie***, ea este acceptată ca ***o strategie*** orientată la reducerea sau lichidarea efectelor exterioare negative prin transferarea lor în interioare. Internalizarea este o unire a funcţiilor sau a competenţelor de bază ale circuitului comercial în interiorul unei singure întreprinderi. ***În pedagogie***, internalizarea este studiată ca ***un mijloc*** al motivării în procesul învăţării. Asimilarea valorilor are loc în aşa măsură încît determină comportamentul elevului [112].

Internalizarea este considerată şi una dintre modelele conversiei cunoştinţelor, esenţa căreia constă în transferul cunoştinţelor evidente înapoi, într-o formă presupusă, iar externalizarea presupune transformarea cunoştinţelor presupuse în cunoştinţe evidente [240, p. 49].

În general, internalizarea se produce cu ajutorul influenţei textului, care: (a) reprezintă o informaţie convingătoare ce impune prin ea însăşi; (b) se reprezintă ca demnă de încredere, avînd atît competenţă, cît şi caracter adecvat.

Este rezonabil de precizat că reperele retellizării, în consens cu înţelegerea şi internalizarea textului, constau într-o **integrare logică** şi într-o **compatibilizare sigură** a entităţilor fundamentale, prezentate sintetic în Figura 3.3:

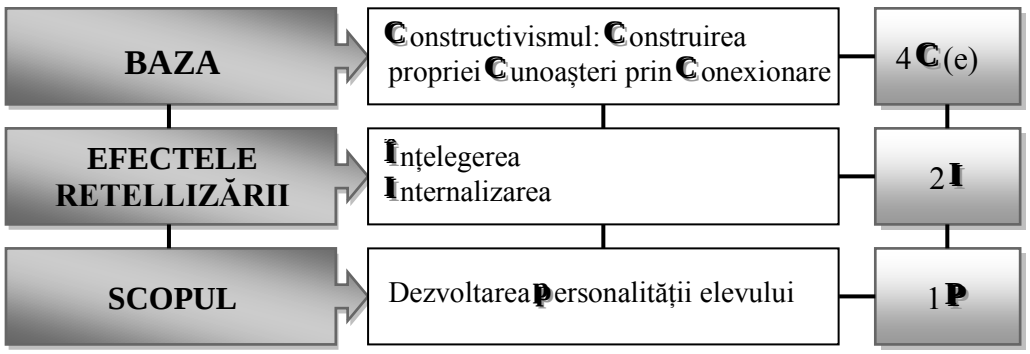


Fig. 3.3. Bazele conceptualizării septimetrice a retellizării (CIP)

3.4. Concluzii la capitolul 3

- Premisa constructivistă a retellizării se configurează în cîteva fundamente metodologice: devenirea elevului ca „expert" în propria învăţare, construirea de către acesta a propriei cunoaşteri, conştientizarea faptului că însăşi retellizarea este un text.

  Deoarece *reflecţia* este un fenomen constructivist, elevul devine, totodată, conştient de conexiunile pe care le face posibile coordonarea elementelor sau operaţiilor mentale. El trebuie astfel format ca ***să fie explicit*** în faţa profesorului şi a colegilor.
- Deoarece cunoaşterea însăşi este un *proces mintal de relaţionare*, educaţia cognitivă devine o soluţie ce „instaurează" formativul, elevul conştientizînd relaţiile atît cu lumea obiectivă externă, cît şi cu lumea subiectivă. O valoare ştiinţifică incontestabilă, în acest context, are teoria **constructivismului cognitiv**, care promovează ideea învăţării Tip Reţea, cînd cunoaşterea se constituie numai din acordul sau potrivirea părţilor aflate într-un raport egal, de completare reciprocă. Învăţarea se construieşte ca o reprezentare a realităţii şi a experienţei personale şi se bazează nu atît pe cunoştinţe, cît pe modul şi calitatea transformării acestora. În felul acesta, devine necesară **dezvoltarea autonomiei cognitive a elevului**.

  Categoriile învăţării Tip Reţea conduc la direcţionarea formării şi dezvoltării *independenţei* în cunoaştere a elevului, a *responsabilizării* acestuia, **a sporirii rolului înţelegerii în învăţare** la orientarea către proces şi participarea elevului în construirea înţelegerii.
- În *metodologia constructivistă* este important ca elevul să înţeleagă **deosebirea dintre text şi creaţie**, stabilind că în text nu există *înscriere paternală*. Elevul avansează, astfel, de la **textul-în-text (lectura) la textul-asupra-textului (interpretarea) şi textul-împortiva-textului (critica)**.

  Aceste componente sînt factori determinanţi în formularea **unui nou principiu în învăţare, cel al retellizării**, ca unul de referinţă în învăţarea constructivistă. Principiul retellizării permite, astfel, reprezentarea cunoştinţelor sub forma legăturilor, stimulînd **formarea gîndirii în sistem** şi a **gîndirii în reţea** a elevului prin propriile forţe. Avantajele educaţionale ale retellizării rezidă în posibilitatea unei învăţări active, prin stabilirea legăturilor, înţelegerea relaţiilor, arhitecturarea cunoaşterii, valorificarea experienţei personale.
- Pătrunderea în esenţa fenomenului de înţelegere în general şi a textului în special, ca efect al retellizării, pune în valoare faptul că **înţelegerea este semnul distinctiv al gîndirii**,

prin care noul obiect al cunoaşterii devine inteligibil, o modalitate a gîndirii conştiente. În contextul înţelegerii, ***explicaţia validează semnificaţia*** textului, în timp ce ***interpretarea validează comprehensiunea***. Prin urmare, **obiectivul educaţiei textuale** este să formeze elevul: ca să înţeleagă ce vorbeşte textul, nu doar despre ce a vrut să spună autorul; să înţeleagă nu ceva ascuns în spatele textului, ci ceva expus în faţa lui, ceva ce în text se oferă ca lume posibilă; să urmeze mişcarea de la sens la referinţă. Iar măsura în care *un text este interpretat de către elev, aceasta îl ajută la înţelegerea unei situaţii reale (realităţii) în vederea alegerii unui curs de acţiune, constituind* ***principala problemă metodologică în didactica textului.***

- Ca unul dintre repere în abordarea înţelegerii textului în baza retellizării a fost luată ideea **înţelegerii nereflexive, pe orizontală**, la nivelul semantic al textului, şi **înţelegerii reflexive, pe verticală**, cu actualizarea bazei cognitive a elevului (înţelegerea înţelegerii precedente).

  O coordonată importantă este ***taxonomia înţelegerii***: *înţelegerea semantizantă* (de semnificare); *înţelegerea cognitivă* (comprehensivă – de asimilare a conţinutului informaţiei cognitive); *înţelegerea fenomenologică* (obiectivată) – în afara nominalizării directe, dar obiectivate în mijloacele textului.

  Un reper la fel de valoros sînt ***tehnicile de înţelegere a textului***, clasificate în cîteva grupe distincte.
- Prin dezvoltarea ideii wittgensteiniene, prin care se afirmă că lexemele pot fi înţelese dacă sînt însoţite de idei pînă la a formula că ***ideile pot fi înţelese dacă sînt însoţite de text***, am aderat, argumentativ, la constatarea că textul este o lume şi de aceea nu este niciodată singur, ci poartă cu sine sintagma paradigmelor existenţiale, epistemice, acţionale, iar ***relaţia dintre înţelegerea textului şi dezvoltarea personalităţii elevului este una esenţială.*** Internalizarea textului de către elev presupune faptul că valorile lui externe devin valori interne pentru elev, care se convinge de necesitatea şi axiologia reală a textului pentru împlinirea personalităţii sale.
- Sintetizînd ideile expuse în capitolele de mai sus, au fost formulate următoarele reguli ale lucrului la text: (1) Structura textului este o reţea de o anumită tipologie, care însumează, cuprinde diverse relaţii ce se stabilesc între textonemele textului; (2) În interiorul regulilor sintactico-textuale, textul determină linia strategică a îmbinării elementelor textuale, în timp ce sintaxa îndeplineşte funcţia de realizare corectă a coordonatelor textuale; (3) Așa cum construim structura sintactică a frazei, tot așa putem construi și structura sintactică a textului (reţeaua textului), cu deosebirea că elementele componente

sînt enunţurile, nu cuvintele şi propoziţiile; (4) Elevul devine consumator de text de tip nou, care participă activ la conceperea şi „fabricarea" produsului pe care îl consumă (formarea elevului prosumer); (5) Textul este ***din***, ***despre*** şi ***pentru realitate***, fiind o prezenţă care sugerează şi transmite un mesaj, fiind abstractizat din realitate, purtînd un conţinut distinct şi adoptînd o formă durabilă, reprezentată de reţeaua sa ideatică. Înainte de a fi întîlnit în realitate, textul este produs de om; în felul acesta putem vorbi despre echivalenţa dintre text şi realitate; (6) Lucrul la text este o activitate situată în cadrul relaţiei dintre text luat ca referinţă, o situaţie reală şi un curs de acţiune supus deliberării: măsura în care un text este înţeles ca reţea prin interpretare poate ajuta înţelegerea unei situaţii reale de către elev, în vederea alegerii unui curs de acţiune; (7) Relaţia dintre înţelegerea textului şi dezvoltarea personalităţii elevului este una esenţială; (8) Un text niciodată nu este o simplă alcătuire, ci întotdeauna este o anumită alcătuire, o anumită ordine a părţilor.

4. CONCEPTUALIZAREA RETELLIZĂRII ÎN METODOLOGIA PROTEXTULUI

4.1. Coordonatele teoretico-metodologice ale protextului

Principiile didactice, ca rezultat al reflecţiei asupra practicii educative, condensează o multitudine de norme de generalitate mai restrînsă, astfel încît ele încheie un edificiu normativ destul de vast. Respectarea principiilor înseamnă automat şi respectarea acestor norme subsecvente, întemeiate, la rîndul lor, pe legi cu un caracter mai restrîns de aplicabilitate: legi ale învăţării, ale dezvoltării cognitive, ale efortului, ale construirii cunoaşterii etc. Principiile didactice conţin în formularea lor anumite teorii implicite despre predare-învăţare. Ele reflectă concepţia despre învăţare, fără însă a o explica totalmente.

Prin urmare, pentru a înțelege esența învățării prin retellizare în contextul valorificării didactice a textului, este necesar să o contextualizăm principiului didactic de orientare.

În acest cadru de reflecție, ***principiul participării conştiente şi active a elevilor în activitatea de învăţare*** implică două cerinţe sau norme: (a) elevul să fie conştient de învăţare; (b) elevul să fie activ în procesul asimilării cunoştinţelor şi achiziţionării competenţelor. Ideea conform căreia conştientizarea este esenţială pentru învăţare este extrem de plauzibilă, deoarece, dacă nu există înţelegere, nu există nici învăţare temeinică, adică nu există învăţare în general. Cerinţa implicării conştiente a elevului în învăţare postulează ca profesorul să îi conducă pe elevi spre înţelegerea celor predate, să le explice, să le clarifice ideile, să realizeze conexiuni etc. Conştientizarea presupune „luminarea" faptelor, a obiectelor şi fenomenelor, a *relaţiilor dintre ele*, a esenţei acestora. Participare conştientă înseamnă starea de ***trezire intelectuală***, de conştienţă, de procesare activă a cunoştinţelor; elevul percepe faptul că depune un efort, că realizează o prelucrare cognitivă, că îşi focalizează atenţia asupra unor concepte etc. Necesitatea înţelegerii, după cum am menţionat mai sus, vizează mai cu seamă cunoştinţele de tip declarativ, care sînt organizate în reţele. Cunoştinţele de tip procedural (competenţele) şi cele de tip condiţional pot fi învăţate parţial conştient şi parţial inconştient. Activismul elevilor este conceput sub forma unei efervescenţe cognitive, avînd în vedere ideile constructiviştilor. Cunoaşterea există doar în măsura în care este cucerită, construită de elev [89, p. 167].

Iată de ce, în realizarea educaţiei lingvistice şi literar-artistice, conceptul *textualitate* devine primordial la relevarea emolumentelor educaţionale ale valorificării textului din perspectiva elevului care se poare regăsi în universul acestuia, cu impact în potenţarea experienţei spirituale pe care o trăieşte ca cititor, savurînd plăcerea coparticipării la evenimentul și starea în jurul cărora se încheagă scriitura ca text.

Atunci cînd avem în obiectiv interpretarea textului, după cum am menţionat anterior, trebuie să distingem textul de analizat, al cărui sens trebuie produs; textul în funcţie de care se analizează, care constituie terenul solid al unui *savoir*, de unde porneşte exegeza; configuraţia relaţiilor dintre ele, sensul. Interpretatum-ul funcţionează ca „o cheie" care permite descifrarea codului în care a fost scris textul ce urmează să fie „tălmăcit". Cheia poate fi, pur şi simplu, ansamblul cunoştinţelor despre lume, pe care le are elevul care învaţă.

În procesul de redimensionare a textului se analizează *structurile sociale interne* ale textului prin *metoda sintacticii textului*; prin *metoda pragmaticii textului* se examinează condiţiile sociale ale producerii şi receptării textului; prin *metoda semanticii textului* – relaţia dintre text şi un model sociologic al realităţii.

Aplicării acestor metode îi revine sarcina de a afla, în cadrul unei interpretări a textului, ce face ca textul să fie text, adică ***să se descopere textualitatea textelor***.

Am constatat, de asemenea, că nici un act de *receptare a textului* de către elev nu este identic cu altul. Pentru elev, textul niciodată nu este acelaşi ca pentru cel care l-a produs, şi invers, căci amîndoi aduc în actul de comunicare premise diferite. Aşadar, dacă un text are un singur emiţător-producător şi un singur receptor, atunci, din perspectivă pragmatică, există două texte: textul conceput într-un anumit fel şi textul înţeles într-un alt fel. Aceeaşi constatare rămîne valabilă şi pentru cazul în care doi sau mai mulţi cititori iau contact simultan sau în momente diferite cu acelaşi text. Aceasta înseamnă că, din perspectivă pragmatică, nu poate fi niciodată complet încheiat un *anumit fel de a fi al textului*. Mai mult, textul ca fenomen „text" este potenţial mereu deschis unor noi concretizări.

Prin urmare, *sarcina pentru procesul educaţional* rămîne aceea de a afla, în cadrul unei didactici a textului, ce face ca textul să fie text, adică să se descopere textualitatea textului, pornind de la ideea că fiecare text conţine ca bază de constituire o extensiune minimală de două propoziţii corelate între ele, o extensiune maximală nefiind impusă [320; 315; 314; 295; 305; 284; 281; 265; 264; 249; 252 etc.].

Textul este un macrosistem, la care se raportează toate celelalte semne. Problema textologică porneşte de la faptul că fiecare text, în principiu, poate să fie mărit la infinit prin adăugare, la începutul sau la sfîrşitul lui, a unui număr nelimitat de semne parţiale.

Din **perspectivă pragmatică**, interpretarea are ca suport plăcerea, dublată de asumarea unei misiuni, de a-i învăţa şi pe alţii cum să privească textul, ce să caute în el şi cum să găsească ceea ce caută. Acest obiectiv didactic constă în stimularea unui comportament activ faţă de text, în incitarea elevului-cititor către o interogare a textului vizavi de finalitatea lui şi a modalităţilor prin care această finalitate este atinsă.

Prin urmare, analiza fundamentează înţelegerea textului. Acest lucru face posibilă explicaţia, iar pe o treaptă mai sus explicaţia devine interpretare. Înţelegerea este un proces care durează în timp, ca rezultat fiind elaborat un sens prin identificarea obiectelor gîndite şi a relaţiilor dintre ele.

În **perspectivă curriculară**, interpretarea textului implică activităţi didactice exersate pe ţesătura propriu-zisă a structurilor textuale diverse, care se deschid în faţa elevului-cititor prin variate lumi ficţionale. Important rămîne însă *cum-ul metodologic* de a-l apropia pe cititor de „vocile" textului, de a-l sensibiliza expresiv prin optici interesante de interpretare a elementelor unui text, aşa încît să-l învestim cu încrederea unui cititor avizat, capabil să realizeze de-construcţia şi re-facerea/re-asamblarea elementelor primordiale ale textului, spre înţelegerea mesajului global al acestuia.

Promovînd consecvent în practica educaţională această viziune de dezvoltare a poziţionării protextuale şi avînd probitatea caracterului ei funcţional, putem ilustra *deziderateleteoretice pe care le susţinem* şi la care aderăm prin sarcini de lucru, asamblate într-un test de înţelegere şi interpretare a lecturii, ce vizează conceptele ***valori*** şi ***atitudini*** din perspectiva valorificării lor în acţiunea de formare a unui cititor cultivat, urmărind finalităţi curriculare relevante.

Concepută şi aplicată pe dimensiunea claselor de liceu, această activitate se axează pe abordarea praxiologică a unor texte cu ***caracter designator***, cu multiple posibilităţi de interpretare funcţională. Prima parte vizează interpretarea iniţială a textului, avînd ca sarcină explicarea cuvintelor într-o relaţie diversă (Consultă un dicţionar adecvat pentru a explica sensul următoarelor sintagme: zile albe, nopţi albe, lume albă, vers alb, săptămînă albă). Condiţia de a lucra cu sursa de referinţă constituie calea de acces a elevului în lumea textului designator. Aici elevul este angajat în operaţia de identificare a sensurilor şi de raportare a acestora la contextul poetic prin care textul se deschide în faţa cititorului într-un mod surprinzător, altfel decît la prima impresie postlectorală, din perspectiva *eului* creator, din intenţia lui de a comunica valori semantice inedite.

Această probă de ordonare a informaţiei vehiculate face posibilă operaţia de transferare a elementelor informaţionale către elevul-cititor, care îşi conturează deja o primă viziune asupra demersului ce urmează.

În planul unei didactici a textului, sîntem le etapa de automotivare a elevului spre a înainta în propriul demers de interpretare cu siguranţa faptului că a realizat judicios perceperea anumitor elemente textuale, ce îi vor facilita accesul la semnele integralizatoare ale texului de comentat (Citeşte poezia lui Liviu Damian, intenţionînd să înţelegi semnificaţia mesajului

concentrat în formula poetică – *Albă dimineaţa*) (Anexa 3). Deoarece interpretarea textului este condiţionată de receptarea adecvată a acestuia, e necesar ca, pînă a intra în lumea imaginilor, ideilor şi motivelor din text, să dirijăm acţiunile protextuale ale elevului-cititor prin sarcini de receptare, care ar facilita calea de acces spre o interpretare fezabilă. Aici putem vorbi despre aplicarea unui „cum" interpretativ de factură comprehensivă. În cazul analizat, invitaţia de a înţelege semnificaţia mesajului se articulează explicit pe structura laitmotivului, ce construieşte cîmpul lexico-semantic al poeziei şi menţine atenţia cititorului pe filonul comunicării lirico-textuale.

Sarcinile formulate în continuare vizează căutarea „nespusului" din text, elevii avînd un reper de sensibilizare afectivă (Defineşte imaginea pe care o emană titlul poeziei. Comentează, succint, sugestia ei în text. Parcurge cîmpul vizual şi imagistic al textului, relaţionînd sugestia titlului cu lexemele-semne ale bucuriei şi tristeţii umane. La ce concluzii ajungi?).

Aşadar, concluziile vor deriva din achiziţiile lectorale, dobîndite în cadrul unor sarcini anticipative, menite să „developeze filmul" construcţiei lirice, adică al textualităţii, prin observarea şi explicarea exerciţiului de conlucrare a elementelor de text eterogene spre comunicarea unor stări definitorii ale *eului liric* (Formulează două argumente cu referire la valoarea de inedit pe care o are cromonimul ***alb*** în relaţie de sens cu substantivul-simbol ***dimineaţa*** şi în structura imaginilor: *albă – dragostea, albă şi tăioasă, albă-ţi este glezna, albă şi departe.* Probează-ţi convingerea, urmărind, prin semnificaţia laitmotivului, ideea de parcurs al unui dat uman ontologic, existenţial).

Competenţa de argumentare, vizată prin sarcini de tipul celor formulate aici, devine primordială pentru şirul de activităţi ce presupun lucrul nemijlocit pe text. Or, pentru tot ce observă, descoperă, constată, optează un elev de liceu trebuie să aibă o argumentare. Aspectul de evaluare aici va fi axat pe aprecierea argumentelor juste, valide în raport cu textul (Defineşte, în baza textului, stările de spirit pe care le penetrează eul liric, consumîndu-şi condiţia destinului previzibil).

Depăşirea stereotipurilor în raţionare, interpretare, sintetizare trebuie să constituie un obiectiv de interes al şcolii. În demersul analitico-interpretativ, acest obiectiv se poate realiza prin itemi ce presupun abilitatea de modelare a informaţiei oferite de textul de analizat, în scopul relevării noilor valenţe pe care le conţine textul, spre a recepta frumosul artistic imanent operei şi a lansa mesaje proprii în raport cu tema sau cu motivele lui dominante. Elevul „vine în întîmpinarea" textului pe care îl interpretează prin spiritul său de observaţie şi prin intenţia neexprimată de a-l „deschide" eului său interpretativ.

Competenţa de autocunoaştere şi autorealizare prin lectura şi interpretarea diverselor texte constituie o oportunitate curriculară la etapa de liceu. Extinderea ariei de lecturi obligatorii şi de plăcere se va face în deplină consonanţă cu obiectivele urmărite de profesor sau de elevii-cititori, în cazul elevilor performanţi, şi va avea în vedere, prioritar, paralele tematice, de mesaj textual evidente. În situaţia de interpretare a textului liric, se vor urmări similitudini de imagini, motive, stări, trăiri, ipostaze ale eului liric, semnificaţia cronotopului, apartenenţa de gen, specie etc.

Redimensionarea textului devine o esenţă corelativă a „jocului acţional" al textului, elevul avînd un motiv în plus de „a se pierde" şi „a se găsi" în text. În felul acesta, relaţiile pe care le implică elevul în valorificarea faptelor şi a non-faptelor din text îl conduc la descoperiri impresionante, astfel încît va putea realiza cu „surprindere" înţelegerea textului, îşi va putea asuma mesajul şi va putea produce atitudini în raport cu textul-suport.

Parcursul analitic al modalităţilor de interpretare a textului converg, în felul acesta, spre următoarele idei de referinţă:

- În lucrul la text, profesorul urmează să valorifice un „cum" metodologic interpretativ, cu valoare acţională intrinsecă, astfel ca elevul să poată privi textul „în faţă", descoperindu-i misterele ascunse în procesul de constituire a lui.
- A face „jocul acţional" al textului este un obiectiv de anvergură al activităţii educaţionale bazate pe text, posibilităţile de redimensionare a lui fiind una dintre sarcinile de bază în cadrul educaţiei lingvistice şi literar-artistice.
- Textualitatea rămîne a fi una dintre coordonatele esenţiale ale textului şi descoperirea factorilor care fac ca textul să fie text indică valorile educaţionale ale interpretării textului din perspectiva elevului care „se regăseşte" în text.

Coordonatele pedagogice ale educaţiei lingvistice şi literare implică textul ca pe un ustensil probant ce integrează activităţile educaţionale în atingerea finalităţilor curriculare. Incontestabila valoare a textului ca mod de comunicare didactică face din acesta „protagonistul" educaţional ce facilitează relaţia pedagogică *eu (elevul) – realitatea (lumea)*. Aceasta trebuie re-dimensionată din perspectiva formării cognitive şi atitudinale a elevilor, care, actualmente, au avantajul de a manevra, naviga într-un cîmp informaţional al unui spaţiu diversificat.

Dacă ne referim la ***textul denotativ***, trebuie să menţionăm că acesta trebuie nu doar să „prindă" cititorul, să-i reţină atenţia, ci şi să nu conţină greşeli şi ezitări privind atribuirea lui, adică a mesajului pe care îl transmite. Un text, în general, este o identitate, iar identitatea textului denotativ este mesajul pus evident în valoare şi întotdeauna „deasupra" textului.

Fenomenul unui text denotativ, al cărui impact este puternic, dar care nu poate fi atribuit unui mesaj precis, corespunde situaţiei actuale a unei pieţe extrem de competitive. Dacă o întreagă categorie de texte devine „comoditate", atunci un text cu identitate într-o asemenea categorie nu se mai poate obţine, decît inventînd o modalitate de reimplicare a cititorului prin intermediul unei valori adăugate pertinente sau creînd un nou mesaj, care să scoată o parte a categoriei din statutul de comoditate. Dacă textul denotativ presupune o puternică implicare a cititorului şi dacă toate mesajele investesc informare, atunci ar fi strategic, din punct de vedere educaţional, să fie examinată „oboseala" elevului-cititor spre lectura şi înţelegerea acestuia.

Ideile unui autor de text denotativ sînt rezultatul unui proces cu mai multe faze, toate fiind fundamentale, deoarece obligă autorul de a avea idei precise înainte de a crea, aceste idei avînd rolul de a face ca mesajul obţinut să fie sau să nu fie eficace.

Prin urmare, atît autorul textului denotativ, cît şi cititorii acestuia, trebuie să fie creatori înainte de a ajunge la faza creaţiei propriu-zise. Şi acest lucru se învaţă.

Textele denotative au funcţii diferite, însă principale rămîn a fi două: *informarea* şi *formarea.* Numeroase informaţii se difuzează prin textul denotativ, care trebuie, în aspect educaţional, să corespundă unui şir de criterii: să conţină o informaţie nouă; să fie pertinent, adică să conţină o informaţie despre unele probleme abordate deja de alte texte; să ţină cont de impactul social posibil; să includă o informaţie rară.

Educaţia textuală, ca o dimensiune a educaţiei generale, presupune educaţia elevului prin aplicarea diverselor tipuri de texte în practica educaţională. Aceste texte, utilizate în procesul educaţional, au menirea să sprijine căutarea răspunsurilor la provocările zilei de azi, la faptul cum poate elevul să se autoaprecieze şi să se autoformeze, fiind un elev informat, dar şi format în baza acestui tip de text.

Implicarea textului în procesul educaţional este o provocare, focalizînd atenţia asupra abordării, înţelegerii, valorificării informaţiei „nesubstanţiale", în opinia unor specialişti, dar care, în opinia altora, conduce la rezolvarea de probleme, situaţii complexe, reale, din viaţa nemijlocită a elevilor.

Din perspectiva educaţiei textuale, analiza textului denotativ trebuie abordată ca produs al activităţii reflexive de relaţionare între conţinuturile acestora şi mediul real înconjurător. Consecinţele educaţionale ale textului denotativ se materializează în formarea *capacităţii de observare* a elevilor. Prin astfel de texte, elevul accede mai uşor în realul vieţii.

Textul denotativ poate fi citit, ca de altfel, orice tip de text, în două modalităţi, la care se referă Barthes R.: prima merge repede, ignorînd jocurile de limbaj, merge repede pentru a nu se plictisi; a doua nu trece peste nimic, cîntăreşte, aderă la text, se citeşte cu aplicaţie şi pornire,

surprinzînd *foietajul semnificaţiilor*. Acest tip de lectură convine textului modernist, nu în ultimul rînd, textului denotativ, care trebuie citit nu „înfulecînd", ci „regăsind" în el viaţa personală. Şi, pentru a nu se pierde în non-sensuri, cititorii textului denotativ trebuie să fie nişte „cititori aristocratici", poate mai mult decît citind un text designator [Apud 9, p. 14].

Este cunoscut faptul că, pentru ca un text să fie considerat un produs reuşit, nu este suficient să conţină doar idei interesante. Receptarea lui de către elev depinde, în mare măsură, de abilitatea cu care autorul ştie să-şi organizeze ideile pentru a le face clare. Chiar foarte interesante, bune, originale, neobişnuite, ideile se pierd într-un text încurcat, pe care cititorul nu-l poate urmări din vina autorului. Ceea ce autorului îi pare clar şi perfect, elevului-cititor i se poate părea „încîlcit". Valoarea de adevăr a unui text apare din comparaţia pe care o face elevul-cititor între propria schemă mintală şi schema prezentată de autor. Elevul-cititor aşteaptă să regăsească în textul denotativ experienţa sa cotidiană şi unul din tiparele care îi modelează existenţa. Prin urmare, prin interpretarea retellizatoare elevul poate încerca să-şi folosească cunoştinţele, pentru *a pune în relaţie lumea textului cu lumea reală.*

Problemele de receptare a textului denotativ pot fi cauzate de nesesizarea *nodurilor centrale* ale textului. De aceea, este rezonabil ca elevii să fie obişnuiţi să găsească rezervele de sens care asigură nodul textului. A înţelege înseamnă a găsi o similitudine între cunoştinţele sedimentate în mintea elevului şi cele transmise de autor în text. Cu cît un enunţ dintr-un text este mai important pentru decupajul său argumentativ, cu atît mai multe şanse are de a fi reţinut de elevul-cititor. Calitatea înţelegerii textului depinde în mare măsură de abilitatea elevului de a sesiza nodurile textului, de a intui ideile sub aspectul importanţei lor în raport cu tema abordată. Iar gradul de dificultate a înţelegerii textului este direct proporţional cu numărul nodurilor semantice pe care le conţine.

Organizarea textului implică ordonarea ideilor astfel ca ele să fie integrate cu uşurinţă de către elevii-cititori în sistemul lor de cunoştinţe. Conţinutul textului poate fi organizat într-o ordine naturală, impusă din interior (temporală, spaţială), sau după o ordine exterioară, impusă de raţiunea umană. Atenţia autorului trebuie să se concentreze asupra „găsirii" locului fiecărui element al textului, pentru a intra în relaţie optimă cu celelalte elemente ale textului, iar sarcina elevului constă în „a vedea arhitectura" textului, atît din interior, cît şi din exterior. Un factor important, în aceste sens, sînt **operatorii de relaţie din text**, care reflectă posibilele relaţii dintre enunţurile componente (Anexa 4).

Prin text, de la text, înspre text. Constructivist vorbind, prin această afirmaţie, avem în vedere instaurarea unei comunităţi de învăţare care face opţiunea valorică *în favoarea textului*. Or, în paradigma educaţiei postmoderne, fiinţa elevului este plasată în relaţie directă şi deplină

cu realitatea. Elevul devenind, astfel, un interpret al lumii care acceptă realitatea, găseşte soluţii, 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 şi oportună.

Din varietatea speciilor cu referire la cîmpul textual al comunicării putem ilustra aceste deziderate pe un fragment de interviu, ca tip de discurs şi comunicare jurnalistică, care se pare pe deplin justificat în aspectul resurselor educaţionale şi argumentat ca accesibilitate pentru o eventuală aplicare într-un demers la clasă (Anexa 5).

Aşadar, opţiunea este dictată de cîteva avantaje educaţionale pe care le oferă textul în aspectul intra-, inter- şi extraconstructivist:

- îi prezintă un fragment de realitate familiară elevului şi îi furnizează informaţii utile pentru autoapreciere şi autoafirmare;
- titlul sugerează formularea unei viziuni pozitive în raport cu oamenii şi cărţile ca resurse motivaţionale ale vieţii actuale în baza unui model şi a unei experienţe umane ilustrative;
- formulează o problemă de stringentă actualitate a devenirii, inclusiv pentru şcoala de azi: umanizarea existenţei, pledoaria pentru valoarea supremă a omului, a cunoaşterii esenţelor, a salvării prin valoarea spirituală a cărţii (în felul acesta, se face posibilă formarea competenţelor acţional-strategice de a opera în spirit creativ, autonom în diverse situaţii de viaţă, de a propune soluţii, de a proiecta şi a ajunge la finalitatea scontată);
- ilustrează o perspectivă convingătoare de structurare a elementelor unui discurs jurnalistic de tip interviu prin utilizarea persuasivă a unei formule de început reuşite, printr-un model de construire a întrebării, prin angajarea intertextului.

Deoarece lectura precede toate demersurile analitice de instituire şi negociere a sensurilor, elevii vor parcurge textul printr-o lectură cu dublă valoare procesuală.

1. Mai întîi, prin ***lectura de gradul zero*** se va urmări parcurgerea elementară a textului prin memorarea unei idei, imagini, a unui motiv, simbol sau a oricărui alt semn textual distinct. Elevul îşi decide individual alegerea, fără a explica public raţionamentul urmare căruia a procedat. Această informaţie va fi dezvăluită ulterior, dar va avea deja un suport argumentativ decelat din convingerile unui cititor iniţiat.
2. ***Lectura interogativă*** a textului facilitează demersul de înţelegere a lui prin aplicarea interogării multiprocesuale, care face posibilă examinarea textului prin formularea întrebărilor de diferit tip. Cele literale ar putea viza, în cazul dat, aspecte ce ţin de statutul interlocutorului, de profesie, preferinţe, viziuni.

3. ***Întrebările de transpunere*** elucidează semnificaţia detaliilor ce se referă la realităţile evocate prin confesiunea interlocutorului, la ideile despre om şi fiinţare, despre carte şi cunoaştere. Tot aici se va lucra şi la identificarea cîmpurilor lexico-semantice şi a nodurilor semantice.
4. Stabilirea secvenţelor şi a componentelor fiecărei părţi, identificarea modalităţilor de conexiune a secvenţelor textuale vor constitui partea **întrebărilor interpretative**, prin care elevul-cititor va descoperi cum se leagă diferite enunţuri, cum se intersectează diferite idei, pentru a circumscrie un sens.
5. Legătura dintre ideile textului vor fi relevate şi, obligatoriu, argumentate prin **structuri didactice interogative**, formulate de către profesor. De exemplu, *provocarea textului* este cuprinsă în afirmaţia „Trebuie să avem un respect superstiţios pentru fiecare dintre oamenii pe care-i întîlnim". În baza ei, poate fi organizată o dezbatere publică cu elevii, pornind de la noduri semantice diferite.
6. Realizarea anumitor obiective atitudinale se bazează pe un şir de ***întrebări aplicative.*** A îndemna elevii să identifice o problemă pe care o abordează textul şi care, în propria optică, reprezintă un motiv de discuţie publică, un subiect de real interes pentru propria experienţă de viaţă, pentru realitatea devenirii sale ca personalitate, înseamnă a racorda întrebările astfel încît să se producă transferul de la text la experienţa elevului şi la ancorarea sa în realitatea pe care i-o comunică textul. Se vor urmări cu precădere situaţii de învăţare ce orientează accederea în realul vieţii, în viaţa nemijlocită a elevului prin surprinderea semnificaţiilor unei informaţii incitante, în care elevul-cititor îşi regăseşte propriile viziuni şi idealuri.
7. Urmărind parcurgerea textului prin aceeaşi filieră, deducem că ***întrebările sintetice*** vor servi ca suport pentru reflecţiile elevului în raport cu impactul social posibil al mesajului, iar cele evaluative îi vor permite elevului-cititor să-şi însuşească anumite valori etice prezente în text: respectul, preţuirea, sinceritatea etc. În aspect general, precizăm că abordarea educaţională a textului pe dimensiunea de liceu reprezintă o coordonată la proiectarea şi realizarea studiului de text, actual şi inseparabil comunicării didactice interactive.
8. Activitatea interpretativă a textului denotativ se poate configura prin abordarea unor repere de conţinut şi arhitectonică a textului, precum şi de receptare motivată a acestuia, fapt care generează transferul cognitivo-atitudinal de la lumea reală a textului la lumea spirituală, reală a elevului-cititor. În consecinţă, are loc operaţia didactică de valorizare a textului denotativ la modul real de implementare curriculară, lectura şi înţelegerea căruia

devin o oportunitate existenţială pentru elevul consumator de informaţie, căruia şcoala trebuie să-i formeze competenţă autentică de triere, discernere şi apreciere a acesteia ca pe o valoare formativă, cu elementele ei inerente în dezvoltarea unei personalităţii umane socializate. Prin urmare, stabilim că textul şi ideea dezvoltării personalităţii umane construiesc o relaţie semnificativă. Cum 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 şi consecinţe, ce se configurează astfel încît să corespundă aşteptărilor elevului. Prin urmare, pot fi operate mai multe interpretări de relaţie: cum se face legătura dintre părţile textului; cum se face legătura dintre idei; cîte noduri semantice formează textul; cum este asigurată continuitatea ideilor prin fiecare nod semantic; care elemente echilibrează textul; cum sînt legăturile dintre idei (lineare, curbe, întrerupte, ondulate, simetrice, asimetrice, contaminate etc.); care sînt legăturile de direcţionare a ideilor în structura nodului semantic; ce fapte, realităţi evocă autorul şi care sînt viziunile lui în raport cu acestea; ce impact are mesajul textului asupra conturării unei linii de conduită, de atitudine a cititorului.

Într-o şcoală în care există ca materie unică realitatea existenţială abordată din toate punctele de vedere, începînd de la prima, comunitatea şcolară, „statul împreună", modul de a sta şi a munci împreună, elevul nu mai e un „ consumator" de cultură şi de valori, ci un creator şi un producător de valori şi de cultură. Acestea sînt coordonate care se formează dintr-o practică de viaţă şcolară, dintr-o abordare culturală, dintr-o angajare şi dintr-o experienţă de ani de zile.

La prima vedere s-ar părea că nu este cazul să existe un punct de contact între **activitatea expresivă**, **creativă** şi **experienţa ştiinţifică a elevului**. Dar, de fapt, există un raport strîns. Elevul, pentru a se exprima, „mînuieşte" culori, hîrtii şi cartoane, taie, lipeşte, modelează, iar prin aceasta îşi dezvoltă abilităţile de concreteţe, de aderenţă la lucruri, ale unei anume exactităţi, care concurează la formarea unei capacităţi ştiinţifice generale, în care, de altfel, este întotdeauna prezent un aspect creativ, manifestat de capacitatea de a se servi, pentru propriile-i experienţe, de mijloacele cele mai simple pe care i le oferă mediul înconjurător. Dar, după cum ştim cu toţii, formarea ştiinţifică trebuie să pornească de la fapte, de la observaţii, de la experienţele efective ale elevului. Deci, se pare important să insistăm asupra faptului ca cea mai de seamă dintre activităţile expresive să fie *textul liber,* care stimulează elevul să observe mai bine realitatea, să se cufunde în experienţă.

Deoarece codurile mesajului textului nu sînt structurate pe o schemă de definiţii logice şi abstracte, ci mai ales pe etajări de dispoziţii emotive, de gusturi şi obişnuinţe de cultură, de reprezentări subiective prefabricate, de previziuni individualizate, se poate naşte, chiar împotriva

voinţei, un val de asociaţii semantice, de sugestii fonice confuze, de conotaţii incodificabile şi arbitrare, amestecate cu ipoteze asupra aceloraşi conotaţii. Schema de înţelegere se personalizează, reacţia emotivă este divers nuanţată. E adevărat că sugestia lucrează admirabil cînd structura materială a textului a ajuns, sub puterea inteligenţei creatoare, un mecanism precis, care invită la precizie şi, sub o aparenţă plăcută, întrepătrunde ingenios referinţa conceptuală cu impulsul sensibil. În faţa textului al cărui autor, *dorind* să creeze sugestii şi complicînd intenţionat, *este un veritabil scriitor*, elevul se simte irezistibil şi de la sine tentat să se oprească asupra complexului de semnificanţi, posedînd trăsături de mesaj autoreflexiv [160, p. 9-11].

Am afirmat mai sus că se cuvine ca elevul să intensifice într-un grad înalt procesul de receptare, să-l amplifice pînă la a-l transforma într-un proces *de semnificare*. Decis să valorifice întruparea unică a stimulului, elevul-interpret nu se va grăbi să izoleze o semnificaţie denotativă pentru a o raporta, în mod univoc, la un semnificant. Acum şi imaginativ el va exploata faptul incontestabil că semnele apar legate între ele şi că fiecare este completat mereu de celelalte, inclusiv de cele pe care le deţine mintal elevul, fizionomia lui dinamică. Autoreflexivitatea textului şi chiar referenţialitatea diferită a expresiei lui stau, în mare măsură, în puterea elevului-receptor de a capta sensuri, antrenînd în operaţie elementele memoriei experienţelor trecute şi ale codurilor de referinţă prezente.

Dacă vom considera orice formulare drept o rezervă nedefinită de înţelesuri, dacă elevul va şti să se integreze în proces şi să se situeze dincolo de convenţionalitatea interpretării obişnuite, nu va fi prea greu să facem să retrăiască potrivit unor perspective noi atîtea texte ignorate anterior sau, pur şi simplu, fără un loc stabil printre obiectele înconjurătoare. Condiţia pe care o pune literatura ne-beletristică, spre a se lăsa descoperită, este să fie asaltată de imaginaţia complexă a elevului-interpret într-o notabilă aventură a spiritului care divaghează în faţa stimulului inert. În lectură ne putem procura noi şi noi prilejuri de bucurie, cum putem degusta ca literatură atîtea scrieri. Iar textul pe care-l scrie elevul trebuie să-i dea acestuia dovada că îl doreşte. Această dovadă există: este scriitura, adică ştiinţa desfătărilor limbajului.

Trebuie să conştientizăm faptul că limba se reconstruieşte prin fluxul grăbit al tuturor plăcerilor de limbaj în paradisul cuvintelor. Elevii trebuie să fie copleşiţi de limbaj ca nişte copii mici, cărora nimic nu le-ar fi vreodată refuzat, reproşat, sau, mai rău, „îngăduit”. Este momentul în care, prin excesul său, plăcerea verbală – mesajul – dă o desfătare deplină.

Elevul cu personalitate integrală este un creator. Lexemul *creativitate* e sinonim cu *gîndire divergentă*, capabilă adică să rupă continuu schemele experienţei. E „creativă” o minte totdeauna în lucru, totdeauna pornită să întrebe, să descopere probleme unde alţii găsesc răspunsuri satisfăcătoare, nestingherită în situaţiile fluide în care alţii presimt numai pericole,

capabilă de judecăţi autonome şi independente, care respinge canonul, care manipulează din nou obiecte şi concepte fără să se lase inhibată de conformisme [193, p. 174]. Profesorul, acum, se transformă într-un „animator", într-un promotor de creativitate. Nu mai este acela care transmite învăţătură de-a gata, este un adult care stă cu elevii pentru a exprima tot ce este mai bun în el însuşi, pentru a dezvolta şi în el însuşi deprinderile creaţiei, ale imaginaţiei, ale angajării constructive într-o serie de activităţi considerate de-acum egale: cele ale producţiei picturale, plastice, dramatice, muzicale, afective, morale, de cunoaştere, tehnico-constructive, mesajistice.

Starea de creativitate a elevului în producerea de text fascinează, minunează, fiindcă ea dă de văzut altceva şi fiindcă dă de văzut altminteri. Ea dă de văzut altceva, în măsura în care nu trimite la un deja-văzut sau la un deja-gîndit, cîtă vreme tot ceea ce o precedă în text a pregătit-o şi a făcut-o necesară. Ordonarea orizontală a textului, care implică o înlănţuire ireversibilă a cuvintelor, un traseu obligatoriu, chiar dacă nu este vorba despre un limbaj propriu-zis logic, este pornită, pusă în mişcare. Cuvîntul, încărcat de semnificaţii multiple, generează mersul discursului ce îi conferă textului o densitate pe care nu o avusese iniţial.

Prin urmare, mesajul nu poate fi înţeles decît în globalitatea a tot ceea ce îl alimentează şi îi îngăduie să fie ceea ce este. Căci inventarierea, oricît de minuţioasă, a tuturor elementelor sale, conştiente şi inconştiente, colective şi personale, luarea în considerare a ordinii şi a modului în care ele apar şi se organizează, permite să descoperim un număr de semnificaţii, şi anume pe acelea ale oricărui limbaj utilitar. Or, tocmai această căutare a sensului dincolo de sine, care defineşte esenţa personalităţii integrale, ar putea să fie înlesnită de o acţiune a *creativităţii de sine a elevului.*

Pentru a supravieţui, textelor ce transmit mesaje le este necesară transmiterea permanentă: ele există în calitate de obiecte numai atîta vreme cît sînt prelucrate activ prin circulaţie. În cazul cel mai obişnuit, prelucrarea unui text de către un receptor ia forma unei lecturi în tăcere. O astfel de receptare închide circuitul comunicării. Dacă receptorul textului original formulează rezultatul prelucrării sale într-un nou text (oral sau scris), este iniţiată *transducţia*: un text nou, o transformare a originalului este trimisă către noi receptori potenţiali.

Aşadar, analizînd ***rolul textului în dezvoltarea personalităţii elevului***, determinăm cîteva elemente comune, care îi reprezintă construcţia:

- Elevul, ca producător de text, este un creator.
- În relaţia mesajistică cu textul elevul aduce în centrul învăţării o mare varietate de sensuri.
- Înţelegerea mesajului textului urmează o schemă personalizată.

- Elevul trebuie să se situeze dincolo de convenţionarea obişnuită, el trebuie să dea dovadă textului că „îl acceptă”.
- Pînă a-şi asuma statutul de cititor avizat, prezumtiv, empiric, elevul trebuie învăţat să extragă idei fundamentale, motive şi teme dominante dintr-un cîmp textual oferit, să le poată formula rezumativ, în propria manieră de exprimare orală şi scrisă, prin noduri conceptuale persuasive, construind, astfel, o arie de comprehensiune şi înţelegere.

Dacă încercăm să ne plasăm pe cîteva puncte de plecare în ***esenţializarea retellizării,*** întrucît o astfel de poziţie ne-ar putea permite să legăm într-o relaţie subtilă diverse entităţi de vizualizare, atunci una din întrebările pe care ni le putem adresa priveşte statutul acesteia, care trebuie să posede o existenţă reală, concretă în calitate de „mediator” bine evidenţiat al fenomenului de relaţionare.

Această specificare a retellizării este asigurată, în primul rînd, de faptul că decupajul înţelegerii este un fapt de pătrundere în legături şi semnificaţii, în interacţiunile perpetue dintre diversele realităţi care înconjoară fiinţa umană, în general, şi elevul, în special. În această realitate, evident, se înscrie şi textul (de orice tip). Or, acţiunea de „umplere” a spaţiilor *în* şi *dintre* texte, după opinia noastră, este o oferire a textului elevului, fără a-i impune ceva, ci, din contra, creîndu-i toate condiţiile într-o combinaţie metodologică de decupare a porţiunilor de real, ca o *alegere.*

Retellizarea face parte din modelele educaţionale, supuse unor interpretări multiple, care extind studiul procesărilor, operaţiilor mentale, fiind specificate în modelul procesării cognitive a informaţiilor, care se orientează să redea relaţiile dintre idei, cu sublinierea nodurilor (ideile-bază) şi a arcelor dintre ele (relaţiile, legăturile dintre ele). Specificul retellizării constă anume în „găsirea” acestor noduri, care au funcţia unui fundament al construcţiei.

Cele expuse pînă aici în legătură cu relaţia retellizare-protext ne conduc la ideea că în paradigma educaţiei postmoderne, conceptele pedagogice îşi găsesc abordări plurale şi contextualizări diferenţiate. Raportată la o valoare pedagogică ale cărei realitate şi utilitate nu pot fi puse la îndoială, competenţei îi revine rolul generic de finalitate, de standard ca măsurător de achiziţii teoretice şi pragmatice sau rolul unui *perpetuum mobile*, care, prin anumite structuri psihocognitive, de competenţe adiacente, ar pune în acţiune noi energii, dînd un plus de valoare formativă actului pedagogic în sine şi stimulînd, astfel, formarea, dezvoltarea, la elevi, a unei poziţii protextuale de bază, adică a unei sume de capacităţi, priceperi, dexterităţi care vizează lucrul la text, explorarea lui [107, 116].

Competenţa textuală apare în cadrul metodologic al disciplinei şcolare *Limba şi literatura română* ca „piesă” indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice şi*

literar-artistice. Dimensiunile aplicative, funcţionale ale competenţei textuale îşi găsesc topos-ul în spaţiul re-cognoscibil al textului ca realitate scriptică, produs al discursului, în practica semnificantă sau în text ca „operă", produs al comunicării. A avea formată competenţa textuală înseamnă, din perspectiva unui document şcolar normativ, *a opera*, *a aplica* un instrumentar teoretico-ştiinţific adecvat şi pertinent pe structuri textuale de orice tip. Din perspectiva teoriei lecturii, a receptării, mai bine zis a cititorului-receptor, consumator de sensuri şi semnificaţii, această competenţă a elevului înseamnă a avea abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra conotaţiile, a-i analiza/interpreta/aprecia fondul şi forma, textura operei, a-i înţelege mesajul sau intenţia.

În accepţie didactică, intenţionalitatea textului ca ofertă educaţională trebuie văzută drept o invitaţie, o provocare spre a-i descifra şi înţelege „partitura" ca generatoare de sensuri plurale. Obiectivul vectorizează construcţia şi realizarea sensului didactic propriu-zis spre o zonă sensibilă, cea a unui demers diferenţiat, profund personalizat, în aspectul receptării sau interpretării de text. Pentru că, în relaţia directă *text–cititor*, fiecare beneficiar are dreptul la propria viziune, la propria idee, la propria opţiune. Or, textul, prin natura şi specificul său, este deschis variilor interpretări şi are un impact definitoriu în formarea profilului intelectual al elevului.

Motivaţia didactică de a gîndi liber în raport cu textul, de a naviga fără prejudecăţi şi complexe în lumea textului ca într-un remediu existenţial alternativ realităţii (în cazul textului literar, să nu uităm convingătoarea interpretare aparţinînd Gabrielei Duda despre literatură ca o lume paralelă lumii reale), curajul de a se regăsi instantaneu şi continuu în text ca într-un univers complex, capacitatea de a relaţiona şi esenţializa aspectele *intra-* şi *extratextuale* ca integralitate cu multiple deschideri spre elementul cultural şi intercultural – toate acestea plasează fiinţa elevului într-o unică experienţă spirituală, ontologică chiar.

Avînd formată conştiinţa de cititor iniţiat, care vede textul ca pe un *organism viabil*, ce funcţionează în baza unui angrenaj de elemente relaţionate şi care îşi poate obiectiva, explica, argumenta experienţa trăită în lumea textului de orice tip sau în universul creaţiei scriitorului, atunci cînd avem în obiectivul interpretării textul, la nivelul operaţiilor acţionale, de proces, elevul face opţiunea valorică ***în favoarea textului***. Acest fapt se produce ca atare şi semnalizează că, în calitate de actant al unui scenariu didactic, elevul acţionează ***protextual*** şi, în consecinţă, *demonstrează fidelitate, devotament textului ca sursă de documentare, de comunicare şi ca resursă de formare a personalităţii umane în plan spiritual şi social*. Astfel, în calitate de lector şi interpret al textului, elevul pune în aplicare, prin elemente de atitudine, ***un comportament protextual***, argumentînd, prin acesta, că este *în favoarea textului,* fapt care îi permite o avansare

a cunoaşterii lumii şi a sinelui prin text ca mesaj-reflector al imaginii umane, al proiecţiei acesteia în aspectul necesităţilor de realizare şi afirmare prin relaţia directă cu realităţi palpabile sau virtuale. Astfel gîndită, construită şi realizată, secvenţa de formare/evaluare a liniei de comportament protextual trebuie să ghideze, în termeni pedagogici, comportamentul observabil al elevului, prin reluarea/dezvoltarea/extinderea/ permanentizarea, de la o clasă la alta, a oportunităţii pe care o reclamă curriculumul disciplinar la etapa de liceu: *abordarea şi operarea*, în diverse situaţii de comunicare, cu texte de orice tip ca intenţie, pretext, context, subtext educaţional, formativ, cultural, sociocultural etc. Astfel, competenţele lingvistice şi lectorale pot fi mai uşor înţelese şi formate/dezvoltate prin urmărirea acţiunilor protextuale pe care le întreprinde elevul la nivelul procesării informaţiei textuale prin înţelegere, analiză, interpretare şi evaluare a propriilor achiziţii, perceperea cărora, ca o valoare a propriei identităţi spirituale, reprezintă o operaţie de dezvoltare ca proces de gîndire critică, atitudinală, prin creativitatea subordonată de această inteligenţă [99, 100, 111].

Pe aceeaşi linie de analiză, în tentativa de explicitare conceptuală a protextului şi protextualităţii, plecăm de la Tabelul poziţionării protextuale, care se identifică în baza descrierii *semnelor protextuale* (Tabelul 4.1).

Tabelul 4.1. Poziţionare protext

Nr. crt.	**ACŢIUNEA PROTEXT (semne protextuale)**	**ATITUDINEA PROTEXT (descifrarea semnelor)**
1.	*Pentru text*	Eu sînt pentru acest text, adică eu ader la ideile acestui text
2.	*În favoarea textului*	Sînt adept al textului, pledez pentru ideile acestui text, în folosul textului pot să spun că...
3.	*Cu textul*	Împărtăşesc ideile textului, mă asociez textului, iau parte la ideile textului
4.	*Împreună cu textul*	Sînt în consonanţă cu acest text, gîndesc împreună cu „ideile textului”
5.	*În sprijinul textului*	Susţin textul, iau o atitudine favorabilă anume în raport cu acest text
6.	*Înspre text*	Mă îndrept înspre text, încerc să mi-l fac tovarăş de drum
7.	*Graţie textului*	Am constatat, am dedus, pornind de la text, că...
8.	*Asemenea textului*	Mi-am spus că, dacă textul..., atunci şi eu...
9.	*Către text*	Toate gîndurile se îndreaptă către text, ce vrea să spună, cu ce vrea să mă surprindă...
10.	*Întru text*	Pledez pentru, deoarece anume datorită acestui text am...
11.	*Spre text*	Sînt în drum spre text, ajung să-i înţeleg rosturile, să-i percep importanţa...
12.	*Potrivit cu textul*	S-ar părea că se întîmplă şi în viaţă ceea ce spune textul
13.	*În text*	Sînt ancorat în conţinutul textului, vreau să-i văd adîncimile
14.	*În poziţia textului*	Constat că are dreptate… atunci cînd...
15.	*În susţinerea textului*	Pot să afirm că textul mă domină, deoarece...

16.	*Aderînd la text*	Mă raliez, pentru a fi în unison cu ceea ce se afirmă, cu ceea ce devine deja al meu
17.	*Împărtăşind textul*	Deleg o parte din gîndurile mele textului, care...
18.	*În fidelitatea textului*	Voi promova ideile textului, astfel încît...
19.	*Lîngă text*	Pot să plasez de rînd cu acest text...
20.	*În contextul textului*	În text se află următoarea lume, pe care o înţeleg, o apreciez...

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

a) interpretează corect textul, este „în acord" cu textul, poate „vedea cu ochii minţii" textul;
b) înţelege şi acceptă că informaţia unui text pivotează în jurul realităţii ca atare, a gîndirii despre realitate sau a condensării lumii într-un anumit conţinut;
c) subscrie la ideea că „vuietul" textului poate fi auzit doar dacă te apropii cu sufletul de acest text, te apropii cu interes de el, „asculţi" textul cu multă atenţie;
d) împărtăşeşte viziunea că textul constituie „o lume fără odihnă", deoarece, în opinia unui cititor avizat, el mereu se autoconstruieşte prin lectură, implică multă căutare, „munceşte" la modelarea personalităţii sale;
e) este convins că textul poate fi înţeles mai uşor prin clădirea lui ca proces, prin gîndirea lui ca valoare sau prin simţirea lui ca esenţă;
f) valorifică ideea că orice tip de text tezaurizează lumea reală, lumea personală şi lumea în forma ei cea mai bună;
g) consideră că în interpretarea unui text un rol determinant are vizualizarea lui în orice formă (figură geometrică: o sferă, un pentagon; reprezentare grafică; o matrice etc.);
h) e conştient că, pentru a produce un text despre text, are nevoie de a cunoaşte multe date, de a avea multă fantezie, de „a simţi" textul;
i) probează şi justifică, prin propria experienţă de cititor, ideea textului deschis şi viziunea interdisciplinară că textul poate fi comparat cu tabelul lui Mendeleev, deoarece se aseamănă după structură, conţine un anumit număr de „elemente", lasă spaţiu pentru diverse completări;
j) demonstrează că secretul oricărui text constă în ordonarea strictă a elementelor sale constructive, în reţeaua lui structurală şi în talentul autorului de text;
k) îşi evaluează achiziţiile prin text, ca un construct, pe care îl apreciază ca motor al spiritualităţii, oglindă a cunoaşterii sau factor al creşterii.

La transpunerea taxonomică a grilei acţiunilor protext de mai sus în sarcini de lucru pendinte unui demers didactic de lucru la text, se va avea în vedere faptul că, în manifestarea comportamentului protext, un rol deosebit are suscitarea curiozităţii, iniţiativei şi căutării. Profesorul va apela la principiul cititorului iniţiat deja într-o anumită problemă de lectură interogativ-interpretativă, valorificînd obiectivul curricular al interpretării de text personalizat, confesiv, în raport cu o unitate de conţinut studiată.

Pe cît de importantă este raportarea opiniei deduse cu emergenţă la propria grilă de valori şi atitudini, pe atît de necesare sînt și implicarea fiinţei elevului în construirea propriei cunoaşteri, cum determinăm, prin ce instrumente cuantificăm rezultatele activităţii de învăţare, pentru a motiva elevii să se implice activ în fluxul şi refluxul cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor, ajutîndu-i, sinergetic, să descopere lumea în diversitatea ei şi să trăiască bucuria redescoperirii eului. Acestea sînt doar cîteva dintre coordonatele pedagogice, ca adevărate interogaţii în contextul didactic al textului.

Aşadar, dacă elevul este prima parte a relaţiei, iar textul – cea de-a doua, atunci stabilirea raportului dintre ei este „cheia influenţei" de succes a unuia (textului) asupra celuilalt (elevului). Elevul trebuie să caute „cheia" acestui raport, iar profesorul-ghid are în grija sa faptul ca elevul să nu „piardă" cheia. Creierul elevului, cu capacitatea sa de a construi experienţe în interior, ca o maşinărie, va „deschide" porţile percepţiei sale pentru construirea unei realităţi virtuale în baza textului şi, ulterior, deja a unei realităţi de facto, mai bune şi mai reprezentative. În vederea receptării textului şi a perceperii realităţii redate, elevul îşi formează în creier o hartă a ceea ce reprezintă acest text, aşa-zisa *reţea a textului*, ca un tot întreg de legături, relaţii dintre structurile lui componente. Această reţea este construită cu ajutorul sistemului reflexiv, după filtrarea lui prin simţurile şi sistemul de valori ale elevului. Se dezvoltă, aşadar, competenţa textuală a elevului şi ***atitudinea sa protextuală*** (în favoarea textului), care îi permite să-şi pre-creeze o experienţă cît mai reală în viaţă. Creierul lui lucrează la imaginarea unor posibile căi ale succesului în viaţă, obiectivele de viaţă devin mai clare, iar elevul – mai conştient de ceea ce îşi doreşte.

Este foarte important faptul că textul îi oferă elevului mai multe opţiuni de viaţă, de activitate, de gîndire, de înţelegere, oferind-i şansa de a nu răspunde haotic la problemele ce apar în calea lui. Atunci cînd omul are o singură variantă pentru rezolvarea problemei, este ca un robot; cînd are două variante, a făcut rost de o dilemă, iar abia cînd are trei variante, poate să simtă că este liber să aleagă. Abilitatea de a înţelege mesajul textului şi de a vedea lucrurile în acelaşi timp prin ochii proprii şi „ochii textului" este una dintre formulele succesului în învăţare şi în viaţă.

În *Reţeaua internă a textului*, elevul observă ordinea naturală a ideilor din text ca produs al unei evoluţii meditative a autorului care permite funcţionarea lui şi o structurează într-o expresie grafică, în diverse forme, iar în *Reţeaua externă a textului*, elevul „iese" din cadrul semantic al textului şi se ***plasează în contextul mai larg al realităţii*** [102, 109].

Ca un instrument metodologic*, dosarul de argumentare al textului* reprezintă mijloacele pe care le foloseşte elevul pentru a-și fundamenta opinia în raport cu textul şi a o prezenta şi altora:

- *Formularea argumentelor faptice* (ce s-a întîmplat, ce se întîmplă, ce se va întîmpla).
- *Formularea argumentelor valorice* (ce este bun/rău; ce este drept/nedrept; ce este eficace/neeficace; ce este pozitiv/negativ; ce este acceptabil/neacceptabil; ce este frumos/urît etc.).
- *Argumente strategice* (ce ar trebui de făcut, ce n-ar trebui de făcut).
- *Impactul textului* reprezintă impactul exercitat asupra elevului şi înţelegerea modului în care acest impact ajută la realizarea sa ca personalitate.

Dacă ne referim la reţea, ca reprezentare grafică, trebuie să precizăm că aceasta pune în evidenţă modul de prezentare a diferitelor relaţii între elementele componente ale unui conţinut care trebuie să fie cunoscut raţional, realizînd o imagine globală, de ansamblu, a problemei date. Reprezentările grafice au următoarele scopuri: interpretarea vizuală a raportului de dependenţă dintre două sau mai mule componente; interpretarea structurii şi mutaţiilor de structură, privite în dinamică sau pe plan spaţial; interpretarea densităţii de repartiţie a fenomenelor înregistrate; interpretarea formelor de realizare a legăturilor dintre anumite entităţi. Reprezentarea grafică este o imagine spaţială, cu caracter convenţional, care, prin diferite mijloace plastice de reprezentare, reliefează ceea ce este caracteristic, esenţial pentru obiectul dat. Tocmai datorită acestui avantaj putem afirma că un grafic simplu valorează, uneori, mai mult decît o expunere desfăşurată. El constituie, totodată, o manieră simplificată de descriere a realităţii, transpunînd aspectele sale în mărimi variate, acestea imprimîndu-se în memorie mult mai uşor decît mulţimea informaţiilor înscrise într-un text. De aceea, reprezentările grafice sînt utilizate în procesul educaţional ca un important instrument de învăţare cognitiv-constructivistă. Reţeaua reprezentării grafice, constată cercetătorii, este constituită din totalitatea liniilor ajutătoare care servesc la construirea graficului propriu-zis, fiind deci suportul acestuia: linii paralele orizontale, verticale, oblice, cercuri concentrice, sectoare de cerc, care servesc pentru plasarea corectă a punctelor pe grafic [49].

Reprezentarea apare ca o vizualizare a organizării textuale, avînd şi o funcţie stimulativă prin latura imaginativă de redare a realităţii descrise. În fond, reprezentarea grafică a unui text

indică „facerea” grafică pentru atingerea înţelegerii mintale a acestuia, prin organizarea logică a conţinutului şi apoi a relaţiilor, a sensurilor conţinute.

Cercetătorii au elaborat mai multe instrumente didactice în contextul reprezentării grafice, care pot fi raportate şi la text. Printre acestea se înscriu: *arborele de derivare* [136, p. 63]; *diagrama sintetizării unui text* [136, p. 75]; *traseul esenţializării textuale* [136, p. 81]; *ghidul cu întrebări de înţelegere a unui text* [136, p. 134]; *diagrama disfuncţiilor* [136, p. 132] etc.

4.2. Contextualizarea protextului în cadrul disciplinei şcolare

Limba şi literatura română

Cuvîntul scris este prezent peste tot şi, din acest motiv, citirea sa devine o aptitudine fundamentală, a cărei necesitate se resimte în aproape toate domeniile vieţii curente. O gamă foarte largă de deprinderi conexe, inclusiv citirea textului, sînt esenţiale pentru realizarea personală şi socială a unei persoane, pentru ca ea să poată lua parte – activ şi în cunoştinţă de cauză – la viaţa socială şi să-şi poată exercita pe deplin drepturile de cetăţean [11; 16; 15; 73; 149; 77; 158 etc.]. Mai mult decît atît, aceste competenţe sînt esenţiale pentru accesul şi promovarea pe piaţa muncii. Persoanele care dovedesc o capacitate de a citi necorespunzătoare îşi limitează şansele de succes în societatea de astăzi. În esenţă, dobîndirea capacităţii de a citi bine este o cerinţă de bază dictată de solicitările vieţii sociale şi economice ale societăţii secolului al XXI-lea. Este importantă dezvoltarea unor deprinderi sănătoase în ceea ce priveşte cititul la tineri, deoarece le oferă posibilitatea de a-şi atinge obiectivele personale, la trecerea către viaţa adultă. Consiliul Europei este implicat într-un important program de cercetare referitor la evaluarea *politicilor culturale* din toate ţările care colaborează în cadrul Convenţiei Culturale Europene. Rezultatele acestui amplu demers de analiză a noilor realităţi socioculturale obligă factorii decizionali să ia act de o problemă ce pune în pericol *securitatea culturală a Europei*. Această „problemă”, „criză” sau „mutaţie”, răspîndită şi predominantă în întreaga comunitate europeană, se referă la degradarea instrucţiei clasice, asociată intrinsec ***literelor şi literaturii***, ale cărei consecinţe imediate – abandonarea tradiţiei de formare intelectual-spirituală prin asimilarea culturii scrise – ar putea conduce la pierderea memoriei culturale, care reprezintă principala dimensiune „relaţională” şi „biografică” a identităţii europene. Cartea şi lectura ajung astfel în centrul preocupărilor oficialilor europeni, care au semnalat, aşa cum era şi firesc, necesitatea identificării unor soluţii ce ar restabili ***echilibrul dintre patrimoniu şi contemporaneitate***. Politicile de lectură, prin care se subînţelege utilizarea tuturor infrastructurilor comunitare, dar în primul rînd a celei educaţionale, pentru culturalizarea

comunităţii, sînt dovada incontestabilă a faptului că Europa îşi reconsideră poziţia faţă de patrimoniul său intelectual [186, p. 13].

O constantă în contextualizarea pedagogică a retellizării constituie diversitatea orientărilor actuale la disciplina şcolară *Limba şi literatura română*.

Vorbind despre educaţia lingvistică, Coşeriu E. afirma că sînt necesare trei lucruri: (a) să se aloce mai mult timp învăţării limbii în şcoală; (b) toţi profesorii, indiferent de disciplina predată, să fie în acelaşi timp şi profesori de limbă; (c) să fie combătută la orice nivel atitudinea negativă faţă de educaţia lingvistică [157, p. 41]. Problema predării trebuie pusă, înainte de toate, ca problemă a *obiectului* (ce) care se predă şi a *obiectivelor* (pentru ce) învăţării, şi nu a metodelor.

De asemenea, savantul considera că limba şi literatura română nu se pot studia separat în mod corespunzător, deoarece, în realitate, ele constituie o unică formă de cultură cu doi poli diferiţi. Este vorba nu de o limbă şi un sistem lingvistic particular sau de sisteme lingvistico-gramaticale *sticto sensu*, ci de limbaj sau, mai bine zis, de *competenţa lingvistică* sub toate aspectele ei. În acest sens, literatura reprezintă deplinătatea funcţională a limbajului. Unitatea culturală este conferită tocmai de cultivarea unei limbi unitare împreună cu literatura limbii respective [157, p. 46].

Savantul împărtăşeşte ideea că în ***lingvistica textului*** ne întrebăm care sînt unităţile de sens ce *se combină* unele cu altele şi, în articularea lor, dau mereu sensuri de ordin superior. Aşa cum fraza nu e construită din cuvinte, ci din unităţi funcţionale, care dau o anumită valoare frazei întregi, tot aşa şi un text nu e construit din fraze, ci din ***unităţi de sens***, care se combină unele cu altele şi care dau mereu un sens unitar superior [194, p. 58].

Limbajul, spune Coşeriu E., nu acceptă lumea aşa cum i se dă, ca o serie infinită de impresii, ci organizează lumea în semnificaţii (şi prin text). Pune pe toată această lume *o reţea de semnificaţii, ca să poată vorbi despre ea şi să poată opera cu ea, în minte.*

Mai mulţi lingvişti sînt de părerea că scopul eforturilor pentru a fonda lingvitica textului trebuie să fie orientat spre dezvoltarea unei proceduri general valabile pentru interpretarea textelor, un fel de „metodă de descoperire" care să ne ofere interpretarea „corectă" a oricărui text. Ceea ce, pînă la urmă, nu este posibil. Dacă dorim să considerăm un anumit text, nu putem şti niciodată în mod anticipat ce relaţii între semne se pot stabili în cadrul lui. Există o listă deschisă de interpretare a textului, în care ***vom putea înregistra posibilităţi complet noi de producere a sensului, dacă, în interpretarea unui text încă neacceptat, am dat peste ele şi le-am înţeles*** [57, p. 162].

Este corect să afirmăm că, atunci cînd vorbim, producem texte. Noi dispunem de o capacitate deosebită, de o competență de a produce texte. Prin urmare, profesorul nu predă doar o anumită limbă, ci, prin lecțiile sale, contribuie la *dezvoltarea capacității de a produce texte*. Nivelul textului este de fiecare dată același *in concreto,* fiind doar în mod diferit reprezentat: textul apare ca produs al unei duble determinări în cadrul planului vorbirii, văzută ca o activitate general umană; textul funcționează ca un nivel construibil după regulile unei anumite limbi, adică ***nivelul textului este tratat conform configurației sale.***

Putem deci distinge două tipuri de lingvistică a textului: (a) obiectul primei lingistici a textului, îl reprezintă textele existente la un nivel autonom al faptelor de limbă; (b) al doilea tip are ca obiect de studiu textul ca nivel al structurării specifice a limbii și se numește *gramatică textuală* sau *gramatică transfrastică*. Prin urmare, limba, cu toate categoriile ei, trebuie descrisă pornind de la text, iar pentru analizarea oricărei categorii a limbii trebuie să plecăm de la funcția îndeplinită de elementul ce o reprezintă în text [57, p. 50].

Dacă transpunem cele patru caracteristici coșeriene ale *nivelurilor structurării idiomatice* [57, p. 218-220] la nivelul structurării în rețea a textului, putem desemna *legături în interiorul textului* de tipul:

- *Supraordonarea* sau *hiperordonarea,* care funcționează la un nivel superior, la primul nivel (nucleul).
- *Subordonarea* sau *hipoordonarea*, care funcționează la un nivel mai jos și este de un rang diferit.
- *Coordonarea*, adică funcționarea la un nivel identic prin diverse modalități de relaționare.
- *Substituția* sau *înlocuirea,* posibilitatea înlocuirii unei unități prin *proforme* (cum la nivelul gramatical un nume poate fi substituit prin pronume). Ea prevede o serie întreagă de procedee prin intermediul cărora un element din ceea ce se spune este anticipat sau reluat, fără a fi repetat, în întreaga sa extensiune.

Spre deosebire de alte materii de studiu, focalizate asupra unor zone de cunoaştere bine conturate şi omogene, limba şi literatura română se defineşte, în opinia Panfil A. [164, p. 8] printr-un corp de *cunoştinţe compozit*, cu referenţi teoretici atît în studiile de limbă, cît şi în cele de literatură. În plus, în ultimul timp, disciplina şi-a lărgit cîmpul dincolo de ariile cunoştinţelor produse în mediul ştiinţific; astfel, programele actuale, structurate după modelul constructiv, fixează, printre obiectivele prioritare, iniţierea elevilor într-o serie de practici lingvistice specifice societăţii actuale.

În aspectele de modernizare a didacticii disciplinei şcolare Limba şi literatura română se înscrie ***viziunea integratoare***, care presupune: (a) analiza finalităţilor studiului disciplinei din perspectiva imperativelor actuale; (b) selectarea unor orientări compatibile şi inovatoare pentru educaţia lingvistică şi literară; (c) elaborarea unei metodologii de învăţare în acord cu exigenţele şcolii şi, mai mult, în acord cu „spiritul timpului" [164].

În linii mari, în etapa anterioară, studiul disciplinei a urmărit să formeze un orizont cultural compus din cît mai multe cunoştinţe. Domeniile vizate erau limba standard, văzută ca set de reguli coercitive, şi literatura, înţeleasă ca şir al creaţiilor legitimate estetic şi/sau ideologic. Ideea de regulă, de canon, de reprezentativ era deci înscrisă în tiparul configurativ al disciplinei. Modelate în acest cadru, strategiile de predare-învăţare s-au definit printr-un caracter preponderent directiv şi analitic. Reţinem, în acest sens, algoritmii analizei gramaticale şi tiparul rigid al analizei de text sau al compunerii „libere" cu plan prestabilit. Dezvoltarea curriculară actuală solicită formarea de competenţe. Trăsăturile distinctive ale disciplinei sînt acum deschiderea, extinderea, de-canonizarea, „de-şcolarizarea". Formarea integrată presupune plasarea elevului în centrul activităţii didactice şi ancorarea procesului de predare-învăţare în domenii de referinţă noi.

Aici se au în vedere, în primul rînd, elementele de ***pragmatică lingvistică***. Termenii-cheie ai acestor orientări sînt „utilizarea", „practicarea" „actul", „procesul", care subliniază prezenţa subiectului implicat în lectură sau interpretare şi oferă deschideri didactice plurale în formarea unui cititor avizat.

Printre cerinţele aplicării curriculumului modernizat este implementarea didacticii *studiului integrat*, principiile studiului integrat incluzînd atît principiul dezvoltării inteligenţei verbale, cel al calităţii, al relevanţei, cît şi *principiul ilustrativităţii,* care, aplicat cu discernămînt, contribuie la dezvoltarea inteligenţei spaţio-vizuale şi formarea gîndirii structural-sistematice [31, p. 20]. Este vorba de utilizarea unor imagini, desene, scheme, tabele etc. în studierea textelor literare şi nonliterare, pentru dezvoltarea competenţei de comunicare, dar şi de elaborare a unor asemenea produse în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Edificîndu-se pe principiile generale ale didacticii, în special pe cele ale glotodidacticii, abordarea integrativă a disciplinei şcolare se reflectă şi în faptul interdependenţei dintre educaţia lingvistică şi cea literar-artistică, care facilitează perceperea textului literar, a celui nonliterar şi contribuie la producerea diferitelor texte, atît solicitate exclusiv în situaţiile de învăţare, cît şi necesare în viaţa de după absolvirea şcolii. Extinderea diapazonului textelor pe care le citeşte şi le rosteşte/scrie omul contemporan şi a diversităţii actelor de comunicare, chiar şi pentru persoanele care nu au o profesie ce le-ar obliga să o facă, implică numeroase procese

intelectuale, care trebuie să se soldeze nu cu reproducerea informaţiilor sau cu analiza gramaticală a textului, ci cu prestanţa adecvată a cititorului–vorbitorului–scriitorului în toate situaţiile de viaţă, cînd ar trebui să acţioneze autonom [31, p. 16].

Învăţarea sintetică. O altă trăsătură distinctivă a modernizării studiului disciplinei constituie modalitatea predominantă de învăţare şi anume *învăţarea sintetică* [164, p. 9]. Prin aceasta se au în vedere două aspecte. Primul se referă la contextele diferite în care are loc învăţarea (mediul şcolar şi mediul extraşcolar), iar cel de-al doilea vizează modul în care se dezvoltă competenţele lingvistice în mediul şcolar. Spre deosebire de alte discipline, studiate aproape exclusiv în şcoală, limba maternă (*prima limbă*, cum este numită adeseori) se învaţă mai întîi în mediul familial/natural; aici învăţarea se produce în afara oricăror intervenţii sistematice, urmînd un proces lent, de impregnare şi construcţie, proces actualizat şi rafinat continuu prin „baia de limbă". La intrarea în şcoală, elevul are o competenţă lingvistică iniţială, ce urmează a fi dezvoltată prin orele de limba română, competenţă pusă în act atît la celelalte materii de studiu, cît şi în mediul extraşcolar. Dar, indiferent de viziunea asupra limbii, *caracterul sintetic* rămîne o constantă a învăţării limbii materne, prezentă însă în economia disciplinei, în proporţii diferite. Aspectele urmărite prioritar sînt corelarea cunoştinţelor despre limbă cu activităţile de comunicare globală şi realizarea progresiei în raport cu cele două niveluri ale învăţării.

Valoarea activităţii educaţionale constă în extinderea reflecţiei dincolo de spaţiul materiei de studiu, înspre realitatea pe care limba şi literatura o reprezintă, realitate care, pentru a deveni familiară, pretinde o privire depărtată, interogativă şi mobilă [164]. Cadrul în care o astfel de privire se poate contura şi antrena, îl reprezintă *secvenţele centrate asupra unor teme menite să provoace şi să extindă înţelegerea.* În felul acesta, ora de limba şi literatura română se poate apropia de funcţia esenţială a învăţării şi aprofundării maternei – aceea de a aduce lumea mai aproape, de a o face să dureze într-o ordine spirituală.

Limba este, fără îndoială, instrument şi mediu al dezvoltării capacităţii de înţelegere a lumii, fapt reflectat în programele şcolare în două moduri: direct, prin obiective globale ce vizează dezvoltarea înţelegerii, şi indirect, prin obiective punctuale ce urmăresc formarea competenţei lingvistice şi culturale. Orientarea celei din urmă este determinată, în primul rînd, de exigenţele sociale ale vremii şi de caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Un rol important în structurarea obiectivelor joacă şi instituţiile culturale ale epocii sau, mai exact, viziunea pe care o propun asupra limbii şi literaturii. Aşa se explică majoritatea modificărilor de perspectivă conturate în curriculumul actual. Studiul limbii este realizat în aspect funcțional-comunicativ, iar competența culturală devine prioritate în formarea cititorului care trebuie să poată relaționa în spațiul vieții cu valorile culturii naționale, inclusiv prin text ca suport de învățare și înțelegere.

Însă reorientarea nu este absolut radicală; regulile şi modelele continuă să fie prezente, dar sînt integrate într-un orizont mult mai larg, în care coexistă niveluri diferite ale limbajului şi tipuri diferite de texte.

Lectura reflexivă. Trebuie să menţionăm, în acest cadru analitic, că lectura reflexivă presupune prezenţa „privirii de deasupra"; o privire ce poate cuprinde textul din punct de vedere estetic, ca verb şi formă. Or, limbajul este creaţia cea mai importantă a fiinţei umane şi rostul este de a produce sens. Acest lucru presupune nu doar corelarea semnelor deja existente după legi deja făcute, ci şi crearea altor semne, „trădarea" vechilor reguli, stabilirea altor raporturi.

În timp ce, prin modul de gîndire logico-ştiinţific, spiritul tratează informaţia, prin gîndirea narativă spiritul elaborează semnificaţie; în timp ce modul de gîndire logico-ştiinţific este specific tratării „lucrurilor" fizice, gîndirea narativă este interesată de oameni şi de problemele lor. Teoria ***gîndirii narative*** este, în didactica maternei, extrem de importantă şi se manifestă în accentele puse asupra lecturii, interpretării şi producerii de text narativ. Mai mult, ea poate duce la operaţionalizarea competenţei culturale pe două paliere: primul este focalizat asupra studiului literaturii, cel de-al doilea – asupra *dezvoltării gîndirii narative*.

Trecerea de la didactica tradiţională la cea postmodernă evidenţiază şi evoluţia conceptului *didactică*, evoluţie care surprinde deschiderile şi semnificaţiile ample pe care le-au căpătat de-a lungul timpului procesele fundamentale (predarea, învăţarea, evaluarea) ale învăţămîntului, actorii principali (elevul şi profesorul) şi însuşi conceptul *proces de învăţămînt*. Pe de o parte, apare necesitatea adaptării *instrumentaţiei şi educaţiei* la ritmul rapid al dezvoltării societăţii, iar, pe de altă parte, analiza posibilităţilor de care poate dispune omul pentru această adaptare. Simpla instruire, dezvoltarea cunoştinţelor, implementarea rigidă şi fixă a unor informaţii nu mai pot fi considerate finalităţi educaţionale, ci o atitudine flexibilă, ce implică libera imaginaţie şi creativitatea – atît de necesare în adaptarea individului la noi condiţii [218, p. 12].

Prin urmare, **didactica modernă** este solicitată, ba chiar obligată să răspundă provocărilor multiple ale ştiinţei de specializare şi bunelor practici din domeniu, pentru a-şi asigura viabilitatea epistemologică şi a dovedi în permanenţă necesitatea, utilitatea şi atractivitatea disciplinelor predate la nivel preuniversitar. Didactica limbilor pare să fie una din variantele disciplinare cu cel mai dezvoltat „spirit de receptivitate" la inovaţiile omului modernizat şi armonios dezvoltat, doritor de a asimila cît se poate de rapid şi eficient limbile. În acest context, didactica limbilor este nevoită să reacţioneze la schimbarea continuă şi dinamică a noilor tehnologii de comunicare şi informare, la evoluţia fluctuaţiilor socioeconomice interminabile, la managementul interculturalului şi, cu atît mai mult, la metamorfozele

educaţionale de ordin: ***curricular*** (asigurarea evoluţiei pozitive a parcursului educaţional, revizuirea sistematică a politicilor curriculare, conformarea la cerinţele educatului); ***teleologic*** (reorientarea finalităţii educaţionale, revizuirea principiilor şi obiectivelor educaţionale în formarea/dezvoltarea fiinţei umane, problema dominantei educaţionale, recentrarea pe elev şi pe competenţe, stabilirea şi formarea tipurilor de competenţe în didactica limbilor, identificarea standardelor educaţionale); ***metodologic*** (ajustarea metodelor de predare la noile cerinţe, diversificarea şi modernizarea acestora, identificarea produselor finale şcolare); ***tehnologic*** (activităţi şi oportunităţi de învăţare, procedee, mijloace, metode, tehnici, forme de predare-învăţare-formare-evaluare); ***axiologic*** (formarea în bază de valori educaţionale, lingvistice, interculturale, civice, motivarea în formarea competenţelor lingvistice) etc. [114, 118, 119].

Strategiile didactice moderne accentuează importanţa multiplicării experienţelor pozitive înregistrate în domeniul activităţii educaţionale şcolare şi impun extinderea spaţiului de intervenţie în procesul educaţional curricular, în scopul valorificării tuturor valenţelor educative ale conţinutului învăţării în interesul superior al elevului.

Dacă ne referim, nemijlocit, la didactica textului în aspectul modernizării, atunci punem în evidenţă ***referenţialitatea textului.*** Problematica textului, abordată din perspectiva didacticii, poate fi circumscrisă în funcţie de valenţele lui formative şi de accesibilitate. Valenţele formative ale unui text pot fi cuantificate prin raportarea problematicii sale la valorile conturate de idealul educaţional, precum şi prin raportarea structurii sale textuale la tiparele canonizate de instituţiile culturii. În cazul textului literar, valoarea formativă este dată de prestigiul autorului, de prezenţa lui în seria personalităţilor reprezentative ale literaturii. Un text devine accesibil cititorului dacă acesta ***este lizibil la nivel lingvistic, clar la nivel macrostructural şi dacă abordează un subiect de interes pentru elev***. Structura textului este un factor ce îi determină nivelul de comprehensiune şi susţine exersarea diverselor structuri textuale prin lectură şi scriere, activităţi ce permit, în timp, perfecţionarea competenţei textuale.

Trebuie să subliniem faptul că acordul perfect dintre gradul de dificultate al textului şi nivelul de performanţă al elevilor nu este varianta ideală de rezolvare a problemei accesibilităţii, deoarece fiecare text nou trebuie să conţină aspecte noi, aspecte de învăţat.

Didactica actuală formulează şi ideea ***motivării prin dificultate*** şi pledează pentru structurarea unor secvenţe ce sparg parcursul gradual şi le propun elevilor texte dificile în varianta „Acceptaţi provocarea”. Bine dozate, secvenţele ce ridică brusc ***nivelul comprehensiunii*** pot spori interesul pentru lectură, în măsura în care potenţează încrederea elevilor în propriile forţe.

Modelarea atitudinii faţă de lectură este unul din obiectivele cele mai importante şi mai greu de atins ale orei de limba maternă.

Procesualitatea textului. În categoria proceselor în raport cu textul sînt incluse aplicarea şi perfecţionarea capacităţilor elevului, care cuprind:

- *microprocesele* – categorie ce permite înţelegerea informaţiei conţinute în frază; exersarea capacităţilor la acest nivel presupune lectura unei secvenţe de text şi redarea ei utilizînd o structură sintactică şi semantică identică sau foarte apropiată de cea folosită de autor;
- *procesele de integrare* – categorie ce permite stabilirea unor legături între propoziţii sau între fraze; la acest nivel, exersarea capacităţilor înseamnă construirea unui enunţ care să lege două propoziţii/fraze ce nu au fost legate în mod explicit de către autor;
- *macroprocesele* – categorie ce permite comprehensiunea globală a textului, stabilirea unor legături ce transformă textul într-un tot coerent; la acest nivel, exersarea capacităţilor presupune identificarea ideilor principale, structurarea informaţiei în funcţie de modelul textual dominant, formularea rezumatului sau a unor enunţuri generalizante;
- *procesele de elaborare* – categorie care depăşeşte sfera propriu-zisă a comprehensiunii prin realizarea unor inferenţe; în această serie se înscriu predicţiile pe care cititorul le face pornind de la indiciile furnizate de text, reacţiile emoţionale faţă de text sau corelaţiile intertextuale;
- *procesele metacognitive* – categorie ce îi permite cititorului să-şi adecveze strategiile de lectură la specificul textului, să sesizeze disfuncţiile în comprehensiune şi să-şi evalueze întregul proces de lectură; formarea şi dezvoltarea acestor capacităţi se realizează prin secvenţe de reflecţie aşezate la sfîrşitul etapei de comprehensiune [164, p. 117].

Dar lectura nu este numai un eveniment ce angajează structuri cognitive şi afective şi presupune desfăşurarea sinergică a unor procese. Ea este şi un eveniment, prin care structurile se extind, iar procesele se rafinează şi devin din ce în ce mai coerente.

În general, *metodologia limbii şi literaturii române* nu mai poate avea statutul de simplă ramură a didacticii generale, deoarece conţinutul şi aria ei de cuprindere s-au îmbogăţit considerabil, incluzînd întregul proces de predare, dar şi de învăţare a obiectului, proces văzut ca o activitate organizată, în cadrul căreia elevul dobîndeşte competenţe şi îşi formează capacităţi intelectuale şi morale. Metodologia este o disciplină de frontieră, de graniţă între ştiinţa de specialitate şi cea psihopedagogică.

Este cazul aici să menţionăm că metodologia în didactica textului este o noţiune care reflectă şi problema schimbării: problema raţională a schimbării, care indică de ce se schimbă metodologia, de ce nu este una imuabilă; problema generală a schimbării, ca o problemă condiţională (în ce condiţii se pot produce schimbări metodologice); problema evolutivă a schimbării metodologice; problema raţionalităţii schimbării metodologice, deoarece metodica se schimbă pentru că *se face continuu* prin activitatea educaţională sau se schimbă fiindcă este practicată, iar profesorul dispune de ea pentru a-şi materializa libertatea profesională.

Pentru a vedea felul în care se poate produce integrarea demersului de formare a ***unei poziţionări protextuale,*** care presupune explorarea textului din perspectiva aderării la ideile din text, acceptăm ca punct de plecare unele entităţi curriculare, cum ar fi ***concepţia educaţională*** *a disciplinei,* care include *abordarea textului din perspectivă semiotică şi hermeneutică: identificarea şi interpretarea semnelor, decodarea textului, analiza, sinteza, discriminarea* etc. În viziune didactică, perspectiva hermeneutică îl ajută pe elevul-cititor să se pună în valoare atît pe el şi sensurile ascunse/conotate în limbajul său, cît şi fiinţa cognitivă, cultura lui. Elevul vorbitor/cititor, prin activităţi specifice de comunicare/explicare/comentare, va fi angajat într-un proces de interpretare a textelor literare/nonliterare, a situaţiilor de comunicare şi a propriei activităţi.

Domeniile vizate de curriculumul la disciplină sînt următoarele: structurarea, organizarea diverselor texte nonliterare şi literare (cl. XI). Competenţele specifice disciplinei înscriu şi ***competenţa lectorală***, care înseamnă înţelegerea, utilizarea textelor scrise şi reflecţia asupra lor pentru scopuri personale, pentru aprofundarea propriilor cunoştinţe, extinderea posibilităţilor şi participarea în viaţa societăţii. Antrenarea proceselor mintale, în acest caz, presupune următoarele tipuri de sarcini: formularea temei generale şi a scopului cu care a fost scris textul; detectarea informaţiei din text; interpretarea unui fragment sau a textului în întregime; reflecţia asupra conţinutului celor citite; reflecţia asupra formei textului [144, p. 11].

Specificul realizării EL presupune: analiza lingvistică a diferitor tipuri de texte literare şi nonliterare, orientîndu-se spre discuţia aspectelor lexicale, gramaticale, stilistice, grafice (cl. X); descifrarea diferitor aspecte de structură /organizare lingvistică a unor texte artistice, publicistice şi de utilitate socială (cl. XI) [144, p. 35].

Aşa stînd lucrurile, se prefigurează o linie clară de remodelare a lucrului la text – dezvoltarea prevederilor curriculare şi modelarea unei metodologii de interpretare a textului, pornind de la perspectiva lui structurală şi punînd-o în acord cu cea de conţinut sau de sens. Trebuie să remarcăm, în acest sens, şi contribuţiile metodologice ale cercetătorilor Goia V. şi

Drăgătoiu I., care vorbesc despre elaborarea planului textului în metodologia acestuia [123, p. 60].

Autorii aduc drept exemplu procesul de elaborare a unui plan complex al unui text narativ, care urmăreşte să redea structura textului în detalii, cuprinzînd, în afara ideilor principale, şi pe cele secundare, care se subordonează celor principale. Elaborarea unui astfel de tip de plan permite evidenţierea modului în care se înlănţuie detaliile textuale şi secvenţele tematice în structura de ansamblu a textului (Anexa 6).

În lucrarea sa de referinţă, Sîmihăian F. [198, p. 13] menţionează faptul că abordarea actuală a didacticii limbii şi literaturii române trebuie să ţină seama de realităţile cu care profesorii de limba şi literatura română se confruntă: o generaţie „digitală", extinderea noţiunii *literaţie* şi a modalităţilor în care poate fi dezvoltată etc. Cercetările privind studiul limbilor şi literaturilor materne în şcoală au devenit, în ultimii ani, din ce în ce mai diverse şi mai nuanţate. Acest aspect, influenţat de noi perspective asupra cunoaşterii, de impactul noilor media şi al noilor tehnologii, are consecinţe asupra scopurilor şi conţinuturilor disciplinei.

O provocare majoră, în opinia cercetătoarei, este necesitatea de a conceptualiza într-un mod coerent şi holistic finalităţile procesului educativ, avînd în vedere expansiunea şi dinamica schimbărilor din domeniul cunoaşterii. Astăzi nu mai este adecvată o *perspectivă atomizată* asupra cunoaşterii. De aceea, tendinţele europene merg spre identificarea domeniilor-cheie ale cunoaşterii şi stabilirea competenţelor necesare, care pot oferi deschideri pentru formarea unei personalităţi armonioase.

Vorbind despre paradigmele limbii şi literaturii române (paradigma literar-gramaticală, paradigma dezvoltării personale, paradigma comunicativă şi cea comunicativ-utilitară), cercetătoarea constată că, deşi unele paradigme devin dominante la un moment dat, cele vechi nu dispar neapărat, ci pot fi concurente puternice ale celor dominante. Pentru abordarea textului în viziunea pe care o promovăm, relevant este faptul că se menţionează lărgirea conceptului *text*; textele recomandate a fi studiate în programele europene aparţin atît literaturii de ficţiune, cît şi textelor nonficţionale (texte de graniţă, articole, texte ştiinţifice sau „texte" aparţinînd altor arte, texte multimodale, prezente în mass-media etc.). Drept urmare a diversificării textelor şi a lărgirii noţiunii *literaţie*, competenţele de comunicare devin mai complexe şi mai nuanţate: lectura imaginii este adesea asociată lecturii textelor. Scrierea prin folosirea diverselor forme de reprezentare este o altă competenţă, adăugată în multe programe europene.

Referindu-se la studiul limbii şi literaturii în liceu, cercetătoarea menţionează că, pe parcursul ciclului superior al liceului, prin disciplina *Limba şi literatura română* se urmăreşte consolidarea competenţelor de comunicare ale elevilor, indispensabile în lumea contemporană,

pentru orice tip de activitate profesională. O notă specifică acestui ciclu de şcolaritate este dezvoltarea competenţei culturale a elevilor, ceea ce implică un demers de contextualizare istorică şi culturală a fenomenului literar. De asemenea, *prin studiul limbii şi al literaturii române se urmăresc valori şi atitudini care să contribuie la formarea unei personalităţi autonome a elevilor*, capabile de discernămînt şi de spirit critic, apte să-şi argumenteze propriile opţiuni, dotate cu sensibilitate estetică, avînd conştiinţa propriei identităţi culturale şi manifestînd interes pentru varietatea formelor de expresie [198, p. 58].

Perspectiva comunicativ-funcţională introdusă în programe are următoarele avantaje: structurează pe alte principii domeniul disciplinei *Limba şi literatura română*, guvernînd într-un fel celelalte domenii şi realizînd, în acelaşi timp, conexiuni permanente cu acestea sau zone de intersectare; ***deschide şcoala spre viaţă, spre realitate,*** dezvoltîndu-le elevilor competenţe şi ajutîndu-i să-şi clarifice propriile valori şi atitudini pe care le pot activa în experienţa lor cotidiană prezentă şi viitoare [198, p. 63-64].

De asemenea, este important faptul că generaţiile actuale trebuie să se „alfabetizeze" în domeniul a ceea ce specialiştii numesc *noile literaţii*. Şcoala nu poate ignora acest domeniu; un argument elocvent în acest sens este faptul că o noutate a cadrului de referinţă propus de PISA (*Programme for International Student Assessment* – Programul Internaţional pentru Evaluarea Elevilor) în 2009 este chiar *includerea lecturii textelor digitale*. Revenind la cauzele crizei lecturii literare, menţionăm că nu sînt doar cele pe care le auzim invocate mereu, şi anume concurenţa creată de explozia mijloacelor de informare şi destindere (televizor, internet, presă scrisă), ci şi altele, legate de un clivaj între lectura şcolară şi lectura privată. Este o situaţie comună nu doar pentru realitatea din şcolile noastre, ci şi din alte sisteme de învăţămînt. Ceea ce propune şcoala în domeniul lecturii pare mai curînd un contract, o obligaţie pe care elevii şi-o asumă sau nu, decît o punte spre lectura privată, lectura de plăcere sau spre lectura, să zicem, funcţională, cea de care au nevoie în viaţa de zi cu zi [198, p. 268].

Este relevant faptul că două paradigme didactice ale lecturii au un rol deosebit în abordarea textului în procesul educaţional (Anexa 7). Este vorba de modelul lingvistic şi cel social. Înţelegerea textului literar şi crearea de instrumente necesare acestei înţelegeri sînt scopurile modelului lingvistic, numit şi *model analitic*. Educaţia elevilor nu mai este în primul rînd enciclopedică, ci cu precădere estetică, cîtă vreme se urmăreşte formarea conştiinţei estetice a cititorilor.

Primatul textului se manifestă, în practica didactică, în trei modalităţi de abordare: ca analiză stilistică a textelor literare; ca lectură hermeneutică (avînd ca scop ***o înţelegere profundă a sensurilor textului,*** în special a nivelului simbolic al textelor citite); ca analiză structurală a

textului (elevii sînt deprinşi *să descopere structura textului literar*, să analizeze repertoriul literar, genurile şi speciile, să recunoască tema centrală a textului, motivele, modul de caracterizare a personajelor etc.) [105, 98].

Din punct de vedere didactic, abordarea se bazează pe discuţii şi reflecţii pe marginea textelor studiate. Profesorul încearcă să-i stimuleze pe elevi să citească printre rînduri, să descopere ideologia ascunsă a unor texte şi să discute deschis despre poziţiile morale sau politice prezentate în texte.

Viziunea modernă a receptării afirmă că, de fapt, orice lectură presupune ***un schimb de „ideologii" între text şi cititor şi că fiecare cititor construieşte semnificaţiile textului***, bazîndu-se pe ceea ce spune acesta, dar şi pe o seamă de variabile exterioare textului: propria înţelegere despre temă, cultura generală, competenţa literară, modul în care foloseşte strategiile de lectură, scopurile pentru care citeşte, starea de moment etc. Ca atare, lectura implică o colaborare activă a cititorului, participarea sa intelectuală şi emoţională la construirea semnificaţiilor textului. De asemenea, ea presupune un joc/o relaţie între *obiectivitatea textului* (ce spune textul în mod nemijlocit, ce informaţii oferă) şi *subiectivitatea cititorului* (ce îi spune fiecărui cititor/ce înţelege fiecare cititor). Adolescenţii sînt **cititori gînditori** şi citesc pentru a înţelege mai bine lumea şi pe ei înşişi, pentru a se pregăti pentru viaţă. Ei judecă/evaluează ideile, comportamentele pe care le întîlnesc într-o carte. Ei pot percepe universul ficţional ca pe o „re-construcţie" a realităţii. De asemenea, sînt capabili să-şi clarifice propria perspectivă asupra realităţii, care poate fi diferită de cea întîlnită în cărţile citite [Ibidem, p. 281].

Competenţa de lectură este a înţelege, a folosi, a reflecta asupra şi a se implica în lectura textelor scrise, pentru a-şi atinge scopurile, pentru a-şi dezvolta cunoaşterea şi potenţialul şi pentru a participa activ în societate (Anexa 8).

Aşadar, lectura este un proces complex care nu se petrece la vedere. Un profesor care ştie ce fel de operaţii mentale pot fi realizate pe parcursul lecturii îşi va susţine elevii să-şi construiască strategii de lectură care îi vor ajuta să devină cititori competenţi. Eşecurile în domeniul lecturii se datorează, în principal, faptului că elevii care ştiu să citească nu înţeleg de fapt ceea ce citesc.

Pentru a înţelege un text, cititorul prelucrează în mod divers informaţiile identificate. Există cinci tipuri de procese care pot fi activate pe parcursul lecturii. Acestora le corespund anumite operaţii sau strategii care îl ajută pe cititor să înţeleagă ceea ce citeşte (Anexa 9).

În altă lucrare de referinţă, cercetătoarea pune în evidenţă următoarele aspecte: „În ultimul timp, conceptul de text a căpătat accepţii mai largi. Nu se mai studiază în orele de limbă şi literatură doar texte literare, ci şi texte nonliterare (aparţinînd domeniilor ştiinţific, jurnalistic,

administrativ etc.). Motivul acestei lărgiri a noţiunii de text este legat de faptul că, în general, înainte de a fi cititori de literatură sau concomitent cu această postură, sîntem cititori într-un sens mai larg. Aceasta nu înseamnă altceva decît faptul că şcoala se deschide spre nevoile diverse şi pragmatice ale lecturii/ale receptării, incluzînd în aria ei de preocupări şi formarea de competenţe pentru înţelegerea acelui tip de texte cu care venim cel mai des în contact: articole din presă, texte de popularizare a ştiinţei, publicitate, texte administrative, ca şi „texte" aparţinînd altor arte (film, teatru) etc. În şcoală se studiază deci trei tipuri de texte: literare, nonliterare (pe tot parcursul învăţămîntului obligatoriu) şi texte aparţinînd altor arte (în liceu)" [199, p. 47].

Plus la aceasta, cercetătoarea pune accentul pe un şir de **principii ale didacticii lecturii** [199, p. 64]:

- Diversitatea textelor supuse discuţiei: nu doar textul literar, deşi discutarea acestuia are o pondere predominantă, în special în liceu, şi în cadrul acestuia, texte ilustrînd genuri, specii, curente, epoci literare diverse, ci şi cel nonliterar (publicistic, ştiinţific etc.) sau cel aparţinînd altor arte.
- Flexibilitatea grilelor de lectură, a căilor de acces, în vederea adecvării acestora la tipul de text. Este evident că nu se poate aplica aceeaşi grilă de lectură în abordarea unui text narativ sau a unei poezii, a unei poezii romantice sau a unei poezii postmoderne. De aceea, adecvarea grilei de lectură la tipul de text este în mod esenţial una dintre cheile de lectură care prilejuieşte adevărata întîlnire cu textul şi cu posibilele semnificaţii ale acestuia.
- Centrarea asupra unor obiective/competenţe de lectură, şi nu asupra exhaustivităţii interpretării. Actul didactic centrat pe elev şi pe obiective/competenţe vizează prioritar anumite aspecte recomandate în programă.
- Pluralitatea receptării: re-construirea sensului în funcţie de variabilele individuale. Elevii trebuie încurajaţi să păşească în interiorul textului, ca să-i înţeleagă ţesătura/urzeala şi să intre într-un dialog autentic cu lumea reprezentată de text. Fiecare elev intră în această experienţă cu propriile valori, propriile repere şi cunoştinţe, chiar şi cu o anumită stare de moment, care poate favoriza sau îngreuna receptarea. Este deci firesc ca înţelegerea şi interpretarea textului să reflecte personalitatea fiecărui cititor în parte. Pluralitate înseamnă, firește, opinii diferite, chiar opuse, dar şi nuanţări sau subtilităţi ale unor interpretări apropiate. Încurajează-i pe elevi să-şi exprime punctele de vedere, cu condiţia ca ele să poată fi susţinute cu argumente din textul discutat.

- Receptarea dirijată/ghidarea receptării lecturii şcolare. Profesorul trebuie să ghideze lectura (să aleagă căile de acces spre text, metodele de lucru cu textul, să ofere un demers coerent de abordare a textului). La sfîrşitul călătoriei în lumea textului, fiecare elev ar putea să ajungă la o înţelegere personală a textului discutat. Profesorul nu este cel care dă verdicte privind cutare sau cutare interpretare pe care elevii o dau unui text, ci este cel care încurajează naşterea ideilor, împărtăşirea acestora sau confruntarea dintre ele. Doar dacă este solicitat în mod expres, profesorul le va împărtăşi elevilor propria interpretare, dar nu o va impune. La rîndul său, profesorul este dator să arate argumentele din text pe care se bazează propria interpretare.

Astfel, activităţile de pătrundere structural-logică în text contribuie esenţial la dezvoltarea inteligenţei elevilor, ca una dintre inteligenţele multiple ale personalităţii acestora.

4.3. Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului

***Dimensiunea conceptuală a retellizării*.** Abordînd dimensiunea conceptuală a structurării în reţea sau a retellizării, sînt specificate analitic un şir de fenomene convergente contextului pedagogic, evidenţiindu-se indicii de valabilitate educaţională.

Astfel, s-a determinat că sînt importante conceptele de reţea în sociologie şi economie (Massimi B., Valade B. etc.), de reţea socionomică (în viziunea lui Dumitraşcu N., Lazega E.) şi caracteristicile sale (spaţialitatea, multidimensionalitatea, temporalitatea, raţionalitatea, idempotenţa, rezonabilitatea, entropitatea) şi concepţia privind funcţia reţelelor culturale.

Alte domenii determinante sînt cel al ştiinţelor informaţionale, din care a fost preluată ideea privind definirea, categorizarea, tipologia şi topologia (Draguşin M.), şi cel al neurobiologiei, cu concepţia reţelei Petri (Păstrăvanu O.), reţelelor neurale în viziunea lui Siebert H. De asemenea, o influenţă deosebită are abordarea reţelei din perspectivă logică, cu teoria gîndirii active (Florian M.), care afirmă că gîndirea noastră se opune pentru ca să unească şi gîndirea se forţează ca să explice relaţiile. Plus la aceasta, un factor determinant în conceptualizarea retellizării este teoria coerentistă asupra cunoaşterii, prin care se afirmă că toate cunoştinţele noastre se raportează la alte cunoştinţe, că un enunţ poate fi considerat întemeiat prin relaţiile sale cu alte enunţuri în ordinea explicaţiei (Flonta M., Hatman G.) – teoria întemeierii epistemice a cunoaşterii (Lehrere K.); distincţia filozofică a formei şi conţinutului (Aristotel, Tatarkiewicz W.-L.) – care susţin că forma are funcţia de a da unui sens haotic o unitate substanţială, de a descifra fondul originar, de a face accesibil fondul originar.

Dacă ne referim la domeniul psihopedagogic, constatăm un şir de entităţi relevante pentru dezvăluirea specificului abordării reţelei în procesul educaţional. Aici putem menţiona conceptul

reţelelor în învăţare, al viziunii învăţării ierarhice în baza hărţii conceptuale (Cocoradă E.), al hărţii cognitive (Joiţa E.), care opinează că plasarea informaţiei în reţea presupune redarea concisă a relaţiilor dintre idei, în formă grafică, cu sublinierea nodurilor (ideilor/conceptelor de bază) şi arcelor (legăturilor dintre acestea). În acest caz, ţesătura obţinută nu presupune o ierarhizare anume, ci ***evidenţierea relaţiilor posibile,*** prin organizarea grafică a conceptelor (ideilor) şi marcarea grafică a relaţiilor. Avantajele se conţin în formula *Ce poate face elevul pentru a înţelege*: exersarea gîndirii, algoritmizarea lucrului, reaşezarea informaţiei în tipare noi, independenţa cunoaşterii, schematizarea, concentrarea pe noduri, pentru a putea varia operaţiile, înţelegînd astfel nu doar esenţele, ci şi relaţiile dintre ele.

Pornind de la **teoria schemei**, prin care se abordează reţelele semantice, ca o organizare raţională a cunoştinţelor şi integrarea cunoştinţelor în arhitectura sistemului cognitiv al elevului, (Voiculescu F.) reţelele interactive cu encodarea noii informaţii se încadrează în contextul existent al schemei, dîndu-i alt sens; procesarea nouă a informaţiei se acomodează la schemă; restructurarea – noua informaţie – influenţează abordarea schemei, rezultînd una nouă (Joiţa E.).

Este relevantă în sensul contextului abordat *metoda învăţării prin predare*, cînd clasa este percepută ca o reţea neurală, în care se stabilesc diferite relaţii, ce au ca efect cunoaşterea (Martin J.P., Schelhaas C.) şi tehnica analizei în arbore a lui Le Xuan (Minder M.), prin care se promovează ideea că a plasa în reţea înseamnă a lega un concept, un fenomen cu alte concepte conexe cu care se stabilesc relaţii ierarhice.

Tot aici se înscrie şi concepţia gîndirii în sistem (Dorner D., Siebert H., Syekely A.), care argumentează consecinţele negative ale gîndirii monocauzale şi avantajele gîndirii în sistem, care asigură înţelegerea faptului că în sistemele complexe nu putem face doar un lucru, ci din ce în ce mai multe. Gîndirea în sistem, conform teoriei programării neurolingvistice, ajută la înţelegerea mecanismelor repetitive care guvernează lumea.

Gîndirea în reţea (Văduva Gh.), prin transfer, implică standardizarea şi interopreabilitatea, fiind un nou mod de gîndire în ştiinţele educaţiei.

Un rol deosebit de important are fenomenul educaţional al dezvoltării imaginaţiei structurale a elevului ca un proces de creare a noului în formă structurală (Zlate M.).

Dimensiunea conceptuală a textului. La tentativele teoretice de identificare a textului se adaugă şi concepţia postmodernă asupra textului, care este reperul esenţial în abordarea pedagogică a textului, văzut ca unul plural, deschis, supus unui număr mare de interpretări (Stan E., Constantinescu M. etc.). Albulescu I. afirmă că *însuşi textul este o formă de gîndire,* iar Barthes R. opinează că textul este o specie rară de limbaj. Rolul elevului, în acest sens, este de a

fi un colaborator la viaţa polisemică a textului, care nu încetează niciodată de a fi un produs, dar nu încetează nici de a fi legat de originea sa.

Textul este o unitate superioară a cuvîntului, este un sistem după care elevul învaţă să descifreze lumea; este un macro- sau supersemn organizat în baza triunghiului semiotic (scrierea, sensul, referentul), iar detextualitatea presupune decodarea mesajului emis de text (Plett H.). Raportat la formă, textul, în opinia lui Plett H., poate fi emic sau etic.

Textul asigură realizarea unui învăţămînt modern, în care se schimbă ierarhia formării, accentul deplasîndu-se spre atitudini şi capacităţi (Albulescu I.).

Lectura textului este înscrisă în text, este programată de text, este „o violenţă" asupra textului, prin care elevul-cititor „converteşte" textul la propria ideologie (Petrovici I., Moscovici S., Cerghit I., Ricour P. etc.). Citind un text liniar tradiţional, sîntem forţaţi să-i limităm posibilităţile la o singură naraţiune, însă cînd, prin prelucrare, un text este transformat într-o reţea, el nu mai are un sens univoc, el devine *multiplicitar.*

Barthes R. introduce în circuit noţiunea *briou al textului*, care presupune faptul unei atitudini în raport cu acesta (iubesc textul, deoarece el este o specie rară de limbaj) şi ideea dezvoltării *elevului logofil*, un elev care iubeşte limbajul. Rolul acestui elev este să colaboreze la viaţa polisemică a textului, care nu încetează niciodată de a fi produs, dar şi de a fi legat „de originea sa". Elevul „converteşte" textul la propria sa ideologie.

Pornind de la definirea lecturii după Bulgaru E., ca o totalitate de activităţi perceptive, cognitive, de valorizare şi ierarhizare, ce au drept scop înţelegerea, de la identificarea unităţii textului în accepţia lui Жинкин Н., Валгина Н. (enunţurile, unităţile interfrastice, fragmentul, exprimarea), de la abordarea funcţională a textului cu ideea noţiunilor *dictum* (informaţia de bază) şi *modus* (informaţia suplimentară, dedusă prin interpretare), s-a profilat problema interpretării textului, ţinînd cont de *dreptul cititorului, dreptul autorului, dreptul textului.*

Prin concepţia de *interpretare a textului*, în viziunea lui Pînzaru I. – interpretarea textului este validă dacă reflectă importanţa problemei textului, nu ignoră şi nu contrazice faptele necunoscute, răspunde la întrebările celui care citeşte – putem vorbi despre *devenirea textului* prin fenomenul de morphing (trecerea gradată) de la o reprezentare la alta. În abordarea lui Eco Um., în interpretarea textului pornim de la intenţia acestuia (*intentio operis*), intenţia autorului (*intentio auctoris*), intenţia lectorului (*intentio lectoris*) prin aplicarea metodei hermeneutice: a citi textul *cît mai economic*. De aici, au fost formulate următoarele reguli ale interpretării:

1. În interpretarea textului este nevoie de a nu face risipă de energii hermeneutice pe care textul nu le încurajează.

2. A porni de la interpretarea părţii în lumina întregului.

În respectarea acestor reguli, de un folos real este faptul elaborării **didacticii interpretării textului** (DIT). Luînd la bază ideile lui Ţugui G. privind interpretarea textului, care reperează fondul ideatic al textului, pe abordarea structurii lui ca o componentă a formei şi ca sistem de relaţii, de la afirmaţia goetheană că subiectul e văzut de oricine, conţinutul e găsit doar de cel care are, el însuşi, ceva de adăugat, iar forma rămîne pentru cei mai mulţi o taină; a fost identificată **formula:** ***IEÎ*** (interpretarea este explicaţie, iar explicaţia presupune înţelegere).

Pentru a putea dezvălui mai bine ideea retellizării, s-a luat la bază şi ***metoda lingvisticii textului*** din perspectiva semiotico-sintactică a lui Plett H., prin care se afirmă că structura textului presupune o schemă ce conţine numerotarea propoziţiilor şi a relaţiilor dintre ele.

Noi mergem şi mai departe şi afirmăm că ***structura textului este o reţea de o anumită tipologie, care însumează, cuprinde diversele relaţii ce se stabilesc între textoneme***. Căutînd raţiunile care conduc la includerea retellizării în sfera pedagogică a textului şi ipostazierea sa ca a unui fenomen autarhic, ajungem şi la ideea lui Kalus B. privind structura informaţională a textului, care, ***în concepţia noastră, apare ca reţeaua ideatică a textului*** (RIT).

Dimensiunea conceptuală a învăţării constructiviste. Ca să fim expliciţi, trebuie să luăm în considerare şi teoria constructiv-cognitivă (Bruner J.), şi metodologia constructivistă (Joiţa E.), prin care se abordează fenomenul ajungerii la clădirea înţelegerii de sensuri şi semnificaţii, prin paradigma constructivistă, care este una interpretativă (Stan E.), elevul devenind conştient de conexiunile prin care se coordonează elementele sau operaţiunile mentale (elevul poate să se explice, să gîndească cuprinzător); elevul parcurge calea de „înstăpînire" a cunoaşterii (Enăchescu C.); elevul construieşte personalizat o structură a experienţelor în baza organizării Tip Reţea (Joiţa E.). Elevul este tratat ca şi un constructor al propriei învăţări, centrîndu-se pe relaţii.

Constructivismul, ca o strategie de formare şi de dezvoltare a elevului, îi oferă acestuia un loc central în propria învăţare. Elevul, prin învăţarea constructivistă, capătă *autonomie cognitivă* şi îşi dezvoltă *diplomaţia cognitivă* (Joiţa E.). Un rol aparte are categoria conexionismului, care stimulează independenţa cunoaşterii, şi categoria trecerii (*epoche)*, care presupune trecerea de la atitudinea empirică a elevului la cea reflexivă, consemnînd existenţa reţelei de condiţionare între existenţă (a fi) şi cunoaştere (a cunoaşte).

De asemenea, un reper esenţial în conceptualizarea retellizării au ideile poststructuralismului, ca abordare constructivistă, prin care se afirmă că lumea este o infinitate deschisă în infinit, că în text nu există **înscriere parentală,** metafora lui fiind reţeaua, iar cititorul avînd mai multe drepturi de autor (Щирова И.).

Principiul retellizării textuale. Aderînd la ideile expuse mai sus, dezvoltîndu-le şi transformîndu-le, conferindu-le virtuţi şi raţionamente educaţionale, explicînd condiţiile de realizare şi dobîndind o înţelegere adecvată a fenomenului de reţea şi retellizare, ***a fost formulat principiul retellizării,*** a cărui abordare, în viziunea noastră, poate rezolva problema înţelegerii textului sub toate aspectele ei.

Astfel, pentru a-i conferi semnificaţie acestui principiu didactic, a fost nevoie, după cum s-a văzut, de o analiză din exterior şi din interior, prin care s-a încercat a explica ordinea căreia i se conformează subiecţii, fondată pe un şir de reguli ce alcătuiesc esenţa principiului.

Validitatea acestui principiu este dată, aşadar, de întemeierile conceptuale expuse, avînd o funcţie practică şi dînd direcţie gîndirii şi acţiunii educaţionale.

Ca să fim mai expliciţi în formularea principiului retellizării, trebuie să precizăm că pornim de la caracterul riguros al principiului, ca normă de care subiectul trebuie să ţină cont şi la care îşi raportează activitatea şi gîndurile. Prin urmare, principiul este, pînă la un anumit punct, baza pătrunderii pînă la esenţa retellizării, pentru a-i „oferi ei cuvîntul”. Un principiu este relevant dacă porneşte de la fenomenul însuşi, nu doar de la gîndirea noastră, iar noutatea constă, în acest caz, în înregistrarea corectă a ceea ce transmit faptele însele.

Un argument în plus este sugerat de ideea lui Соломоник А. [276, p. 171], care, vorbind despre raportul dintre morfologie şi sintaxă într-o acţiune a sistemului limbii, ilustrează, în baza unor exemple din chimie, sculptură etc., că sintaxa reprezintă planul general al construcţiei sau o linie strategică, realizîndu-se cu ajutorul mijloacelor morfologice care se conţin în sistemul dat. Sintaxa dictează cantitatea de „*atomi”* (elemente) şi repartizarea lor, de asemenea ***cantitatea*** şi ***direcţionarea*** relaţiilor dintre atomi (elemente). Interrelaţia morfo-sintactică are ca rezultat produsul final cu trăsăturile sale specifice. Trebuie subliniat faptul că toată construcţia este determinată de elementele primare – în atomii respectivi este inclusă intrinsec potenţa de a stabili anume aceste raporturi, şi nu altele. În interiorul regulilor morfo-sintactice, sintaxa determină liniile strategice ale îmbinării cuvintelor în sintagme, în timp ce morfologia îndeplineşte funcţia realizării corecte a coordonatelor sintactice. Printr-o paralelă, putem afirma că, ***în interiorul regulilor sintactico-textuale, textul determină linia strategică a îmbinării elementelor textuale, în timp ce sintaxa îndeplineşte funcţia realizării corecte a coordonatelor textuale.***

Analizînd aceste fenomene, ajungem la o concluzie importantă: ştiind trăsăturile iniţiale ale elementelor care interacţionează şi cunoscînd regulile tipice ale morfologiei şi sintaxei, poate fi uşor dedus rezultatul final. Cînd fiinţa umană construieşte o frază în scris, ea preliminar o construieşte mintal, în mai multe variante.

Dacă pornim de la ideea că textul este un sistem de semne, putem afirma că retellizarea textului este o ***sintaxă a textului***, ale cărei elemente de construcţie sînt textonemele şi, ***așa cum construim structura sintactică a frazei, tot așa putem construi și structura sintactică a textului (reţeaua textului), cu deosebirea că elementele componente sînt enunţurile, nu cuvintele şi propoziţiile.***

Mai nou pentru preocupările noastre este de a conferi principiului retellizării un statut de sine stătător al unui domeniu pedagogic, ca o condiţie pentru proiectarea unei orientări cît mai sigure în lucrul la text în procesul educaţional.

În această privinţă, trebuie să subliniem necesitatea de a găsi punctul de reper care ar anula „antagonismul" dintre realitatea existenţei şi realitatea educaţională. Este cazul unui transfer al axei educaţionale în domeniul textului de la textul ca atare (ontologie) la elevul-cititor (epistemologie) şi descoperirea unui plan superior, aproape de realitate şi superior unei ne-realităţi, pe care Kant Im. l-a numit *plan transcendental*.

Deşi pare o prezumţie sau un lucru de prisos a mai preciza denotaţia principiului, care este o temă dezbătută mult, domeniul fiind destul de cunoscut în didactica disciplinei, astăzi, această chestiune se află în situaţia de a fi abordată pe temeiul unei documentări raportate la reţea. În felul acesta, principiul retellizării poate să-şi afirme dreptul la existenţă şi individualitate, deosebindu-se de ceea ce există.

Didactica textului, fiind un domeniu teoretic şi practic, fundamentează, prin principiul retellizării, procesul educaţional, respectiv, organizarea şi desfăşurarea acestuia. Pe scurt, principiul retellizării oferă posibilitatea unei ieşiri în realitatea privită în întregul ei.

Pornind de la ideea filozofică că trebuie să căutăm principiul în noţiunile esenţiale şi în vastul domeniu al concretului, al datului, al experienţei, în ceea ce e unanim trăit, putem afirma că principiul retellizării apare, aşadar, ca un fundament al unei cunoaşteri condiţionate (nodurile ideatice ale textului) şi al unor valori trăite, cu respectarea cîtorva condiţii de bază:

- este lipsit de „supoziţii" şi domină, deoarece posedă o anumită evidenţă interioară;
- nu este o dogmă atribuită, ci o evidenţă modernă în a vedea educaţia;
- oferă „satisfacţia" originalităţii;
- reperează necesitatea de a explica, de a întemeia, de a înţelege faptele lumii (din interiorul lumii); explicaţia pozitivă oferă şansa înţelegerii faptelor sau a datelor;
- reprezintă o predeterminare în baza spiritului gînditor ordonator;
- are un caracter evident.

Prin urmare, principiul retellizării este rezultatul „respectului" faptului că lumea se organizează din relaţii şi legături, nu din motivul că aşa se doreşte. Pedagogia astfel nu se apleacă în faţa faptelor, nu adună idei de ici, de colo, este o expresie a gîndirii creatoare, care orientează acţiunea educaţională spre afirmaţii fundamentate pe resortul unei reflecţii largi.

Relaţia este o situaţie *în obiect* şi o situaţie *în subiect,* este o legătură între diverse existenţe. Relaţia, prin urmare, e o situaţie ontologică, ea „stă" în natura lucrurilor şi de aceea cunoaşterea unei relaţii e o cunoaştere obiectivă. Prin natura sa, gîndirea este raportare, relaţionare. În consecinţă, *principiul retellizării este o normă reglatoare, care presupune transpunerea grafică a unui text (a unei informaţii) tip reţea, ca instrument de esenţializare, concretizare, concentrare, restrîngere a conţinutului în favoarea rigorii, şi care facilitează înţelegerea textului (informaţiei)*. Acest principiu poate acţiona ca normă prescriptivă cu caracter de generalizare mai redus.

Poziţionarea protext

Poziţionare înseamnă plasarea într-o poziţie în raport cu un fenomen, obiect, fapt, persoană etc.; mod de situare atît de natură ideatică, cît şi pragmatică, deoarece elevul influenţează fenomenul observat. De îndată ce arată că acestea devin surse de interes, elevul devine „suveran" al textului, devine el singur subiect enunţător, potenţial autor al textului şi al evenimentelor descrise. Poziţionarea poate genera fenomenul sinestezic (din limba greacă sun-împreună; *asishhesis – percepţie*), care presupune stabilirea unor corespondenţe perceptive între componente.

Acţiunea. În lucrul pe care elevul îl efectuează prin acţiune, el se recunoaşte, în primul rînd, pe sine, mai mult decît în ceva nefăcut de el personal. Demersul educaţional nu este realizat doar *cu privire la un text*, ci *cu textul*, la „solicitarea" acestuia. Astfel spus, acţiunea protext presupune angajarea elevului într-un ansamblu de acţiuni *cu textul*, punînd la încercare reflexivă propria gîndire şi pătrunderea în ceea ce trăiesc sau gîndesc alţii, printr-un efort de empatie.

Atitudinea. Eul elevului, în procesul de învăţare, trăieşte simultan în cîteva planuri: în planul perceperii realităţii lumii exterioare lui şi a procesului educaţional ca atare; în planul reflexivităţii conştiinţei, ca realitate subiectivă interioară a spiritului. Elevul are misiunea de a sintetiza, de a pune în acord lumea cu „trăirea" acestei lumi, făcînd astfel ca între ele să existe un raport de complementaritate şi de continuitate. Momentul de întîlnire şi delimitare a acestor planuri este reprezentat de gîndire/reflecţie ca moment de trecere de la atitudinea experienţială a elevului la atitudinea reflexivă a acestuia.

Atitudinea protext a elevului este o predispoziţie a elevului de a „vedea textul” ca ceva esenţial pentru el, ca expresie a unei valori constitutive, ca suport comportamental, care se exprimă existenţial prin acţiuni şi opinii, dobîndite *prin text.*

Atitudinea protext face parte, aşadar, din sistemul cognitiv-afectiv al elevului. Elevul, prin acţiunile sale *cu textul,* are sarcina de a face textul să vorbească, descoperindu-i toate semnificaţiile posibile şi apreciind importanţa textului pentru sine în raport cu grila personală de percepţie, cu aşteptările personale.

Comportamentul presupune un ansamblu de manifestări obiective generate de text, prin care se exteriorizează eul elevului. Comportamentul protext este un sistem de pertinenţă al elevului care acţionează protextual şi reprezintă un ansamblu de reacţii observabile, prin care *elevul răspunde textului.* Comportamentul protext are temeiuri interne, deoarece elevul, internalizînd valorile textului, îşi poate organiza activitatea de receptare, interpretare, producere de text. În felul acesta, elevul percepe textul ca pe o lume fără odihnă şi îl înţelege prin clădirea lui *ca proces,* gîndirea lui *ca valoare*, simţirea lui *ca esenţă.*

Formula poziţionării protext este următoarea:

- A – ***cu textul*** (acţiune);
- B – ***prin text*** (atitudine);
- C – ***ca răspuns la provocările textului*** (comportament).

Metodologia protextuală

Metodologia protextuală reprezintă un instrument operaţional de explorare a textului în procesul educaţional, de acumulare a cunoştinţelor şi de dezvoltare a poziţionării protextuale a elevului în raport cu textul (acţiunea, atitudinea, comportamentul protextual), fiind o componentă flexibilă, dinamică a strategiilor didactice.

Astfel, metodologia protextuală reprezintă un mod unitar de elaborare a reţelei textului (procedee, acţiuni, operaţii), prin definirea, precizarea statutului, a funcţiilor şi a principiului retellizării, a condiţiilor de valorificare a acestora pe baza unei viziuni unitare, expuse în modelul pedagogic elaborat.

Structurarea reţelei, după cum am ilustrat anterior, reprezintă o componentă de execuţie a acţiunilor asupra textului, incluzînd un set de operaţii intelectuale şi practice ale elevilor, contribuind la valorificarea eficientă a textului.

Raţionalitatea retellizării este asigurată de calitatea procedeelor didactice (structurarea reţelei, topologizarea, poziţionarea protext), a acţiunilor şi operaţiilor executate (lectura textului, identificarea textonemelor prin numerotare, stabilirea nodurilor ideatice, raportarea, construirea).

Valorificarea avantajelor metodologiei protextuale reclamă, după cum am menţionat, o implicare activă a altor diverse metode şi procedee activ-participative, între care se stabilesc relaţii şi compensări reciproce care acţionează complementar (activitatea independentă, lectura personală, observarea independentă, descoperirea etc.).

În contextul orientării constructiviste, metodologia protextuală reperează dobîndirea cunoaşterii pe „elaborarea" acestora de către elevul însuşi, care este un constructor al propriei cunoaşteri. Acest fapt conduce la principala finalitate a lucrului la text – înţelegerea şi internalizarea textului, pe de o parte, iar pe de altă parte, la diminuarea distanţelor dintre realitatea educaţională şi înţelegerea realităţii existenţiale. Ea oferă, astfel, o oportunitate relevantă în luarea de atitudine faţă de învăţare şi de atitudine faţă de lume şi fenomenele sale. Formarea „spiritului retellizării" presupune sesizarea, perceperea, imaginarea, înţelegerea legăturilor, relaţiilor, conexiunilor ce se stabilesc în realitatea care ne înconjoară. Metodologia protextuală este un instrument de atingere a unor finalităţi educaţionale utile, fiind o indicaţie concretă a direcţiei în care, considerăm, didactica îşi va afla un fundament. Dacă metodologia în general se limitează la anumite fracţiuni din realitate, atunci riscul unui eşec educaţional devine iminent. ***Procesul educaţional trebuie „să sfişie" realitatea, să o fracţioneze, însă mai trebuie şi să o integreze, orientîndu-se spre fenomene principale, spre esenţe necondiţionate.***

Atît atitudinea pozitivă, cît şi cea negativă, în raport cu textul, au nevoie de o legitimare prudentă şi de o asigurare reală a exprimării lor. Această legitimare este dată prin rezultate *de facto,* obţinute prin acţiuni de interes individual.

Prin ***nominalism*** [87, p.131], ca terminologie tehnică prin care se înţelege un anumit fel de a explica prezenţa şi rostul unei noţiuni în economia unei ştiinţe, am numit fenomenul amplasării în reţea ca retellizare. Nu există cunoştinţe fără noţiune, ca „părtaşă" necesară în orice operaţie logică, iar orice noţiune exprimă ceva general, deci un factor ce se repetă sau poate fi aflat de mai multe ori, în timp ce particularul sau individualul se întîlneşte o singură dată. Înţelesul nominalist al retellizării este dispunerea, structurarea în reţea a unui conţinut tematic, a unor fapte, fenomene, relaţii, concepte etc.

Nominalismul care recunoaşte existenţa mentală a noţiunii sau a conceptului se numeşte *conceptualism.* Astfel, gîndirea produce din sine noţiunile care nu pot fi scoase din experienţă sau, cel puţin, le abstrage din percepţia individuală, ca o activitate internă. Iar tot ce e gîndit sau produs de gîndire exprimă o realitate superioară, gîndirea oglindeşte adevărata realitate şi sfera inteligibilă.

În doctrina numită ***conceptualism***, ideea nu se mai află undeva peste sfera perceptibilă, ci în conştiinţă, ca produs al abstracţiei, care separă universalul (noţiunea sau conceptul) de particular. În conceptualism, ideea are un fel de realitate, una psihologică.

A nominaliza nu înseamnă a înfiinţa un lucru, ci a-i consfinţi şi a-i recunoaşte fiinţa distinctă. Nominalizarea sau numele confirmă „hotarele" fenomenului, dîndu-i conturul individualităţii. Numele este sigla naturii, fiinţei, este esenţa exprimată, este definiţia prescurtată a lucrului. Nefiind numit, lucrul nu poate fi fixat în anumite graniţe.

Numind un fenomen (un lucru), noi ne angajăm faţă de fiinţarea lui. Conceptualizarea implică noţiunea şi ideea şi, spre deosebire de fapte, care sînt ştiute, conceptele trebuie să fie înţelese.

Conceptualizarea este atît un proces, cît şi un rezultat al procesării informaţiei prin operaţiile gîndirii, este procesul de trecere a inteligenţei de la o etapă la alta a dezvoltării sale, procesul de trecere de la structuri din ce în ce mai fundamentale. Conceptualizarea se produce prin interiorizare. Realizînd acţiunile care conduc la concept şi parcurgînd etapele interiorizării, se produce un proces de generalizare şi esenţializare, care constă în desprinderea de acţiunea externă şi înţelegerea a ceea ce este invariant în fenomene. Conceptualizarea urmează, aşadar, calea unei materializări în modele ce includ însuşirile esenţiale ale fenomenelor studiate; explicarea acţiunii efectuate; reproducerea acţiunii în planul limbajului intern (interiorizarea acţiunii, convertirea ei în acţiune intelectuală); stabilirea relaţiilor reciproce între componente; aplicarea practică a conceptului/conceptelor nou/noi în situaţii variate şi posibile. Prin urmare, conceptualizarea se poate manifesta şi într-un cadru conceptual, ca un sistem bine organizat de concepte, noţiuni, fenomene, fapte etc., al cărui echivalent practic este constituit din scheme conceptuale, aplicabile în diferite situaţii, care au în vedere succesul unei acţiuni.

În acest context, ***cadrul conceptual*** presupune limitele unui anumit fel de a gîndi un nou concept şi anume cel de retellizare, dezvoltîndu-i, prin analize şi interpretări, esenţele educaţionale nominale, funcţionale şi formative. *Cadrul conceptual* are particularitatea de a fi un element specific al unei viziuni pentru că o circumscrie, o desemnează ca viziune, ca un cîmp de reprezentare regulată într-un mediu înconjurător (ştiinţele textului). Rectangular (dreptunghiular), el este o limită care delimitează şi separă cadrul reprezentat (în interior – modelul) de spaţiul expunerii (în exterior – experimentul pedagogic). Interacţiunea dintre *în afara cadrului* şi *cadru* mizează pe semnificaţia şi pe interpretarea mesajului global. Cadrul conceptual serveşte ca reper şi în calitate de ghid pentru construirea liniilor de conduită educaţională.

Rostul *cadrului conceptual* este de a marca sensibil ideile promovate, iar ideile pe care acesta le reprezintă constituie propria lor semnificaţie. Cadrul conceptual este un semn care are funcţia de a asigura o utilizare funcţională a ideilor şi urmează să dispună de o aserţiune comună. Altfel spus, cadrul conceptual este o construcţie, funcţionalitatea căreia creşte odată cu numărul celor care îl înţeleg. Cadrul conceptual cuprinde totalitatea informaţiei conceptuale şi perceptuale, fiind un compus al semnificaţiilor ideilor. În principiu, toate componentele ideatice ale cadrului conceptual sînt la fel de importante, relevant este să vedem ce fel de relaţie există între elementele componente.

Înţelegerea textului

Luînd la bază opinia ce vizează metodologia constructivistă în educaţie şi care, pe lîngă alte priorităţi (de utilizare a situaţiilor, de evidenţiere a elementelor noi, de formulare şi verificare a ipotezelor, diverselor procesări mentale etc.), pune în prim-plan *înţelegerea unei organizări* (Joiţa E.), au fost elucidate momentele-cheie ale înţelegerii textului.

Tehnica înţelegerii şi, în acelaşi rînd, a textului, fiind reflexive, permit ca elevul să *înţeleagă singur*, iar înţelegerea textului presupune o raportare a experienţei elevului-lector la conţinutul expus în text, cu scopul asimilării acestuia. Taxonomiile înţelegerii (înţelegerea semantizantă, cognitivă, de sens) relevă o deosebire clară între *comprehensiunea textului,* care presupune o percepere a informaţiei cognitive a textului, iar înţelegerea textului, fiind o noţiune mai largă, include, de rînd cu comprehensiunea textului, şi înţelegerea semantizantă, şi înţelegerea fenomenologică, de sens.

Înţelegerea reflexivă a textului devine, astfel, un factor important al dezvoltării atitudinilor elevilor, în special prin poziţionarea protext, ea fiind o activitate creativă, orientată spre un anumit scop, însumînd un ansamblu de acte interdependente şi dezvoltative care se manifestă la „întîlnirea" elevului-cititor cu formele informativ-expresive ale textului.

Internalizarea este un proces sociologic de trecere a cunoştinţelor din subiective în obiective pentru societate, comunitate; este un mecanism psihologic prin care obiectele lumii exterioare obţin o reprezentare psihică; este o strategie economică de reducere a fenomenelor exterioare negative, transformîndu-le în interioare. În baza faptului că în pedagogie internalizarea este *un stimulent al învăţării*, o putem trata ca ***un mijloc*** al poziţionării protext, prin care valorile textuale sînt asimilate în aşa măsură încît determină acţiunea, atitudinea şi comportamentul protext al elevilor.

În felul acesta, se poate afirma că relaţia dintre text şi dezvoltarea personalităţii elevului este una esenţială, el devenind *consumator de text de tip nou*, care participă activ la conceperea şi „fabricarea" produsului pe care îl consumă (**formarea elevului prosumer**).

Înţelegerea realităţii

Prin urmare, un text este modelat de spiritul, nevoile şi punctele noastre de vedere şi, pînă la urmă, răspunde contextului fundamental, realităţii în sine, a cărei semnificaţie majoră este dezvăluită de lucruri. Textul reprezintă o relaţie între cel puţin patru entităţi: ***cineva*** este informat de ***nişte semne*** despre ***anumite lucruri***, într-un ***anumit context***. Însă chiar dacă semnele şi contextele sînt evidente, pentru ca să indice la ce se referă, mai este nevoie de un ***ingredient*** şi acesta este ***capacitatea de înţelegere***. În această relaţie simetrică, în centru se află sistemul de semne – reţeaua textului, iar în jurul lui gravitează relaţia care oglindeşte simetria umanităţii şi a realităţii. În acest caz, se porneşte de la premisa că omul este acela care selectează aspectele, structurile, înlătură elementele de exces, pentru a putea face trecerea de la structura pură (realitatea) la structura semnificativă (textul). Însă semnele nu pot conţine lucrurile în totalitatea lor, dar, datorită inteligenţei umane, ele pot transmite şi pot provoca o impresie pe care o lasă un text unor anumite persoane. Mesajul transmis nu este selectat de anumite persoane, ci este transmis de anumite lucruri ale realităţii, iar receptorul trebuie să aibă *capacitatea de a deduce mesajul* conţinut în semne. O dată separat de mediul său natural, semnul nu mai este ceva incidental, ci este un semn intenţional, unul care se adresează în mod direct şi trebuie înţeles. Textul este, aşadar, ***din***, ***despre*** şi ***pentru realitate***, fiind o prezenţă care sugerează şi transmite un mesaj, fiind abstractizat din realitate, purtînd un conţinut distinct şi adoptînd o formă durabilă, reprezentată de reţeaua sa ideatică. Înainte de a fi întîlnit în realitate, textul este produs de mîna omului. În felul acesta, putem vorbi de un fel *de echivalenţă între text şi realitate.*

Contingenţa lumii, fragilitatea şi capriciile ei, vigoarea şi numeroasele sale resurse se afirmă într-o manieră inegalabilă. Înţelegerea textului este o întîlnire neprevăzută şi, uneori, o luptă între structura lui şi contingenţa realităţii. Aceasta este o provocare pe care o întîlnim într-un mod discret în cazul conferirii de sens textului, pentru a-i da „rezolvări mentale".

O citire profundă a unui text necesită ca elevul-cititor să aibă experienţe puternice sau, cel puţin, să nutrească aspiraţii profunde. Citirea textului este caracterizată de o puternică angajare, care modelează concepţiile despre lume. *Citirea inteligentă*, departe de a fi o evadare, este o *conversaţie tăcută cu realitatea*.

Lectura este o acţiune eminamente contextuală. Cititorul îi oferă textului un context al inteligenţei; la rîndul său, textul extinde contextul realităţii cititorului, informîndu-l cum să plaseze lumea reală în orizontul trecutului său şi al posibilităţilor sale dominante.

Sarcina textului ca sistem de semne este nu doar de a reflecta ceea ce are loc în realitate, ci şi de a completa această realitate cu mijloacele lui specifice, ajutînd fiinţa umană să se descurce în lume cu ajutorul mijloacelor din acest sistem. Această funcţie importantă a textului se intensifică pe măsură ce omenirea se loveşte de probleme cu mult mai complicate ale realităţii, ce nu sînt date prin percepere nemijlocită şi despre care putem avea o reprezentare doar cu ajutorul unor simboluri complexe.

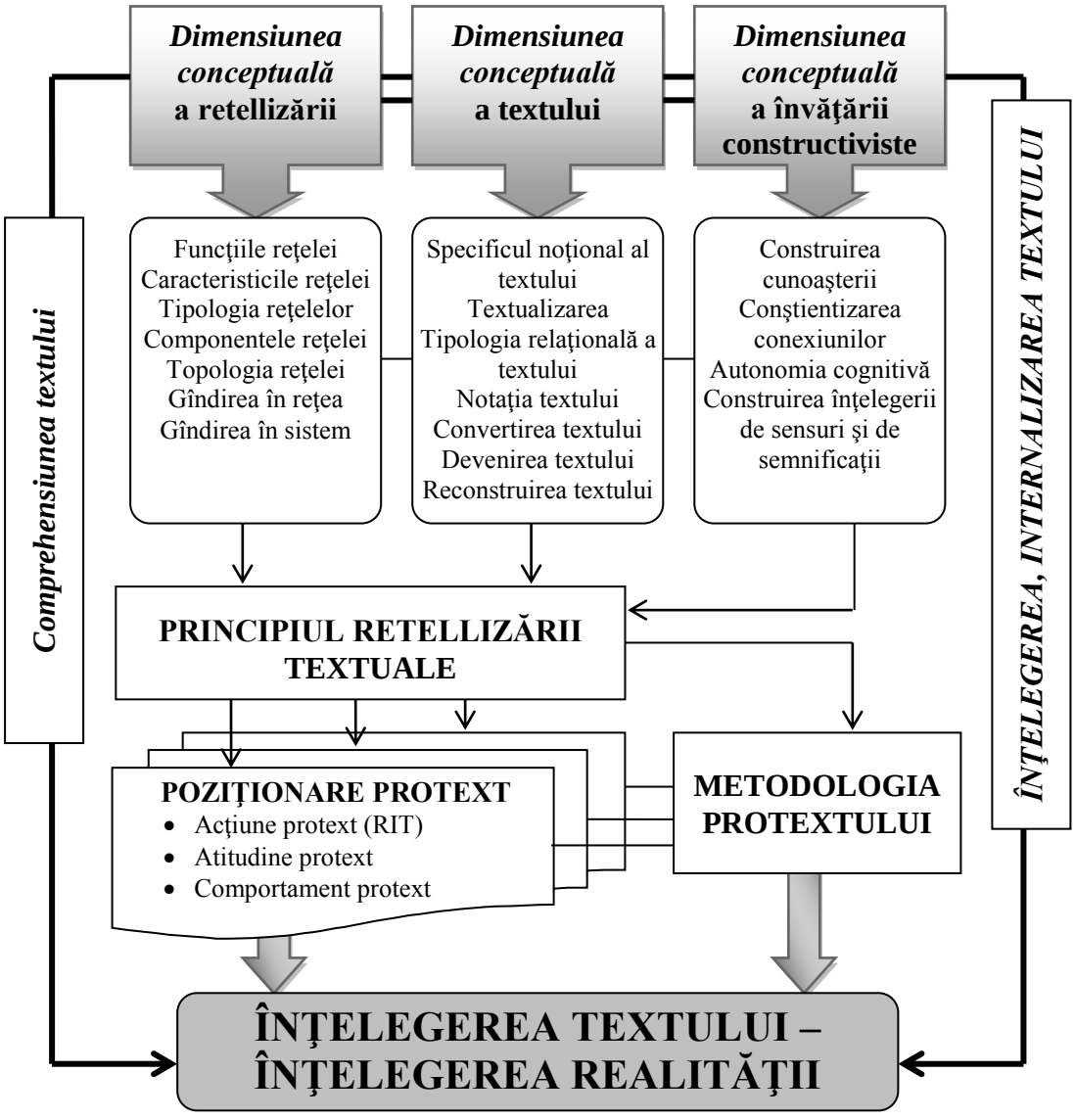


Fig. 4.1. Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului (MCRMP)

Modelul propus în Figura 4.1, în vederea fundamentării fenomenului retellizării în metodologia protextului, este unul de tip deductiv-constructiv, o astfel de abordare comportînd un şir de avantaje, dar şi riscul de a considera componentele modelului operatoriu drept componente-limită ale fenomenului respectiv, de a confunda teoria cu fenomenul ca atare, fapt care ar genera o limitare excesivă a fenomenului examinat.

Modelul conceptualizării foloseşte mai multe grupări de entităţi bine definite şi concepute. Conţinutul corespunzător structurii interne a modelului reflectă un spectru larg de dimensiuni, noţiuni interdependente, fenomene etc., iar în funcţie de natura producerii evenimentelor educaţionale, nu pot exista îndoieli cu privire la producerea modelului respectiv. Ieşirea spre realitate indică faptul că, spre deosebire de cele învăţate la şcoală, cu date cît de cît complete şi cu un spectru larg de soluţii, problemele care apar în realitatea existenţială sînt multe, multiaspectuale şi prezintă mai multe soluţii posibile, pe care, intrinsec, le „adună" textele studiate. Rezolvarea problemelor realităţii este, aşadar, posibilă prin „luarea în calcul" a ceea ce textul ne-a făcut să cunoaştem şi să putem. Aşadar, retellizarea reprezintă partea „ascunsă" a valorii adăugate unui text, deoarece reprezintă resursele intangibile ale textului, iar modelul propus are scopul să prezinte mai bine natura şi posibilităţile retellizării textului, fiind şi un model generic, deoarece reprezintă în mod dinamic geneza şi rolul retellizării şi modul ei de manifestare în baza principiului retellizării. Prin urmare, modelul conţine trei entităţi caracteristice pentru conceptualizarea retellizării, a textului şi a specificului constructivist al învăţării şi trei operatori generativi de bază: *acţiunea*, *atitudinea*, *comportamentul protex*. Metodologia protextului este rezultatul unui proces dinamic de specificare în raport cu cerinţele şi exigenţele educaţionale, curriculare. 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* şi pînă la *textul pentru viaţă*. Modelul îmbogăţeşte cu noi semnificaţii şi arii de folosire atît didactica textului, cît şi didactica generală, prin promovarea principiului retellizării ca o extindere semantică şi acţională a unui concept fundamental în teoria şi practica învăţării.

În felul acesta, *Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului* ne furnizează un punct de plecare sigur pentru revizuirea modalităţilor de lucru la text, reconsiderînd premisele educaţiei textuale. Ilustrînd avantajele principiului retellizării şi ale poziţionării protext, punem în valoare faptul că raporturile nodale se bazează fundamental pe înţelegerea şi internalizarea textului, care, ulterior, conduce la înţelegerea realităţii.

Fiind delimitate, componentele modelului reperează complexitatea teoretică şi simplitatea reală. Astfel, în contextul unei pedagogii constructiviste, retellizarea apare mai evidentă, ca o

ipostaziere a abordării poststructuraliste. Or, chiar dacă „simplitatea" este o condiţie cerută de analiza metodologică, atunci cînd considerăm anumite rezultate ca obţinute, putem considera că, într-o astfel de modelizare, simplitatea este sinonimă cu oportunitatea, fapt ilustrat şi în Figura 4.2.

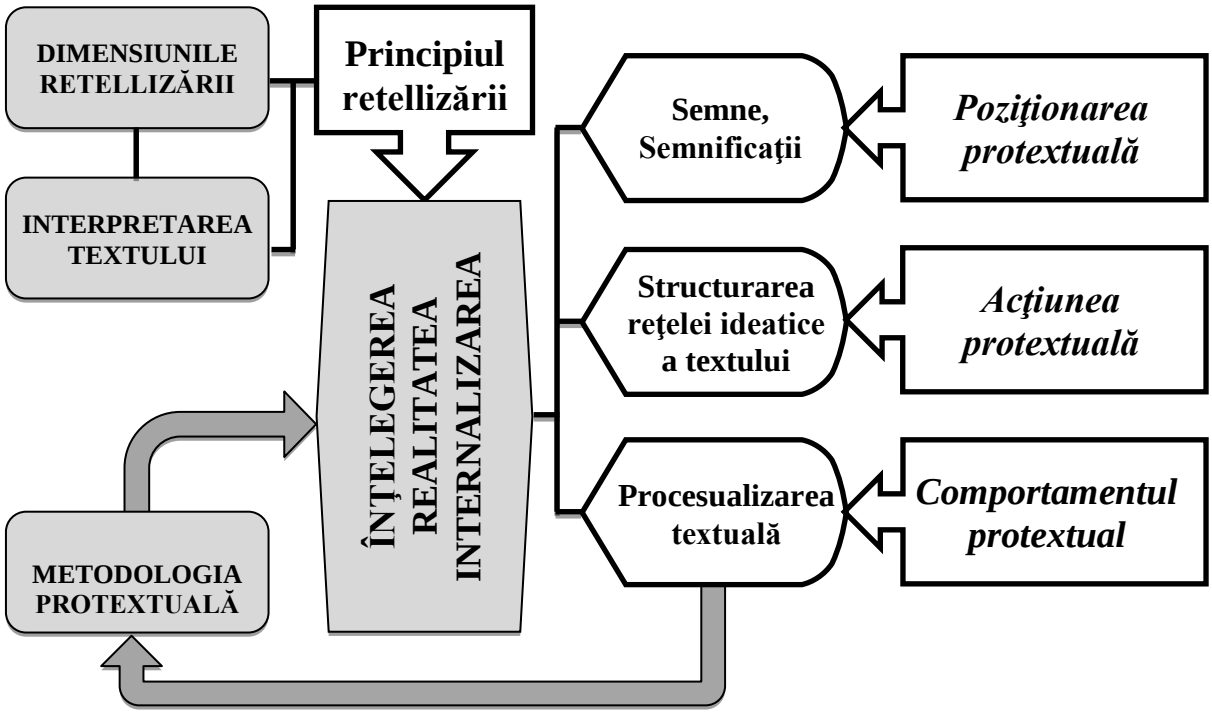


Fig. 4.2. Repere ale retellizării în metodologia protextului

Astfel, prin ***metodologia protextului*** înţelegem un ansamblu organizat de entităţi acţionale (obiective, etape, elemente procedurale, comportamente de învăţare), care asigură, în plan praxiologic, formarea competenţelor specifice (textuale) într-un sistem integrat, care, la rîndul lor, dezvoltă atitudinea protextuală a elevului prin clădirea înţelegerii de esenţe textuale.

Tabelul 4.2. Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu

Etapele	**Componentele acţionale ale protextului**	**Activităţile protextuale ale elevului**	**Finalităţile protextuale**	**Perspectivele competenţei textuale şi existenţiale**
DELIMITAREA TEXTULUI	1.1. Lectura textului	1.1.1. Citeşte individual textul 1.1.2. Stabileşte un *contact tematic* cu textul dat	- formarea unei imagini globale asupra conţinutului textului; - vizualizarea primară a relaţiilor dintre entităţile componente ale textului	*Competenţa de lectură şi interpretare a textului, în vederea înţelegerii acestuia. A înţelege textul*

	1.2. Constatarea: - unde se mai poate încheia textul dat; - cum este textul (emic sau etic); - indicarea semnelor de început/sfîrşit ale textului; - comentariul elementar	1.2.1. Constată anumite elemente structural-semantice 1.2.2. Determină extensiunea textului 1.2.3. Stabileşte dacă începutul/sfîrşitul textului trimite sau nu cititorul „dincolo” de text 1.2.4. Argumentează concludent alegerea făcută	- dezvoltarea abilităţii structurii; - formarea reprezentărilor numerice; - dezvoltarea simţului de observaţie	*înseamnă a înţelege interpretarea, adică mesajul, rostul, folosirea lui*
	1.3. Determinarea şi numerotarea enunţurilor textului	1.3.1. Identifică şi numerotează, prin cifre arabe, fiecare enunţ al textului	- dezvoltarea percepţiei relaţiilor în spaţiu; - formarea competenţei de a identifica anumite entităţi structurale	
ARHITECTURAREA TEXTULUI	2.1. Stabilirea nodurilor ideatice ale textului	2.1.1. Identifică relaţiile interne dintre idei 2.1.2. Elaborează tabelul nodurilor ideatice ale textului	- dezvoltarea independenţei cunoaşterii; - deschiderea drumului cunoaşterii spre atitudini; - formarea siguranţei în propriile forţe de gîndire; - dezvoltarea dexterităţilor de schematizare care contribuie la înţelegere; - dezvoltarea gîndirii în sistem; - dezvoltarea imaginaţiei structurale a elevului; - formarea capacităţii de percepţie în favoarea rigorii; - formarea competenţei de a citi mai „economic” textul	*Formarea autonomiei şi a diplomaţiei cognitive a elevului. Prin înţelegerea textului, elevul trebuie ajutat să ajungă la un curs de acţiune*
	2.2. Plasarea textonemelor în tabel	2.2.1. Selectează textonemele adecvate pentru fiecare nod ideatic (indică cifrele respective în tabel)		
	2.3. Construirea reţelei ideatice a textului (RIT)	2.3.1. Construieşte „schema” textului, indicînd, prin linii, legăturile dintre textoneme (rutinarea) 2.3.2. Urmăreşte relaţiile dintre textoneme şi configurează reţeaua textului 2.3.3 Stabileşte specificul textului ca sistem (microsistem) 2.3.4. Observă flexibilitatea şi interioritatea textului (unitatea internă)		
	2.4. Determinarea topologiei RIT	2.4.1. Stabileşte tipul de reţea a textului (topologia)		

	2.5. Identificarea mesajului textului	2.5.1. Examinează şi percepe nodurile ideatice ale textului 2.5.2. Stabileşte nivelul de saturaţie al textului (textul împlinit sau nu informaţional)		
POZIŢIONAREA PROTEXT	3.1. Sinteza interpretativă a textului	3.1.1. Formulează părerea cu referire la caracterul textului 3.1.2. Gîndeşte cuprinzător şi construieşte diverse asociaţii în baza textului	- formarea elevului logofil (care iubeşte limbajul); - dezvoltarea competenţei de a „converti" textul în propria ideologie; - dezvoltarea capacităţii de a acţiona protextual; - formarea comportamentului protextual; - dezvoltarea atitudinii elevului în raport cu textul; - antrenarea dexterităţii de a răspunde provocărilor textului, de a-l înţelege, de a şi-l asuma	*Asimilarea textului (modul de a utiliza textul). A privi realitatea cu mai multe perechi de ochelari. Capacitatea de a „privi" textul* ***despre realitate, pentru realitate, ca realitate. Înţelegerea realităţii prin text conduce la libertatea de atitudine şi de acţiune***
	3.2. Aderarea la text	3.2.1. Face „jocul acţional" al textului şi determină cum l-au influenţat componentele acestuia 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 3.3.2. Completează RIT 3.3.3. Extrage din text un sens pentru sine (enacţiunea)		

Revenind la posibilitatea internalizării textului şi ţinînd seama de premisa principală conform căreia înţelegerea textului conduce la înţelegerea realităţii, putem avansa ideea că modelarea poziţionării protext a elevului reflectă necesitatea unei reconsiderări pentru o circumstanţă discursivă în aria problematicii textului. Un lucru important este utilitatea textului pentru elev şi viaţa sa.

Toate elementele pe care le conţine Modelul şi Metodologia, dat fiind cadrul intern şi cel extern, se reintegrează în domeniul de considerare ca elemente esenţiale pentru o interpretare care poate să pună în valoare calitatea de mediator a elevului între lume şi text. Şi elevul, şi textul sînt repuşi în drepturi, receptînd şi „promovînd" realitatea într-un mod particular.

Păstrîndu-şi particularitatea evidentă, Modelul conceptual se înscrie în mentalitatea pedagogică actuală, deoarece exprimă felul de „a spune", a citi, a scrie realul în timpul perioadei de faţă, devenind normă pentru activitatea didactică la text, într-un cadrul al învăţării euristice.

Pentru a ilustra şi a verifica implicit această premisă, este indicat experimentul pedagogic, funcţia de bază a căruia trebuie să fie *dezvoltarea* ca orientare profundă a oricărui fenomen de calitate. Retellizarea, prin acest Model conceptual, cîştigă o accepţie întemeiată, dobîndind dimensiunea interrelaţiei, raportul dintre elementele sale componente fiind integrat ca factor acţional, adăugat implicit ca element catalizator cu scopul de a revela retellizarea şi a o face total perceptibilă. *Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului* (MCRMP) conţine, latent, un şir de ipostaze practice prezentate de posibilitatea virtuală la nivelul experimentului educaţional.

Ilustrarea elementelor teoretico-metodologice ale protextului, care însumează principiul participării active şi conştiente a elevului în învăţare, ideile privind interpretarea textului ca o plăcere dublată de asumarea unei misiuni, exemplificările în baza interpretării unor texte cu caracter designator şi cu caracter denotativ, argumentarea creativităţii în producerea de text, rolul textului în dezvoltarea personalităţii integrale a elevului au condus la ideea elaborării metodologieii protextuale pertinentă dezvoltării la elevi a înţelegerii realităţii lumii ca o structură profundă a oricărei fiinţe umane. Relația mesajistică a elevului cu textul este prezentată în Tabelul 4.3.

Tabelul 4.3. Relația mesajistică a elevului cu textul

	Etapele	**Comportamentul**	**Probele formative**	**Acţiunile educaţionale**
Relaţia mesajistică a elevului cu textul	Interpretarea textului, gîndirea textului ca valoare	• imaginea globală asupra conţinutului textului • reprezentarea sensurilor • conştientizarea semnificaţiei	textualizarea	1. Lectură şi interpretare literară 2. Determinarea nodurilor semantice 3. Constatarea plăcerii lecturii
	Procesualizarea textului (explicaţie) Clădirea textului ca produs	• arhitecturarea conţinutului • vizualizarea relaţiilor • reaşezarea în tipare noi, simţul nuanţei • diplomaţia cognitivă • gîndirea în reţea • a vedea ceea ce a fost gîndit • rigorizarea informaţiei, a descoperi articulaţia • resistematizarea textului • puterea de pătrundere	modelajul ideatic	1. Constatarea şi comentarea liniilor relaţionale 2. Poziţionarea activă faţă de text 3. Identificarea tipologică a relaţiilor
			sistemul relaţional învestit cu sens	4. Structurarea reţelei ideatice a textului 5. Topologizarea reţelei
			colaborarea la „viaţa” polisemică a textului	6. Formularea mesajului textului 7. Sinteza interpretativă 8. Poziţionarea protext 9. Vizualizarea textului
	Internalizarea, înţelegerea textului ca esenţă	• imaginaţia structurală • înţelegerea relaţiilor • gîndirea nodală	modelarea conexionistă	1. Devenirea textului 2. Deschiderile oferite de text

În contextul cercetării, potrivirea ideilor de bază a sugerat configuraţia pe orizontală şi pe verticală a Modelului, ca un cadru conceptual distinct al retellizării în metodologia protextului. Conceptul fundamental al acestei viziuni analitice este principiul retellizării, iar unitatea de bază – poziţionarea protext. Finalitatea de bază – avantajele poziţionării protext (înţelegerea textului, internalizarea, înţelegerea realităţii) ca răspuns la noua orientare a educaţiei spre dezvoltarea sporită a atitudinilor elevilor. Validitatea acestei conceptualizări este dată de veridicitatea şi corectitudinea teoriilor, concepţiilor, principiilor, ideilor valorificate, fapt confirmat și de **viziunea strategică** a conștientizării **realității existențiale prin text** de către elev (**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 presonalității elevului prin implicarea textului (istoric, geografic, matematic etc.). Destinația textului, diversificată în patru direcții – textul pentru text, textul pentru alte texte, textul pentru alte discipline școlare, textul pentru viața de adult – 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 viața de adult prin dezvoltarea inteligenței existențiale.

Constatăm aici că operăm cu o conceptualizare teleologică primară, avînd următoarele *obiective:*

1. descoperirea unor noi entităţi educaţionale; descoperea sau reactualizarea lor: noi concepte, noi instrumente, noi reguli, noi principii didactice, noi funcţii;
2. aplicarea instrumentelor elaborate în practica educaţională şi ilusrarea valorilor lor didactice (axa procesual-funcţională);
3. ilustrarea avantajelor şi perspectivelor:

- elaborarea unui mecanism atitudinal de explorare a textului în cadrul disciplinei şcolare;
- alcătuirea unui program de cercetare a înţelegerii globale a textului prin contribuţia retellizării, ca un program autonom, cu un impact relevant în domeniul didacticii disciplinei;
- oferirea temeiurilor ştiinţifice pentru diagnosticul pedagogic al situaţiei privind explorarea textului în şcoală, promovînd ideea retellizării în combinare cu cea de poziţionare protext;

- abordarea mai largă a problemei înţelegerii în teoria textului prin problematica interpretării sau a înţelegerii semnificaţiilor textului.

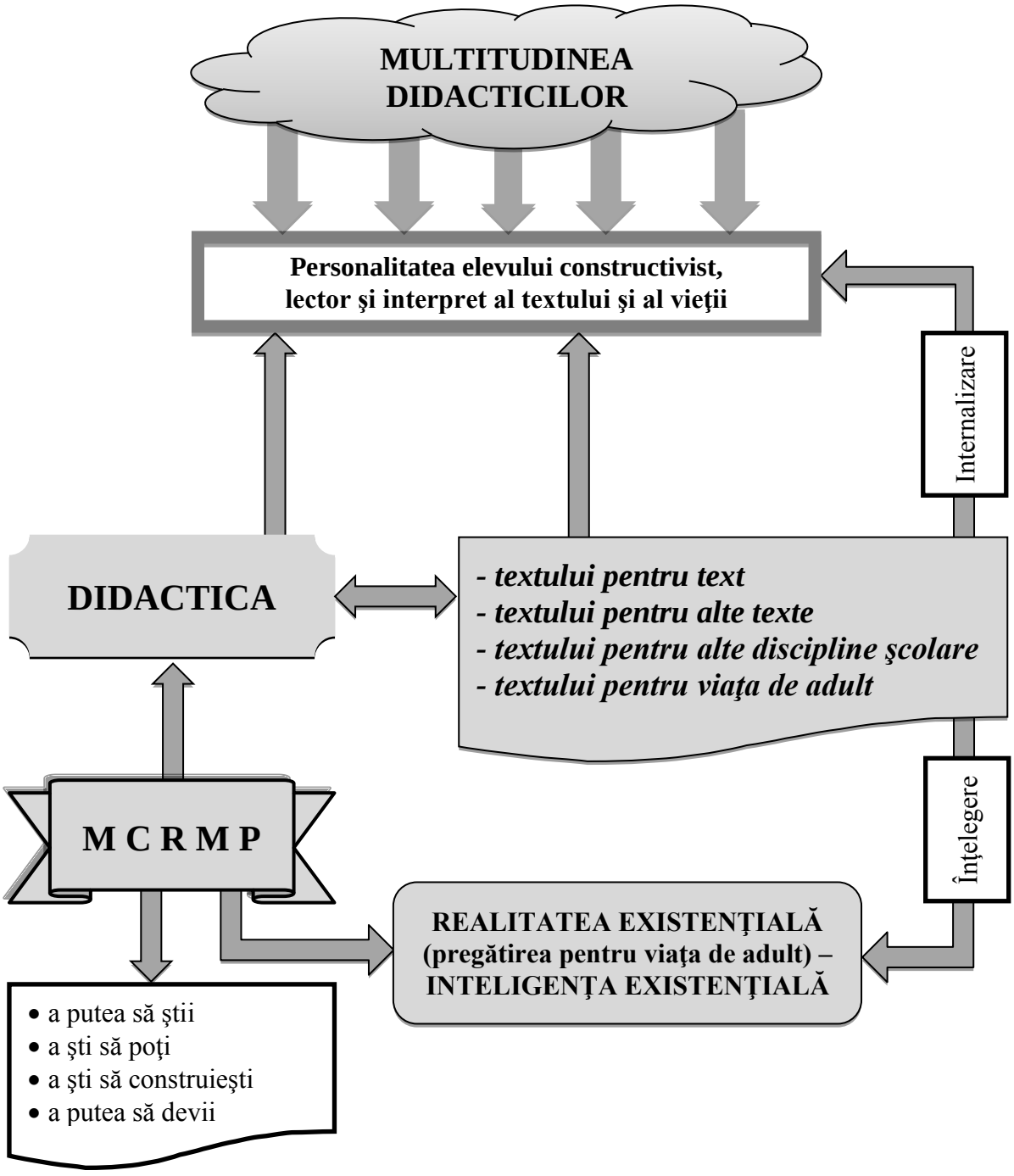


Fig. 4.3. Strategia RET

În consecinţă, cadrul de referinţă al retellizării presupune explorarea textului în didactica disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*. Cîmpul de probleme al acestuia se referă la magnitudinea direcţionării dezvoltării atitudinilor elevilor în raport cu realitatea prin intermediul

textului; explorarea conceptelor *reţea* şi *retellizare* din variate perspective şi abordări teoretice, prin cristalizarea lor într-un ansamblu de idei călăuzitoare.

4.4. Concluzii la capitolul 4

Pornind de la *principiul participării conştiente şi active a elevului în învăţare*, este pus în evidenţă faptul necesităţii *trezirii intelectuale a elevului* şi a înţelegerii a ceea ce învaţă, în special cu referire la cunoştinţele declarative, organizate în reţele. Elevul trebuie să se regăsească în universul textului, care, actualmente, este potenţial deschis în permanenţă unor noi concretizări şi generează **un comportament activ al elevului faţă de text**. Dintre obiectivele didacticii textului fac parte: organizarea activităţilor didactice exersate cu ţesătura propriu-zisă a diverselor structuri textuale; dezvoltarea poziţionării protextuale a elevului; diferenţierea metodologică a textului designator şi a textului denotativ; depăşirea stereotipurilor în raţionare şi argumentare; **formarea elevului pentru „a veni în întîmpinarea" textului**;

- Incontestabila valoare a textului ca mod de comunicare didactică face din acesta „protagonistul" educaţional ce facilitează relaţia pedagogică *eu (elevul)–realitatea (lumea)*. Dacă o întreagă categorie de texte devin „comoditate", atunci un *text cu identitate* se poate obţine doar inventînd o modalitate de reimplicare a elevului-cititor prin intermediul *unei valori adăugate pertinente* sau creînd un nou mesaj, care să scoată o parte a categoriei din statutul de comoditate. Dacă textul denotativ presupune o puternică implicare a elevului şi dacă toate mesajele investesc informare, atunci, din punct de vedere educaţional, este strategic să fie examinată „oboseala" elevului-cititor în lectura şi înţelegerea acestuia.

  Constructivist vorbind, avem în vedere instaurarea unei comunităţi de învăţare care face ***opţiunea valorică în favoarea textului***.

  Prin urmare, pot fi operate mai multe **interpretări de relaţie**: cum se face legătura dintre părţile textului; cum se face legătura dintre idei; cîte noduri semantice formează textul; cum este asigurată continuitatea ideilor prin fiecare nod semantic; care elemente echilibrează textul; cum sînt legăturile dintre idei (lineare, curbe, întrerupte, ondulate, simetrice, asimetrice, contaminate etc.); care sînt legăturile de direcţionare a ideilor în structura nodului semantic; ce fapte, realităţi evocă autorul şi care sînt viziunile lui în raport cu acestea; ce impact are mesajul textului asupra conturării unei linii de conduită, de atitudine a elevului-cititor.

- Specificarea retellizării pune în valoare faptul că decupajul înţelegerii este o acţiune de pătrundere în legături şi semnificaţii, în interacţiunile perpetue dintre diversele realităţi care înconjoară fiinţa umană în general şi elevul în special. Or, acţiunea de „umplere" a spaţiilor *în* şi *dintre* texte, după opinia noastră, este **o oferire a textului elevului**, fără a-i impune la ceva, ci, din contra, creîndu-i toate condiţiile într-o combinaţie metodologică de decupare a porţiunilor de real, ca *o alegere.*

  Elevul acţionează ***protextual*** şi, în consecinţă, îi demonstrează devotament textului ca *sursă* de documentare, de comunicare şi ca *resursă* de formare a personalităţii umane în plan spiritual şi social. Astfel, în calitate de lector avizat, elevul pune în aplicare, prin elemente de atitudine, un ***comportament protextual***, argumentînd, prin acesta, că este *în favoarea textului,* fapt ce îi permite o avansare a cunoaşterii lumii şi a sinelui prin text ca mesaj-reflector al imaginii umane, al proiecţiei acesteia în aspectul necesităţilor de realizare şi afirmare prin relaţia directă cu realităţi palpabile sau virtuale.
- În demersul de analiză şi interpretare a textului, elevul trebuie învăţat **cum să se poziţioneze protextual**, avînd un rol decisiv în asumarea credibilă a textului ca mesaj formativ; noţiunea de protext trebuie abordată ca un comportament al elevului-cititor, aflat cognitiv, atitudinal, imaginativ şi expresiv în spaţiul de conţinut valoric al textului; curiozitatea, iniţiativa, căutarea în descifrarea mesajelor textuale sînt coordonate indispensabile comportamentului protextual, iar lista de *semne protextuale* facilitează poziţionarea concretă a elevului în raport cu lectura, interpretarea şi producerea unui text propriu.
- Specificul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română* se defineşte printr-un corp de cunoştinţe compozit, care au fost sintetizate, conform noilor orientări constructiviste, în următoarele dimensiuni: viziunea integratoare; învăţarea sintetică; lectura reflexivă; gîndirea narativă; referenţialitatea textului. Or, activitatea educaţională derivată din acestea are o mare valoare în extinderea reflecţiei elevului dincolo de spaţiul materiei de studiu, înspre realitatea pe care limba şi literatura o reprezintă.
- ***Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului***, elaborat pe trei dimensiuni conceptuale de bază – a retellizării, a textului şi a învăţării constructiviste – pune în valoare ansamblul teoriilor, concepţiilor, ideilor raportate la text, la reţeaua textului, la procesul de învăţare: teoria gîndirii active, teoria coerentistă asupra cunoaşterii, teoria întemeierii epistemice a cunoaşterii, teoria schemei, teoria constructiv-cognitivă, teoria poststructuralistă; concepţia funcţiilor reţelelor culturale,

concepţia gîndirii în sistem, gîndirii în reţea, metodologia constructivistă, principiul conceptualizării, principiul participării conştiente şi active a elevilor în învăţare, ideea reţelelor neurale, tipologia şi topologia reţelelor, conceptul reţelelor de învăţare, concepţiile şi ideile privind interpretarea textului, cele de diplomaţie şi autonomie cognitivă, categoria trecerii (epoche) etc.

- Metodologia protextului şi Strategia RET asigură în plan praxiologic formarea competenţei textuale a elevilor şi dezvoltarea unor atitudini protext corecte.

5. VALORILE EDUCAŢIONALE ALE METODOLOGIEI PROTEXTULUI ÎN DIMENSIUNE EXPERIMENTALĂ

5.1. Textul ca valoare educaţională în opinia subiecţilor experimentali

Experimentul pedagogic este o ştiinţă practică a inventării şi a construirii de dovezi, a unei inventări rezonabile, rezultatele căreia sînt previzibile. Stimulînd, cu exactitate, un fenomen real, un experiment pedagogic este un eveniment complex, care complementează gîndirea şi viziunea ştiinţifică prin numeroasele lui ramificaţii.

În contextul cercetării date, experimentul pedagogic a fost organizat şi realizat pentru a demonstra validitatea şi deschiderile oferite de instrumentarul ştiinţifico-metodologic aplicat la studiul textului, incluzînd:

- Principiul retellizării;
- Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului;
- Metodologia protextului;
- Strategia RIT;
- Tabelul poziţionării protext a elevului;
- Tehnicile de înţelegere a textului;
- Regulile interpretării;
- Formula IEÎ (interpretare-explicaţie-înţelegere);
- Coordonatele educaţiei textuale (textul pentru text; textul pentru alte texte; textul pentru alte discipline şcolare; textul pentru viaţa de adult).

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

Deci, designul experimental a însumat:

1. ***Factorul efect*** în cadrul tatonării iniţiale în ***acţiunea experimentală de diagnosticare***, în care au fost incluşi 661 de subiecţi experimentali (cadre didactice, elevi de liceu şi masteranzi) prin *cercetare directă*.
2. ***Factorul efect*** în cadrul ***acţiunii experimentale de constatare*** a situaţiei iniţiale, în vederea unei mai bune înţelegeri a ceea ce se produce în „interiorul" didacticii textului la momentul dat, din perspectiva retellizării acestuia, cu participarea a 388 de subiecţi experimentali (masteranzi, elevi de liceu şi profesori). În pretestare subiecţii au lucrat

individual, exprimîndu-şi opinia şi manifestîndu-şi competenţele în raport cu problema înțelegerii textului prin retellizare.

3. ***Factorul cauză-efect*** în cadrul ***acţiunii experimentale de bază*** (formarea) prin varierea sistematică a variabilelor independente privind comportamentele textuale ale elevilor (efectele). În acest proces de intervenţie planificată, manipularea experimentală a fost efectuată de către profesorii-experimentatori (în total 9). În acest experiment au fost incluși 231 de subiecţi experimentali (elevi de liceu și masteranzi), care au fost expuşi la anumite grade de intensitate a acțiunii variabilei independente. Activităţile organizate au implicat atît personalizarea probelor educaţionale, cît şi activităţi frontale consultative.
4. ***Factorul efect*** în cadrul ***acţiunilor experimentale de validare*** sau posttestul. Validitatea internă a rezultatelor a fost asigurată de cadrul natural al claselor de elevi, în experiment fiind incluşi, pe lîngă cei 231 de subiecţi din eşantionul formativ, şi cei 148 de subiecţi din eșantionul de control. Astfel, această cercetare selectivă a oferit informaţii de la o parte extrasă dintr-o populaţie de elevi pe care o reprezintă. Eşantionul este deci unul preexistent cercetării experimentale, care îi asigură reprezentativitatea şi oferă posibilitatea de generalizare a concluziilor investigaţiei.
5. ***Factorul efect-deschideri*** implică coordonatele educaţiei textuale a elevului (textul pentru text; textul pentru alte texte; textul pentru alte discipline şcolare; textul pentru viaţa de adult) şi a presupus valorificarea cercetării teoretice şi practice (în ghidurile şcolare, analiza textelor din manualele şcolare ale ariei socioumaniste, instituirea şi susținerea rubricii speciale *Didactica la zi*, în ziarul „Univers Pedagogic Pro”, a rubricii *Evocări*, în revista ilustrată pentru copii „aMic”, realizarea ghidurilor radiofonice *Consilierul de lectură* și *Invitaţie la succes* (înțelegerea textului în cadrul activităților de lectură și interpretare, dar și în examenul de absolvire a gimnaziului și cel de bacalaureat) la Radio Moldova.

În conformitate cu obiectivele cercetării, în cadrul demersului investigaţional cu caracter *experimental de diagnosticare*, ne-am propus ca ***ipoteză de lucru*** identificarea şi determinarea aspectelor ce vizează *cunoaşterea în raport cu textul* (ce reprezintă/ce constituie textul, cu ce poate fi comparat un text, în ce constă secretul unui text); *înţelegerea textului* în raport cu o realitate (ce presupune interpretarea textului; cum poate fi înţeles textul); *direcţiile de acţiune 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 percepţii integralizatoare a textului în aria educaţiei lingvistice şi literare, incluzînd, după

cum am indicat, 661 de subiecţi. În **diagnosticarea** *stării de facto* (1) au fost implicaţi, în total, **426 de subiecţi**, cercetarea fiind efectuată pe parcursul anului 2011-2012, în baza Testului-sondaj (Anexa 10), aplicat la nivelul a ***260 de cadre didactice, 144 de elevi liceeni, 22 de masteranzi*** (Anexa 11).

Diagnosticare (1)

Prin constatarea stării de facto s-a confirmat rolul semnificativ al textului în procesul educaţional şi valoarea acestuia în modelarea atitudinii protextuale a elevilor, sarcina avînd un grad facil de complexitate. Condiţia experimentală suplimentară a presupus completarea testului cu variante proprii de răspuns, în cazul cînd subiecţii experimentali nu acceptau nici una dintre variantele propuse, sau elaborarea unui text explicativ la una din variantele alese pentru acest scop. În funcţie de sistemul cognitiv, competenţe, motivaţie, atitudine, subiecţii experimentali au demonstrat rezultate diferite. În acest cadru aplicativ, avansăm ideea că rolul textului, în viziunea subiecţilor experimentali, este mediat prioritar de acele variante de răspuns care le sînt propuse.

Verificarea experimentală a ipotezei iniţiale de lucru a condus la detectarea unor date relevante, o selecţie dintre care expunem mai jos.

A. ***Percepția elevilor în raport cu textul***

Elevii de liceu aderă cu precădere la ideea că un text tezaurizează lumea reală în care trăiesc ei, semenii lor şi ceilalţi oameni din realitatea înconjurătoare. Astfel, elevii clasei a XII-a sînt de părere că poţi înţelege textul doar dacă „te apropii” cu interes de acesta, că esenţa textului se constituie din secretul pe care i-l conferă autorul, că trebuie să fii curios atunci cînd lucrezi cu textul şi doreşti să-l înţelegi, să ți-l faci „prieten” și „confident” prin interpretare, asumare și/sau negociere.

Dintre completările operate de elevii claselor a XII-a la varianta d) am selectat următoarele idei-ancoră:

- *Dacă ne referim la text, atunci consider că textul tezaurizează lumea pe care o mai putem forma* (L 12/29; elevul raportează direct „misiunea” textului la acţiunea de schimbare spre bine a lumii, a societăţii în care trăim).
- *A acţiona protextual, adică în favoarea textului, presupune a-ţi deschide sufletul, deoarece doar atunci înţelegi despre ce este acest text; pentru a produce un text, avem nevoie de suflet, deoarece orice text frumos și adevărat vine din suflet și e pentru suflet* (L 12/29; aceşti elevi raportează direct rolul textului la cel afectiv, atitudinal, textul fiind constructul material care acţionează direct asupra spiritului, declanşează sentimente şi, în cazul acesta, poţi acţiona protextual).

- *A acţiona protextual presupune a nu fi de acord cu textul sau a face textul pe înţeles* (L 12/25; elevii îşi asumă şi dreptul de a nu fi de acord cu ideile textului, de a-i negocia înțelesurile, dar şi în acest caz ei iau o anumită atitudine, argumentînd-o din perspectiva propriilor trăiri, viziuni, convingeri).
- *În comportamentul textual un rol deosebit are plăcerea înțelegerii* (L 12/29; ideea promovată de acest elev este de a-i oferi posibilitate textului, oricare ar fi acesta, să-ţi producă plăcerea lecturii, să conştientizezi faptul că te simţi bine cînd citeşti textul şi să-l recomanzi şi altora să-l citească, spre a-l înțelege).
- *Textul, ca un construct, este un tablou cu diverse obstacole* (L 12/29; elevul percepe subtil şi ingenios esenţa constructivă a textului, deoarece, pentru a fi înţeles, textul generează mai multe obstacole, pe care cititorul trebuie să le parcurgă la modul inițiatic); *textul, ca un construct, este pasărea spiritualităţii* (L 12/25; elevul gîndeşte textul în termeni afectivi şi intelectuali, lăsînd loc înțelegerii figurative).
- *Textul poate fi comparat cu tabelul lui Mendeleev, deoarece conţine lucruri cunoscute şi lasă spaţii pentru cele ce urmează a fi descoperite; deoarece întotdeauna mai poţi completa cu ceva impresiile anterioare de lectură* (L 12/25; elevii se axează, în primul rînd, pe capacitatea, însuşirea şi posibilitatea textului de a fi completat, de a-i găsi un „apendice" pe potrivă sau un segment de conţinut valoros, „o căsuţă" pe care s-o descoperi şi să o completezi cu un conţinut adecvat, inspirat chiar).
- *Pentru a produce un text, avem nevoie de foaie şi toc* (L 12/25; elevul este unul pragmatic, referindu-se doar la procesul scrisului, nu şi la cel al scrierii, adică a vedea textul ca o compoziţie, ca un tot întreg, o sumarizare a componentelor textului).

Sintetizînd rezultatele demonstrate la Testul-sondaj la nivelul elevilor claselor a XII-a, (Anexa 12), identificăm şi prezentăm răspunsurile recurente în rubrica „Varianta cea mai solicitată" din Tabelul 5.1.

Cea mai frecventă variantă de răspuns, după cum am constatat, este cea care vizează *secretul textului*, care depinde, în primul rînd, *de talentul autorului*. Stabilim aici că elevii nu riscă să-şi asume un anume rol în „construirea" textului iniţial, această prioritate fiind a autorului însuşi, care, astfel, îşi materializează, îşi valorifică o anumită idee. În acest mod, se asigură exigenţa numărul unu pe care o îndeplineşte autorul textului, care îl şi iniţiază, adică transpune într-o ţesătură de cuvinte şi idei un gînd al său. Atunci cînd elevii au ales această variantă, ei au dat de înţeles că există raţiuni întemeiate pentru ca opțiunea să fie adevărată şi că ar putea, dacă este necesar, să convingă în adevărul pe care îl înţeleg anume așa.

Tabelul 5.1. Rezultatele elevilor clasei a XII-a la Testul-sondaj

Eşantionul	Varianta de răspuns	Locul 1	Locul 2	Locul 3	Varianta cea mai solicitată
Liceul Teoretic „M. Basarab”, Basarabeasca cl. XII /29 elevi (L12/29)	a	20 elevi Itemul 1	15 elevi Itemul 11	13 elevi Itemul 8	Textul tezaurizează lumea reală
	b	20 elevi Itemul 12	12 elevi Itemul 4	11 elevi Itemul 7	„Vuietul” textului poate fi auzit doar dacă te apropii cu interes de acest text
	c	21 elevi Itemul 6	17 elevi Itemul 7	16 elevi Itemul 5	Secretul oricărui text constă în talentul autorului
	d	10 variante de completări			
Liceul Teoretic „Ştefan cel Mare”, Carabetovca, Basarabeasca cl. XII /25 elevi (L12/25)	a	17 elevi Itemul 8	11 elevi Itemul 11	10 elevi Itemul 1	În comportamentul textual un rol deosebit are curiozitatea
	b	18 elevi Itemul 12	16 elevi Itemul 4	13 elevi Itemul 2	Textul, ca un construct, este oglinda cunoaşterii
	c	16 elevi Itemul 6	11 elevi Itemul 10	10 elevi Itemul 7	Secretul oricărui text constă în talentul autorului
	d	35 variante de completări			
Liceul Teoretic „M.Eminescu”, Făleşti cl. XII /26 elevi (L12/26)	a	15 elevi Itemul 11	11 elevi Itemul 8	2 elevi Itemul 12	„Vuietul” textului poate fi auzit doar dacă te apropii cu sufletul de acest text
	b	21 elevi Itemul 12	18 elevi Itemul 1	8 elevi Itemul 8	Textul, ca un construct, este oglinda cunoaşterii
	c	16 elevi Itemul 6	11 elevi Itemul 10	10 elevi Itemul 7	Secretul oricărui text constă în talentul autorului
	d	15 variante de completări			

Situaţia în clasele a X-a–a-XI-a ia forme multiple, variate, deoarece varianta cea mai solicitată de subiecți diferă semnificativ de la o clasă la alta şi de la un elev la altul (Tabelul 5.2., Anexa 13).

Analizînd răspunsurile elevilor L11/27, constatăm că semnificaţia completărilor orientează spre o diversitate de aspecte.

De exemplu, textul, în accepțiunea elevilor, tezaurizează: *o realitate înzestrată cu magie şi creativitate; principiile şi esenţa societăţii; lumea din perspectiva binelui, dar şi viciile oamenilor; valoarea existenţei noastre în lume; valorile primordiale ale lumii* (elevii se axează, în temei, pe relaţia strînsă dintre text şi realitate, conferindu-le primordialitate în regim consecutiv).

Tabelul 5.2. Rezultatele elevilor claselor a X-a–a-XI-a la Testul-sondaj

Eşantionul	Varianta de răspuns	Locul 1	Locul 2	Locul 3	Varianta cea mai solicitată
Liceul Teoretic „M. Eminescu”, Bălţi cl.XI /27 elevi (L11/27)	a	20 elevi Itemul 11	12 elevi Itemul 9	11 elevi Itemul 12	„Vuietul” textului poate fi auzit doar dacă te apropii cu sufletul de acest text
	b	11 elevi Itemul 4	10 elevi Itemul 3	7 elevi Itemul 2	Informaţia unui text pivotează în jurul gîndirii despre realitate
	c	20 elevi Itemul 7	17 elevi Itemul 6	12 elevi Itemul 8	Textul poate fi înţeles mai uşor prin simţirea lui ca esenţă
	d	59 variante de completări			
Liceul Teoretic „M. Eminescu”, Făleşti cl.XI /18 elevi (L11/18)	a	12 elevi Itemul 11	9 elevi Itemul 8	4 elevi Itemul 12	„Vuietul” textului poate fi auzit doar dacă te apropii cu sufletul de acest text
	b	18 elevi Itemul 1	9 elevi Itemul 12	5 elevi Itemul 5	Textul tezaurizează lumea mea, personală
	c	18 elevi Itemul 6	17 elevi Itemul 7	16 elevi Itemul 4	Secretul oricărui text constă în talentul autorului
	d	2 variante de completări			
Liceul Teoretic „C. Stere”, Abaclia, Basarabeasca cl.X /18 elevi (L10/18)	a	11 elevi Itemul 11	10 elevi Itemul 8	8 elevi Itemul 1	În comportamentul textual un rol deosebit are curiozitatea
	b	12 elevi Itemul 12	8 elevi Itemul 3	7 elevi Itemul 4	Textul, ca un construct, este oglinda cunoaşterii
	c	11 elevi Itemul 10	10 elevi Itemul 6	6 elevi Itemul 4	Textul constituie o lume fără odihnă, deoarece „munceşte” la modelarea personalităţii cititorului
	d	54 variante de completări			

Textul este *aidoma* tabelului lui Mendeleev, deoarece *îl atestăm pretutindeni, ca elementele chimice, omniprezente; este conceput în vis; fiecare element al textului are proprietăţile sale; este bine structurat; are o anumită logică şi coerenţă, poate fi înţeles prin mai multe moduri; este în permanentă analiză şi evoluţie; spaţiile libere sînt pentru completări, diverse gînduri, meditaţii etc.*

A acţiona protextual presupune: *a simţi textul; a accepta ideile acestuia; a observa ce este ascuns printre rînduri; a-l trece prin propria grilă intelectuală şi emoţională; a înţelege textul şi a-l interpreta corect; a auzi cu urechile sufletului textul.* Aici trebuie să precizăm faptul că elevii nu au operat, pînă la acest moment, cu noţiunea *protext,* însă deducem că ei percep semantica lexemului respectiv din însăşi structura acestuia. Fixăm, aşadar, că părerile elevilor se

articulează prin intermediul variantelor de răspuns propuse, prin care observăm că se produce o conectare amplă la înlănţuirea unor idei ce conduc spre survenirea gîndirii relaţionale în raport cu textul şi cu gama de sentimente pe care le generează. Fundamental şi relevant este aici faptul că elevii, în judecata lor despre text, se conciliază cu sinele într-o manieră deschisă comentariului şi interpretării. Instrumentarea gîndirii lor printr-o raportare la emoţiile generate de text constituie, de asemenea, un fapt central în reprezentarea de sine.

Ceea ce dorim să distingem în această raționare este teza că, în acelaşi timp în care gîndirea elevului devine îndreptată didactic spre textul ce urmează să fie elaborat, un alt proces, paralel, de natură imergentă și analitică, se face prezent în zona atitudinilor despre text, şi anume: *pentru ce este elaborat un text, cui îi este adresat, ce vrea să spună, cum va fi înţeles?*

Neîndoielnic, elevii de liceu înţeleg în ce constă secretul unui text, dar, prin intenția noastră, dorim să probăm faptul că însăşi posibilitatea de a aduce pe scena gîndirii viziuni alternative despre text ca instrument didactic devine un factor educaţional magistral. Prin urmare, după cum chibzuiesc elevii, secretul oricărui text constă în: *farmecul şi/sau utilitatea mesajului său; competenţa autorului în crearea imaginii sufleteşti; capacitatea de a penetra dincolo de gîndirea cititorului; transpunerea sufletului pe foaie; reţeaua logică; ideea, conceptul filozofic reflectat în oglinda cuvintelor etc.* Plecînd de aici, concluzionăm că elevii sînt tentați să contureze o valoare incontestabilă a textului, şi anume cea prezervată – de a transcende dincolo de gîndirea cititorului de text.

Textul poate fi înţeles mai uşor: *prin teleportarea în lumea acestuia, prin crearea imaginilor în minte; prin traducerea fiecărui element în parte; prin disecarea lui ca un organism viu; prin relaţionarea lui cu propriile viziuni*. În felul acesta elevii de liceu percep înţelegerea accesibilă, adeverită şi înlesnită a textului. Pentru ei, relativitatea înţelegerii semnificaţiilor transmise de text se regăsește cu precădere la nivelul relaţionării cu acesta, cu ideile și mesajul global pe care-l transmite. Curios este faptul că elementele de înţelegere susținută a textului sînt „ecranate” de selecţii coincidente ale variantelor de răspunsuri propuse. Prin contrast, apar însă şi cazuri cînd elevii nu riscă o alegere și variantele propuse ignoră o aderare credibilă din partea acestora.

Textul poate fi văzut, în opţiunile operate de elevi, ca: *o axă cronologică; un cilindru; un pătrat; un sistem de coordonate; un cerc fără început şi fără sfîrşit; o infinitate de elemente; o împletire deosebită a cuvintelor; cel care sculptează personalităţi în fiecare dintre noi.* Remarcăm operarea cu opţiuni variate. Exemplele gîndite corelează diverse figuri geometrice și fenomene. A vedea în asemenea limite textul înseamnă a te axa pe adevărata configuraţie textuală ce uneşte individualul cu realitatea. Deşi unic, orice text considerat în aspectul său

structural propriu-zis depinde de un anumit model de aşteptare, pe care îl confirmă de fiecare dată autorul şi cititorul printr-o nouă configurare, lectorală şi scripturală. După surprinderea acestui mod interesant de vizualizare a textului, revenind la ipostaza de construct al textului şi la raportul său cu lumea, trebuie să remarcăm considerentele ce îi determină pe elevi să facă o anumită alegere din multiplele variante pe care le-au avut la dispoziţie.

În acest cadru constructivist, atestăm cel mai adesea faptul că textul se constituie, în mentalul elevilor, ca text tocmai în baza întregului legăturilor de semnificaţie, pornind de la faptul structurii de reţea, proprie textualităţii.

B. ***Percepția cadrelor didactice în raport cu textul***

Constatările esențiale pe care le-am făcut la nivel de profesori relevă adevărul că, prin comparație, variantele de răspuns ale acestora nu diferă substanţial de cele ale elevilor, această coincidență avînd şi o explicaţie plauzibilă: ambele eşantioane de subiecţi experimentali formează şi sînt formaţi în baza aceluiaşi conţinut şcolar, în aceleaşi condiţii educaţionale, şi interacţionează constant cu textul atît ca expresie a disciplinei şcolare, cît şi ca practică raţională şi funcţională a limbii.

Ceea ce ne pare definitor în acest context este necesitatea clarificării modului în care profesorii (80 de subiecţi experimentali) au ipostaziat anumite variante de răspuns completate şi au propus o variantă proprie a unui răspuns potrivit contextului, abordînd problema posibilităţii căutării unor alternative ca regîndire a textului din perspectiva relaţionării structurale. Pentru ilustrare, propunem o sinteză a răspunsurilor formulate (Tabelul 5.3).

Tabelul 5.3. Variante de răspunsuri completate de către cadrele didactice

Itemul	**Variantele completate**
Dacă ne referim la text, atunci consider că textul tezaurizează	*lumea ca un spectru; lumea reală prin cea personală, evidenţiind binele ca valoare; o personalitate; lumea necunoscută; secvenţe din alte domenii ale vieţii; lumea aşa cum este*
Textul poate fi comparat cu tabelul lui Mendeleev, deoarece	*lasă spaţiu pentru diverse completări; oferă posibilitatea de a înmulţi elementele; conţine o anumită informaţie prin semne; are o diversitate de idei; are o structură; oferă spaţii pentru meditaţii; ne oferă mari posibilităţi de evoluţie*
A acţiona protextual presupune	*a trăi momentul din text, o enigmă; a privi textul ca pretext pentru propriul text; a pătrunde în toate ungherele textului; a insista asupra unor momente; a simţi tot despre ce vorbeşte textul; a critica textul; a interpreta individual textul; a trece prin sine textul; a-l asculta cu inima; a-l comenta cu toată fiinţa*
Informaţia unui text pivotează în jurul	*cugetării; personalităţii; medierii şi asocierii cu realitatea; realităţii imaginare; implicării noastre nemijlocite; informaţiei despre frumosul din lume*

Pentru a produce un text, avem nevoie de	*talent propriu; a iubi libertatea; un limbaj dezvoltat; a simţi textul, altfel nu poţi să-l creezi şi să-i transmiţi cititorului ideea principală şi gîndirea personală; a vedea textul; succesiunea gîndurilor*
Secretul oricărui text constă în	*interes; ideea textului; modul de prezentare; ordonarea strictă a elementelor sale constructive, reţeaua lui structurală, talentul autorului şi aprecierea lui de către cititor; ineditul prezentării; îmbinarea conţinutului şi a formei, plus atitudine personală*
Textul poate fi înţeles mai uşor	*dacă îi cunoşti structura; prin cunoaşterea detaliilor; prin utilizarea lexicului adecvat; prin corelarea lui cu realitatea; prin perceperea ca valoare; prin pulsul lui de viaţă; prin statutul lui ca utilitate*
În comportamentul textual, un rol deosebit are	*fantezia; însufleţirea; cercetarea; valorificarea*
În interpretarea textului, un rol determinant are vizualizarea lui ca	*o hartă ce conţine toate elementele lui constructive; un clustering; o scară gradată; o panoramă; un aisberg; un sistem; un glob, un arbore; o atmosferă; un soare; linia infinitului; un triunghi echilateral; un labirint*
Textul constituie o lume fără odihnă, deoarece	*îl învaţă pe elev cum să acţioneze în viaţa reală; deschide ochii spre lume, spre societate; trebuie să fie deschis la noi interpretări; formează o personalitate; mă implică în mrejele sale; mereu ne informează; formează un făuritor de valori; oferă posibilităţi enorme de gîndire; are un număr infinit de interpretări*
„Vuietul" textului poate fi auzit doar dacă	*îl simţi din tot sufletul; asculți cu mare atenţie textul şi interpretezi acest rol, vii cu nerăbdare spre text; te captivează; citeşti şi „dedesubturile" textului printre rînduri*
Textul, ca un construct, este	*experienţa spre desăvîrşire, aisberg, promotor al creaţiei; universul universului; etalonul cunoaşterii; un templu; inima gîndirii; motorul spiritualităţii, deoarece în baza lui te poţi schimba spiritual, reflectă cunoaşterea personală, favorizează creşterea personală, este un produs al gîndirii, al comunicării; ceea ce te ordonează; fereastra ochiului; factorul creşterii, fiindcă e mereu în creştere şi de fiecare dată este mai voluminos; oglinda creşterii personalităţii; pagina vieţii*

În temeiul acestei sinteze, constatăm faptul că gîndirea cadrelor didactice devine tot mai profundă pe măsură ce acestea se implică în proces, care presupune mai multe deplasări de sens spre originalitatea textului ca un construct. Astfel, textul este asimilat conform unei adevărate transcendenţe categoriale care introduce o nouă viziune, mai „proaspătă", asupra textului.

Potenţialul textual al profesorilor implicaţi în realizarea ***sondajului cu sarcină de lucru suplimentară*** (a completa toate variantele d) şi a comenta, la alegere, unul din itemi) poate fi apreciat ca fiind rezonabil, observîndu-se o diversitate evidentă a variantelor alese pentru comentare. Nivelul minim acceptabil al interpretărilor propuse a depăşit un anumit prag de performanţă, impus de conţinutul sondajului şi de posibilităţile individuale de formare. Acțiunea de aplicare a Testului-sondaj a pus profesorul în situaţia de a confirma că poate să rezolve sarcini

referitoare la text, fiind posesorul capacităţilor/competenţelor urmărite prin obiectivele cercetării date. Profesorul a fost implicat într-o activitate praxiologică avînd ca obiectiv declanşarea anumitor aspecte motivaţionale, condiţionarea comportamentului şi stimularea satisfacţiei, legată de interesele şi de posibilităţile profesionale.

Soluţia fundamentală pentru formularea răspunsului la sondajul propus nu a fost complicată, ci una acceptabilă, itemii fiind formulaţi în termeni destul de clari. Acest mod de a pune problema este specific procesului general al gîndirii eficiente şi determină posibilitatea de a preveni şi a elimina urmările practice nedorite sau carenţele în gîndire şi formare. Generalizăm, aşadar, că cea mai bună cale pentru identificarea stării de fapt în domeniul textului la nivelul cadrelor didactice constă în a raporta cunoaşterea la anumite repere teoretico-metodologice, propuse, în acest sens, în variantele de răspuns la itemi.

Afirmaţiile de mai sus devin, intrinsec, valide, dacă urmărim cîteva exemple.

- Textul poate fi înţeles mai uşor atunci cînd: *elevii îl împart în fragmente logico-semantice pentru a-i simţi esenţa, pentru a-l cunoaşte în detalii* (S.N.); *cunoşti structura textului* (S.L.).
- În comportamentul textual un rol deosebit are interesul. *Dacă textul este interesant, iar materialul este selectat la temă şi din viaţa cotidiană, atunci elevul sesizează repede esenţa şi provoacă interesul în discuţia cu semenii. Uneori, elevii citesc textul din curiozitate, ca să afle ceva nou, ca pe urmă să poată opera cu informaţia aflată* (R.O.). *Curiozitatea, iniţiativa, creativitatea, deoarece numai prin ele textul poate avea valoare; elevii trebuie să fie motivaţi pentru text, atunci el va căuta diverse modalităţi de a crea* (C.D.).
- Textul constituie o lume fără odihnă, deoarece *implică mereu elevul în căutare, textul este o valoare, căutare, logică, creaţie, gîndire, formă de comportament şi, prin el, elevul se modelează ca personalitate* (E.L.).

Cadrele didactice rezultă, în abordarea lor, dintr-o interpretare secvenţială şi individuală a textului, avînd în vedere motivaţiile personale de lectură şi înţelegere textuală. Nu este nevoie de prea multă dexteritate analitică pentru a deduce că majoritatea profesorilor aderă la ideea textului ca un construct, acesta fiind un element esenţial al textului. De asemenea, într-un cadru eminamente textual, anume înţelegerea textului este prima condiţie de acceptare didactică a lui ca bază a învăţării. Reiterarea textului din perspectivele valorilor socioumaniste presupune o anumită atitudine în raport cu sensul şi cu semnificaţiile pe care le promovează şi care, în ultimă instanţă, îl „instaurează”. Textul, aşadar, se include printre scopurile, premisele, obiectivele şi finalităţile învăţării datorită spiritului său profund, născut din nevoia de a introduce ordine în diversitatea informaţională furnizată de către realitate. Cadrele didactice, constatăm, sînt

„depozitarul profesional” al unor tradiţii de concepere a textului, în special al celui literar, care le permite, dar parţial, desfăşurarea propriei activităţi de formare între anumite limite metodologice. Acest fapt nu anulează însă alte posibilităţi de evoluţie conceptuală şi didactică în zona privilegiată a textului, întrucît nu exclude posibilitatea unor noi interpretări, care au la bază fie o iniţiativă individuală, fie una rezultată din cercetări.

C. *Percepţia masteranzilor în raport cu textul*

Rezultatele sondajului de diagnosticare la nivelul masteranzilor de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău (22 de subiecţi) ilustrează pregnant interesul şi implicarea activă a acestora în raport cu problema de cercetare, angajînd competenţe profesionale şi exemplificînd afirmaţiile în limita acestor competenţe. Pe lîngă faptul că au aderat la una din variantele date pentru fiecare item, subiecţii au elaborat cîte un text propriu, care explică textul iniţial. De exemplu, în varianta următoare, autorul recunoaşte mai multe calităţi ale textului, printre care un loc evident are relaţionarea componentelor textuale (*produs al relaţiei, textul ca ţesătură*), pe fondul cărora are loc receptarea lui. Autorul recunoaşte superioritatea textului faţă de vorbire în general. În faţa acestei viziuni, care ne face să aderăm la ea, se impune totuşi o precizare: imboldul a fost unul benefic pentru autor, deoarece persuasiunea sa este motivată de recunoaşterea ideii iniţiale, propusă ca reper de alegere.

- *Textul poate fi comparat cu tabelul lui Mendeleev, deoarece conţine un anumit număr de elemente, care necesită o implicare din partea cititorului pentru a fi decodificate. Ca şi tabelul lui Mendeleev, orice text este produsul relaţiei sale cu alte texte, cu multitudinea de coduri şi convenţii artistice. Textul este o ţesătură, textură, întreţesut dintr-un anumit număr de procedee artistice, figuri narative, citate etc. Textul este absorbţia şi transformarea altui text, anterior, care developează, comunică între ele aşa cum se asociază şi „intră în reacţie” elementele chimice* (F.O.).

Următoarea versiune propusă de masteranzi identifică valoarea „instituţionalizată” şi rolul primordial al autorului textului iniţial. Aici este recunoscută lumea proprie a autorului şi este înţeleasă lumea înconjurătoare prin implicarea lumii sale interioare:

- *Informaţia unui text pivotează în jurul „condensării” lumii într-un anumit conţinut, deoarece realitatea este privită într-un alt context, într-o lume proprie autorului. Autorul este cel care absoarbe realitatea exact aşa cum o înţelege el, exact cum o vede şi cum o percepe. Uneori, ea devine dură, alteori, mai puţin stresantă, dar, în ambele cazuri, este aceeaşi realitate. Autorul este cel care trece totul prin lumea lui interioară, e cel care dă frîu liber imaginaţiei şi cel care plămădeşte o viziune nouă asupra lumii* (P.T.).

În această ordine de idei, concluzionăm că analiza şi specificul rezultatelor de diagnosticare la nivel de conţinut ilustrează o anumită monotonie, reticență și necunoaștere în abordarea textului din perspectiva retellizării, acest fapt fiind o noutate absolută pentru subiecţii experimentali. Prin urmare, există temei probatoriu de a stabili că, în pattern-ul constrictiv clasic al textului, aspectul retellizării este în faza incipientă, *sintaxa textuală* fiind un domeniu neexplorat încă suficient în procesul educaţional. Totodată, subliniem faptul că anume *sintaxa textului* este fenomenul ce pune în valoare imaginaţia structurală a elevului şi contribuie, fiabil și fezabil, în mare măsură, la precizarea și înțelegerea cadrului general al textualităţii.

Diagnosticare (2)

În cadrul Laboratorului Profesorilor de Limba şi Literatura Română „Comunicare. Interpretare. Performanţă didactică", a fost aplicat un chestionar (Anexa 14) la tema „Textul. Producerea unui discurs propriu" la nivelul a **235 de cadre didactice** din instituţiile de învăţământ din republică. Unitățile 6 şi 7 din acest chestionar au vizat nemijlocit domeniul de cercetare supus analizei: 6. *Valorificarea adecvată a textului în cadrul activităţilor*; 7. *Cum veţi disemina informaţia dobîndită prin această activitate despre text?* Plecînd de la această precizare, stabilim cîteva componente esenţiale ale demersului, care ilustrează:

- *aspectele inovative* ale selectării şi valorificării textului în procesul didactic;
- *modalitatea de corelare* dintre conţinutul şi reţeaua (structura) textului;
- *nivelul de influenţă* a modalităţilor de lucru la text asupra elevilor;
- *nivelul de interes* al cadrelor didactice pentru noţiunea *protext*;
- *nivelul de contribuţie argumentativă* a cadrului didactic în raport cu retellizarea textului;
- *nivelul de aplicabilitate* a informaţiei valorificate.

Implicaţi persuasiv în demersul experimental, emitem un şir de păreri în raport cu această activitate şi cu rezultatele obţinute, cu atît mai mult că sîntem tentaţi să credem că specificul inovativ al acestui exercițiu practic stimulează cel puţin curiozitatea profesională. Evident, aspectele sînt multiple și complexe, s-au mai constatat puncte neclare, opinii ale cadrelor didactice care s-ar fi dorit a fi mai consistente și mai bine susţinute. Remarcăm însă că, şi prin această activitate, ***încep să fie recunoscute*** anumite calităţi ale reţelei textului. Pentru a proba aceste afirmații, recurgem la comentariul rezultatelor colectate de la participanţii la experimentul de diagnosticare, una din preocupările centrale fiind constatarea caracterului de noutate şi de utilitate a noii metodologii de lucru la text, propusă cadrelor didactice.

În acest sens, unul dintre răspunsurile predilecte ale profesorilor privind alegerea textului este de ***84%*** pentru toate trei variante propuse*: textul a fost ales adecvat subiectului lecţiei; textul a mizat pe transmiterea de informaţii utile; textul a mizat pe formarea de competenţe* şi *de atitudini* şi de ***78%*** pentru varianta: *valorificarea textului s-a făcut în baza elementelor inovative.* Date fiind aceste rezultate concludente, afirmăm, pe baza analizei opiniilor subiecţilor experimentului de diagnosticare, că abordarea metodologică întemeiată pe viziunea reţelei de idei este acceptată. Avansînd în procesarea datelor, detectăm că circa ***52%*** dintre respondenţi au optat pentru varianta că elevii au analizat textul în baza enunţurilor componente care i-au condus spre înţelegerea ideilor textului. Acest lucru se datorează caracteristicii fundamentale a textului de a fi constituit din componente ce se structurează într-o reţea, concentrate, structurat, într-un nod ideatic. Această caracteristică a textului, care antrenează, la rîndu-i, altele, adiacente în cadrul operaţiei de interpretare, justifică, în cele din urmă, reţeaua în calitate de facilitator al înţelegerii textului. Şi nu doar a textului, ci şi a realităţii înconjurătoare, modelată în text, acest lucru fiind confirmat de ***47%*** dintre subiecţii experimentali, care au optat pentru varianta: *textul analizat a stimulat raportarea informaţiei la viaţa elevului prin prisma realităţii pe care o trăieşte acesta.*

Punctele de vedere s-au polarizat în ceea ce priveşte alegerea din cele trei variante propuse la itemul „Elevii au făcut dovada acţiunilor lor protextuale: *aderînd la ideile textului; asumîndu-şi mesajul textului; dezvoltînd textul de autor prin idei/texte proprii”.* Rezultatele demonstrează o repartizare, respectiv, de ***35%*** pentru prima variantă*;* ***28%*** pentru varianta a doua şi ***37%*** pentru a treia variantă. E cert că rămîne deschisă problema perceperii şi conştientizării de către cadrele didactice a noţiunii *protext.* Din această cauză, *sintaxa textului* se profilează pregnant ca o necesitate didactică, în aria educaţiei textuale. Prin această afirmaţie presupunem, în primul rînd, „bogăţia” structurală a textului care face din el un construct relaţionat cu lumea înconjurătoare sau cu evenimentele, faptele, fenomenele, situaţiile, problemele ce se manifestă, se produc, se ancorează în mediile realităţii umane.

La întrebarea *dacă poate fi analizat un text de dimensiuni reduse în maniera analizei sintactice a frazei,* circa ***88%*** dintre cadrele didactice au răspuns afirmativ, iar circa ***10%*** nu sînt convinse încă, situaţie ce confirmă actualitatea problemei abordate, cu apropierea interpretării textului din ce în ce mai mult de principiile analizei logice a frazei, o apropiere încurajată plenar şi de rolul dobîndit de text prin intermediul poststructuralismului.

Structura textuală, la fel ca şi structura frazei, se ocupă, aşadar, de o analiză a relaţiilor existente în interiorul unei construcţii, luînd în considerare şi conţinutul enunţului şi examinînd relaţiile care fac textul inteligibil. Atitudinea cadrelor didactice antrenate în acest demers

experimental de diagnosticare este una pozitivă, considerînd metodologia respectivă adecvată disciplinei şcolare pe care o reprezintă şi în baza căreia realizează un proces educaţional axat pe formarea la elevi a competenţei textuale cu toate precompetenţele ei valorice, implicite.

Obişnuiţi cu o orientare analitică la nivelul textului, profesorii şcolari, la întrebarea *Ce au de cîştigat elevii construind schema textului*? au pus accentul, în primul rînd, pe motivarea şi intrigarea elevului **(23%),** pe poziţionarea elevului ca un co-creator al textului **(17%),** pe facilitarea înţelegerii textului, pe înţelegerea „îmbrăcămintei" textului, pe înţelegerea mesajului textului **(62%),** pe dezvoltarea sistemului logic al gîndirii elevului **(39%).** Astfel, pentru faptul că avantajele survenite se pun pe seama unor operaţii mintale concrete, încercîndu-se a se releva mecanismul de înţelegere a construcţiei textului, dar şi mesajul acestuia, avansăm ideea că analiza sintactică a textului este mult mai aptă să furnizeze descrieri şi explicaţii în această arie de interpretare decît varianta tradiţională, 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 şi a impactului ei didactic. Oricum, sîntem de părerea că punctul de vedere al cadrelor didactice implicate în diagnosticare şi care au definit reţeaua textului ca „*structură sau formă a unui text; elementele de construcţie internă şi externă a textului; o ţesătură a conotaţiilor cuvintelor în text; o organizare, algoritmizare a textului, ce înglobează mai multe noţiuni; paşii de înţelegere a textului; totalitate de elementele constituente ale textului între care există relaţii de interdependenţă; o „despletire" a pînzei pentru a o împleti în stil personal*" etc. constituie un reper necesar pentru a descrie cu exactitate didactică modalitatea în care reţeaua textului trebuie abordată în procesul educaţional.

Există şi situaţii cînd intervenţia subiectului asupra textului devine destul de accentuată şi conduce, finalmente, la necesitatea unui demers puternic constructivizat. Această intervenţie educaţională are la bază intenţia unei analize a reţelei textului, care, conform opiniei cadrelor didactice, „*urmăreşte receptarea şi interpretarea „împrospătată" a textului, formînd competenţa lectorală a cititorului-interpret; asigură pătrunderea profundă a textului; permite „dezghiocarea" corectă a textului; eficientizează receptarea textului; extinde posibilităţile de interpretare a textului; propune o formulă inedită de receptare şi interpretare a textului*" etc.

Premisele fundamentale pe care ni le-a furnizat activitatea de diagnosticare a atitudinii subiecţilor experimentali (elevi, masteranzi, cadre didactice) în raport cu textul indică necesităţi evidente de abordare a reţelei textului în didactica acestuia, un rol esenţial revenindu-i dezvoltării capacităţilor elevilor şi ale profesorilor de a-şi schimba viziunea şi de a accepta textul în alt fel, nu doar ca text ce transmite o informaţie, un mesaj sau care generează anumite

sentimente, ci ca o entitate care „ştie", „arată", „învaţă" şi „formează" şi alte capacităţi, valori, atitudini prin modul original de a-şi structura componentele ideatice.

5.2. Poziţionarea protext a elevilor

- **Experimentul pedagogic de bază**

În scopul implementării *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu*, au fost desfăşurate un şir de activităţi educaţionale formative, angajînd 388 de subiecţi experimentali: 28 de masteranzi de la Facultatea de Litere a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" din Chişinău, 351 de elevi ai claselor de liceu din Republica Moldova (Liceul Teoretic „Constantin Stere", raionul Soroca, şi Liceul Teoretic „Mihail Sadoveanu", raionul Hînceşti) şi 9 cadre didactice de liceu în calitate de profesori-experimentatori, pe dimensiunea anului şcolar 2013-2014.

Experimentul pedagogic a fost unul de tip *extensiv,* în conformitate cu numărul de subiecţi implicaţi, eşantionul reproducînd statistic, în mod evident, caracteristicile populaţiei de elevi. Eşantionarea s-a bazat pe *criteriul geografic* (selectarea claselor de elevi de liceu din diferite zone ale ţării) şi pe *criteriul structural*, adică s-a urmărit identitatea de structură a claselor de elevi, implicate în cercetarea aplicativă, cu specificul colectivităţii generale pe care aceştia o reprezintă la nivelul învăţământului liceal din Republica Moldova.

Eşantionul de conţinut se referă la metodologia protextului în cadrul disciplinei şcolare din Planul-cadru pentru învăţământul primar, gimnazial şi liceal *Limba şi literatura română* şi la *didactica textului* ca domeniu integrativ, fiind precizate modulele operaţionale, activităţile în cadrul fiecărui modul şi finalităţile de bază proiectate. Conform *funcţiei* îndeplinite, experimentul a fost unul cu regim *operaţional de dezvoltare.*

Cercetarea aplicativă s-a realizat în *contextul natural* al organizării învăţământului pe clase de elevi/grupe de masteranzi cu o compoziţie obişnuită, însă în baza unor variabile concrete, strict delimitate. *Variabilele independente* au fost monitorizare plenar de către experimentator (în cadrul fiecărui modul au fost valorificate cîte 6-8 asemenea variabile), observarea şi măsurarea *variabilelor dependente* efectuîndu-se în legătură directă cu variabilele independente, cu precizarea măsurii şi a corectitudinii, a nivelului de corespundere, a caracterului concluziilor, a nivelului de operaţionalizare, a nivelului de dezvoltare a gîndirii, imaginaţiei, atenţiei, competenţelor, capacităţilor, reflecţiei, atitudinilor, ordinii, eficacităţii, acţiunilor realizate şi a nivelului de înţelegere şi internalizare a textului.

Scopul cercetării pedagogice experimentale a urmărit: formarea elevului pentru receptarea inteligentă a textului pe baza retellizării acestuia şi în temeiul reperelor de calitate: *a putea şi a vrea să ştii, a şti să poţi, a şti să construieşti, a putea să devii* în cadrul disciplinei

şcolare *Limba şi literatura română* şi pregătirea lui pentru realitatea vieţii prin dezvoltarea *inteligenţei existenţiale.*

Obiectivele cercetării pedagogice experimentale se cuantifică în generale şi specifice.

Obiectivele generale:

- Achiziționarea unor performanţe superioare prin formarea competenţei de interpretare a textului în vederea înţelegerii acestuia de către elevi.
- Implicarea activă, conştientă şi personalizată a elevilor în procesul didactic al dobîndirii competențelor de înţelege a textului, pornind de la ideea că a înţelege textul înseamnă a înţelege interpretarea lui, adică folosirea lui în practica învățării și în viață.
- Formarea autonomiei şi diplomaţiei cognitive a elevului, ca prin înţelegerea textului elevul-cititor, interpret și autor să ajungă la un curs de acţiune bine definit.
- Dezvoltarea poziţionării protext a elevului în asimilarea/asumarea/aproprierea textului (prin *cum*-ul metodologic de înțelegere și utilizare a textului).
- Dezvoltarea capacităţii elevului de a vizualiza și înțelege textul *despre realitate, pentru realitate, ca realitate*.

Obiectivele specifice:

- Proiectarea activităţilor în cadrul lecţiilor, care să le propună elevilor diverse modalităţi de interpretare a textului, printre care şi abordarea lui în reţea, facilitînd astfel înţelegerea conţinutului de idei și a mesajului.
- Aplicarea în activitatea didactică a retellizării ca instrument facilitator de analiză a textului.
- Asigurarea calităţii învăţării şi dezvoltarea atitudinii pozitive în raport cu ideile promovate de textele didactice.
- Formarea unor capacităţi constructive la elevi prin utilizarea retellizării textului.
- Înregistrarea, monitorizarea şi compararea rezultatelor obţinute de către elevii claselor experimentale şi de control în diferite etape ale cercetării: preexperimentală, formativă, postexperimentală.

Ipoteza care fundamentează cercetarea experimentală indică faptul că implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* determină îmbunătăţiri semnificative în ceea ce priveşte formarea elevilor pentru înţelegerea textului şi a realităţilor existenţiale, valorificate prin text, producînd o învăţare conştientizată şi constructivă**.**

Variabilele independente şi dependente sînt reprezentate de ***finalităţile şi perspectivele*** din *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu*.

Subiecţii participanţi la experiment:

a) Etapa de constatare:
   - 9 cadre didactice de la unităţile şcolare respective;
   - 351 elevi din licee: 124 din clasa a X-a; 134 din clasa a XI-a; 93 din clasa a XII-a.

b) Etapa experimentului formativ:
   - 9 cadre didactice de la unităţile şcolare respective;
   - 203 elevi din licee: 80 din clasa a X-a; 75 din clasa a XI-a; 48 din clasa a XII-a.

c) Etapa experimentului de validare:
   - 351 = 203+148 elevi din licee: 124 = 80+44 elevi din clasa a X-a; 134 = 75+59 elevi din clasa a XI-a; 93 = 48+45 elevi din clasa a XII-a.

Tehnicile de cercetare utilizate se referă la:

- formarea experimentatorilor;
- experimentul pedagogic propriu-zis;
- observaţia sistematică;
- chestionarea;
- convorbirea individuală şi colectivă;
- metoda testelor;
- modelarea ideatică şi hermeneutică.

Prezentarea rezultatelor obţinute evidenţiază evoluţia şi rezultatele elevilor, înregistrate de eşantioanele de subiecţi în derularea experimentului pedagogic. Hermeneutica rezultatelor obţinute s-a realizat prin intermediul mai multor tipuri de analize: analize comparative calitative între eşantioane, analize comparative calitative şi cantitative intergrupale, analize comparative calitative şi cantitative realizate pentru grupul experimental, analize comparative calitative şi cantitative realizate pentru grupul de control, analize statistice estimative ale valorilor. Analiza rezultatelor obţinute de elevi confirmă evoluţia eşantioanelor experimentale, acest lucru datorîndu-se implementării *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* în predarea, învăţarea şi evaluarea la disciplina *Limba şi literatura română*.

Experimentul pedagogic de constatare

Realizarea cursului de masterat „Didactica textului" în anul universitar 2013-2014 (participanţi – 28 masteranzi de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chişinău).

Pentru scopul pe care îl urmărim, este indicat să observăm o mişcare foarte importantă în perceperea textului de către masteranzii de la specialitatea *Educaţie lingvistică şi literar-artistică*, care are ca finalitate *aderarea conştientă la text* şi *ieşirea spre realitate,* ca efect perceptibil. Masteranzii formează o entitate coerentă, caracterizîndu-se printr-o atitudine conformă responsabilităţii, refuzînd simplismul ordinar şi implicîndu-se într-o vizualizare largă a realităţii înconjurătoare şi a celei pedagogice, pentru a pune în evidenţă, în context cu abordarea didactică a textului, raporturile armonioase cu lumea. Accesul în spaţiul textului se realizează prin percepţii de diferite niveluri, care traduc, de fapt, multiplele aderenţe la ideile şi mesajul textului.

O elementară enumerare de date în contextul aplicativ se dovedeşte a fi pertinentă în dezvăluirea specificului *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu*, propusă în vederea valorificării textului din perspectiva retellizării şi a raportării lui la realitatea înconjurătoare.

Prima etapă experimentală, **constatarea,** a vizat următoarele *variabile de referinţă*:

- în ce măsură percep subiecţii experimentali *reţeaua textului*, fără a avea o anumită formare în acest domeniu, însăşi noţiunea dată constituind o noutate pentru ei;
- cît de corect poate fi construit un text în baza reţelei propuse;
- care este nivelul de corespundere a conţinutului textului cu reţeaua şi titlul acestuia;
- cum este formulată înțelegerea și argumentarea titlului;
- ce caracter poartă concluziile privind lucrul la text;
- la ce nivel se operează cu detalieri în explicarea pertinentă a concluziilor.

Subiecţilor experimentali li s-a comunicat faptul că trebuie să lucreze în mod individual, fără cooperare şi comunicare cu colegii de grupă. Totodată, menţionăm că, după fiecare activitate, subiecţii experimentali prezentau rezultatele şi făceau anumite comentarii, iar la necesitate se apela la instruirea frontală.

Precizăm că, în acest demers de constatare, un rol esenţial i-a revenit reţelei, care „a orientat", „a ghidat" elaborarea textului şi a comportamentului explicativ despre cum s-a lucrat la text pe baza reţelei. De exemplu, un şir de subiecţi au elaborat texte convingătoare ca structură și coerență ideatică, dar care nu cadrează cu specificul reprezentativ al reţelelor propuse în sarcina de lucru (*stea, arbore, ramură*). Nici explicaţiile despre cum s-a lucrat la text nu întotdeauna pot fi acceptate, deşi, în esenţa lor, în anumite cazuri, sînt corecte. De exemplu, B.A. (Orhei) afirmă că „*reţeaua propusă a fost pîrghia ce m-a determinat să structurez ideile într-o anumită ordine, într-un anumit număr, în conformitate cu ramificaţia schemei*", iar dacă analizăm textul elaborat, care transmite mesajul despre rolul cărţilor în societatea contemporană

(Anexa 15), atunci constatăm că acesta nu este structurat conform reţelei propuse (o reţea destul de complexă, de altfel), deşi autoarea încearcă o anumită încadrare. Problematic pentru autoarea textului a fost să respecte reţeaua la nivelurile 3 şi 4 ale acesteia. Or, conţinutul textului elaborat nu se prezintă ca o degajare consecutivă a ideilor (textonemelor), astfel „ramurile" de la ultimul nivel au rămas „neacoperite". Structurarea conţinutului în text nu corespunde titlului propus de autoare, deoarece nu reflectă pregnant cele două linii tematice: textul şi oamenii în ţesătura scriiturii date. Conform reţelei, autoarea urma să plaseze la acelaşi nivel tematic opt textoneme, care nu se regăsesc în textul elaborat. De aici deducem faptul că autoarea nu a perceput reţeaua la nivelul adecvat şi nu a vizualizat imaginativ structurarea componentelor textuale.

Referindu-ne la alt produs rezultat din activitatea masteranzilor, identificăm, la acelaşi nivel de analiză, că percepția devine confuză şi în cazul în care construcția textului propriu porneşte de la reţeaua *stea*, care, după caracterul complexităţii, pare a fi mai accesibilă. Relaţia interacţională, şi în această situaţie experiențială, este pusă în valoare şi explorată ineficient și insuficient. Stabilim, la prima vedere, că textul este construit într-o ordine conformă cu reperul propus, însă, la o analiză atentă, constatăm o bruscă asimetrie. Configuraţia textului este una contrastantă în raport cu reţeaua de reper. Astfel, autoarea nu plasează în centrul stelei, ca nod ideatic, lexemul-imagine *ninsoarea*, după cum indică în reţea, ci mai curînd *eul personal* (Anexa 16).

Examinînd textul masterandei din punctul de vedere al măsurii în care au fost percepute reţelele textuale, constatăm doar segmente disparate congruente reţelei şi nici un caz de conformitate totală. În felul acesta, procentul reuşitei este substanţial redus.

Luînd în analiză cel de-al doilea aspect, *corectitudinea construirii textului*, am semnalat deja anumite devieri de la sarcina de lucru, situaţia fiind identică pentru majoritatea textelor elaborate de către masteranzi.

Abordînd perspectiva corelativă *reţeaua textului–conţinutul textului–titlul textului*, stabilim că autoarea „a etichetat" textul mai puţin reuşit, cu titlul „Zăpadă, dulce plăcere". Este un titlu metaforic, care nu prezice o informaţie precisă, concretă, cu impact direct asupra cititorului. Și argumentarea este o constatare de ordin general, alunecînd pe panta figurativului, fără detalieri și ilustrări reprezentative în raport cu formula propusă: *Practic, din fiecare enunţ desprindem ideea de dulce plăcere ce ne-o oferă zăpada nouă, tuturor: oamenilor, caselor, copacilor, pămîntului.*

Evaluînd şi alte argumente formulate de către subiecţii experimentali, descoperim o regularitate: majoritatea masteranzilor se axează pe argumentul de tip regresiv, introdus prin conectorii *deoarece*, *pentru că*, *fiindcă, întrucît.* De exemplu: *„Am ales acest titlu, pentru că este*

relevant contextului. În text se relevă starea de spirit trăită şi anume singurătatea, deoarece ea mă domină acum.

Rezultatele sintetice la etapa de constatare reflectă situaţia din Tabelul 5.4.

Tabelul 5.4. Datele privind rezultatele sintetice la etapa de constatare (masteranzi)

Eşantionul experimental	**Perceperea reţelei textului**	**Corectitudinea construirii textului**	**Nivelul de corespundere**	**Formularea argumentării**	**Caracterul concluziei**	**Operarea cu detalieri**
Nr.28	6	6	8	4	6	7
100 %	21,4 %	21,4 %	28,5 %	14,2 %	21,4 %	25 %

Următoarea etapă experimentală, **formarea**, s-a axat pe trei probe distincte:

a) ***Delimitarea textului*** – masteranzii au învăţat ce presupune ***retellizarea textului***, fiind formate/dezvoltate/valorificate gîndirea, imaginaţia, atenţia lor din perspectiva relaţionării, fapt ce a pus bazele pentru dezvoltarea competenţei specifice de interpretare a textului pentru înţelegerea lui, competenţă care, la rîndul ei, conduce inevitabil spre manifestare personală în experienţa de viaţă a cititorului.

b) ***Arhitecturarea textului*** – masteranzii au învăţat ce înseamnă să vezi textul, să-l citeşti economic. De asemenea, a fost valorificată gîndirea în sistem, cunoaşterea în raport cu atitudinea, imaginaţia, abilităţile de ordine, capacitatea de economicitate. Masteranzii au mai învăţat cum pot ajunge, prin înţelegerea textului, la un curs de acţiune proprie în realitatea înconjurătoare.

c) ***Poziţionarea protext*** – s-a lucrat asupra formării masteranzilor ca subiecţi logofili, capabili să convertească textul în propria lor ideologie. În context, au fost dezvoltate capacităţile de a acţiona protextual, a fost format comportamentul protextual şi dezvoltată atitudinea protextuală a subiecţilor în raport cu textul. Subiecţii experimentali au învăţat să răspundă textului.

Modulul 1. *Delimitarea textului.* *Scopul: Formarea imaginaţiei globale privind conţinutul textului.* Subiecţii experimentali au lucrat cu trei variante de text (Anexa 17), sarcina fiind de a vedea textul în ansamblul său şi a determina unde ar putea să se mai încheie acest text, comentînd răspunsul posibil. Dacă acceptăm viziunea că textul conţine un şir de enigme, trebuie să aprobăm şi ipoteza că ideile lui pot fi „oprite” la un anumit conţinut, textul rămînînd inteligibil în ansamblu. Aici definitorii sînt conţinutul textului şi modalitatea de concepere a lui, în funcţie

de personalitatea și orizontul de așteptare ale celui care îl citeşte. De altfel, valoarea fiecărui textonem este un aspect cu mai multe coordonate posibile. În felul acesta, alegerile subiecţilor experimentali au fost destul de variate. Unii au aderat la ideea că sfîrşitul textului (*Inscripţie pe o grămadă de cioburi*) poate fi după oricare dintre componentele sale: *Sfîrşitul textului poate fi şi după oricare alt enunţ, pentru a-i oferi cititorului un subiect de meditaţie. Cititorul trebuie să-şi estimeze propriile valori. Ce îl face dependent? Posesia obiectelor scumpe sau libertatea de mişcare şi gîndire* (C.L., Chişinău).

Altă categorie de subiecţi este de părerea că sfîrşitul textului poate fi înaintea ultimului alineat, iar a treia categorie insistă pe ideea că textul nu poate fi „încheiat" după alte enunţuri. De exemplu, *Deşi unele enunţuri pot exista independent de celelalte, altele au nevoie de informaţii suplimentare, pentru a le înţelege mesajul. Dat fiind faptul că întrebarea constă în posibilitatea de a încheia textul după un oarecare enunţ, ajungem la concluzia că acest lucru nu e posibil. În cazul unui text este necesară integralitatea* (C.I., Ialoveni). Concluzionăm deci că pentru masteranzi frontierele care delimitează textul sînt diferite: unii gîndesc asupra faptului că textul poate fi „oprit", alţii, din contra, acceptă textul doar aşa cum este prezentat, fără existenţa posibilităţilor de a interveni, de a-i schimba configuraţia.

Plecînd de la aceste consideraţii, s-a trecut la analiza textului din altă perspectivă – cea de a delimita „intrarea", începutul textului şi „ieşirea", sfîrşitul textului. În acest sens, subiecţii experimentali au determinat calitatea textului de a fi *emic* sau *etic*. Activitatea respectivă a fost una productivă, căutările subiecţilor axîndu-se atît pe descoperirea semnelor (cuvintelor, sintagmelor de introducere în text), cît şi pe relevarea orientărilor tematice, care erau menite să-i confere textului respectiv un anumit caracter. Urmărind unele rezultate ale acestei activităţi în raport cu textul *Inscripţie pe o grămadă de cioburi*, deducem că, în temei, alegerea pentru textul etic este una corectă, însă identificarea semnelor respective nu întotdeauna a fost corectă și cu precizie făcută. Iată un exemplu edificator în care semnele pentru textul etic sînt următoarele: *lucruri scumpe, valoarea materială a obiectelor, lucruri, lanţ, verigă* (C.G., Chişinău).

În cazul fragmentului din textul *Gemenii* după Mircea Cărtărescu, constatăm că subiecţii experimentali au făcut, în unele situații, alegerea corectă pentru textul etic, însă identificarea semnelor respective a rămas o problemă care a fost discutată, ulterior, în dezbateri frontale și de grup. De exemplu, informația de la subsol, care explică unele nume din text, a fost dată drept semn al textului etic, în loc să fie doar indicată corect sintagma de început: *Deveneam un adolescent dificil*..., aşa cum au făcut doar o parte din subiecţii experimentali.

Răspunsurile cu referire la celelalte texte relevă aceleaşi confuzii. Unii subiecţi experimentali selectează semnele nu de la sfîrşitul sau începutul textului (*A fi sau a privi*), ci din

„interior”: *Textul este etic, iar semnele lui sînt următoarele: A fi şi a privi; A fi sau a privi; A fi pentru a privi* (C.E., Căuşeni). În anumite explicaţii, argumentele subiecţilor experimentali sînt în afara contextului evaluativ. În aceste derapaje a fost nevoie de intervenţii explicative suplimentare, pentru a-i ajuta pe subiecţii experimentali să înţeleagă în ce constă calitatea textului de a fi *etic* sau *emic* şi de ce este nevoie de cunoaşterea şi aplicarea acestor noţiuni.

Modulul 2. ***Arhitecturarea textului.*** *Scopul: Dezvoltarea gîndirii în sistem şi a imaginaţiei structurale a subiecţilor experimentali* în baza unor activităţi complexe: formarea şi dezvoltarea abilităţii de schematizare, de identificare; formarea şi dezvoltarea imaginaţiei structurale a subiecţilor, formarea şi dezvoltarea capacităţii de economicitate în abordarea textului, a capacităţii de rigoare şi ordine; dezvoltarea autonomiei şi a diplomaţiei cognitive. În prim-planul activităţii educaţionale a fost înţelegerea textului prin retellizarea lui, astfel ca să se ajungă la o raportare şi utilizare a lui în experienţa personală.

Cea mai dificilă sarcină pentru subiecţii experimentali a fost să stabilească *nodurile ideatice ale textului*, adică acele enunţuri care se centrează şi reflectă relaţiile dintre aceleaşi fenomene, acţiuni, stări, idei, subiecţi. Dificultatea constă în dezvoltarea insuficientă a *imaginaţiei structurale* a subiecţilor, care se concentrează, în temei, pe linia de subiect şi mai puţin pe relaţionare, pe legăturile dintre diverse componente de conţinut ale textului. De aici desprindem şi necesitatea unei abordări pe nou a textului şi a conceptualizării acestuia ca un întreg relaţional, care se manifestă atît ca un compozit tematic, cît şi ca un *compozit relaţional*, fiind într-o interacţiune directă cu toate componentele sale, ca şi existenţa interacţiunii ca atare între componentele înseşi. Desigur, nu este vorba atît de o schimbare strategică globală, cît de o redimensionare în plan metodologic, produsă de noile mecanisme de reglare existente în sistemul educaţional şi, în cadrul lui, în didactica textului.

Pentru a direcţiona şi a facilita îndeplinirea sarcinii respective, subiecţilor experimentali le-a fost propusă Fişa 1 cu *Tabelul nodurilor ideatice ale textului*, pentru fiecare dintre cele trei texte (Anexa 18).

Trebuie precizat faptul că subiecţii experimentali au identificat, într-un demers amplu de analiză şi comentare, ghidaţi de experimentator, numărul corect de noduri ideatice, însă construirea reţelei a fost o activitate dificilă. În mod evident, subiecţii experimentali, chiar şi atunci cînd nodurile ideatice au fost bine conştientizate, au construit incorect reţeaua textului. De exemplu, pornind de la textul *A fi sau a privi*, V.S., Chişinău identifică 11 enunţuri componente ale textului, clasificîndu-le în patru noduri ideatice: nodul ideatic 1 presupune relaţia *eu–experienţa*; nodul ideatic 2 – relaţia *eu–atitudinea faţă de anumite aspecte, lucruri*; nodul ideatic 3 – relaţia *experienţa mea–alte fenomene*; nodul ideatic 4 – relaţia *eu–soluţia pentru viaţă*. În

schimb, reţeaua textului este absolut greşită la prima etapă de lucru, deoarece autoarea „a scăpat" din vedere faptul că are de structurat 11 textoneme şi că aceste textoneme se grupează în jurul a patru noduri ideatice, al patrulea fiind cel fundamental. Reţeaua elaborată este, astfel, una simplistă, incompletă şi nu cadrează cu topologia prezentată ca reper. Autoarea a plasat, în centru, titlul textului ca atare şi „a înconjurat" acest titlu cu unele cuvinte sau sintagme, care, în opinia sa, sînt repere tematice ale acestui text: *timp-experienţă; viaţa proprie; verb-întrebare; spirit personal; experienţă; eu-vorbire*. Reţeaua se vrea a fi una *stea*, deşi topologia cea mai raţională ar fi, în cazul dat, reţeaua *serie* sau *divizională*.

Consecinţele unei astfel de activităţi devin clare, dacă avem în vedere faptul că informaţia prezentată şi sarcinile formulate sînt noi pentru beneficiari, devenind nişte condiţii dificile pentru asimilare „din mers", discrepanţele manifestîndu-se între ceea ce proiectează experimentatorul şi rezultatele de fapt ale subiecţilor experimentali. Dar tocmai caracterul intrinsec al necesităţilor de înţelegere şi de formare a atitudinilor în baza textului, prin antrenarea retellizării, constituit pe fondul cerinţelor didacticii moderne a textului, reprezintă direcţia, orientarea şi motivul acestor traininguri formative.

Prin urmare, formarea şi dezvoltarea unui comportament protextual, în favoarea textului, este una din sarcinile învăţămîntului actual, idee care poate fi invocată, în mod special, cu referire la interogaţia educaţională: *pentru ce este valorificat unul sau alt text în procesul instructiv şi care este rolul acestuia în formarea personalităţii celui care învaţă*? Formarea şi dezvoltarea capacităţii de ordine, de rigoare, de economicitate sînt absolut necesare în procesul educaţional, în care competența textuală este firul integrator al activităților didactice.

Din considerentele expuse mai sus, antrenamentul respectiv a fost preluat în diferite modalităţi, atît prin activitate individuală, cît şi în grup şi, la necesitate, prin comunicare frontală. Concluziile generate pe fondul acestor activităţi ilustrează faptul necesităţilor formative semnalate şi puse, experimental, în evidenţă.

Modulul 3. ***Poziţionarea protext.*** *Scopul: Convertirea textului în propria ideologie şi înţelegere şi dezvoltarea capacităţii de a acţiona protextual.* Problema protextualizării, ca fenomen educaţional, este nouă pentru subiecţii experimentali, cel puţin în formula propusă pentru analiză şi comentare. Maniera în care s-a derulat experimentul de formare în cadrul acestui modul nu face decît să confirme că transpunerea în practică a unor idei, cum este cea a retellizării în didactica textului, nu este un proces facil, ci unul foarte complex, cu un specific formativ evident, care conduce la situaţia cînd subiecţii experimentali înţeleg, pînă la urmă, necesitatea abordării textului pe linia relaţiilor unităţilor lui componente.

La această etapa formativă, subiecţii experimentali au avut ca sarcină de lucru, în primul rînd, să identifice caracterul textului, în raport cu un sistem – dacă textul este un microsistem sau un macrosistem – şi să-şi argumenteze alegerea. În şirul opiniilor formulate se înscriu, astfel, argumentele prin analogie: *Textul lecturat este un microsistem, pentru că autoarea deschide perspectiva verbelor* ***a fi*** *şi* ***a privi*** *prin realizarea interacţiunii cu mediul social stabilit între relaţia sistemică din forţa curativă a suferinţei care s-a transformat cu timpul într-un destin literar* (Ş.T., Chişinău). Sau un alt exemplu, unul cu argumentare cvasilogică: *Din acest text am aflat despre experienţa de viaţă a autorului. Dar această experienţă, această cunoaştere a lumii a fost formată prin intermediul unor atitudini faţă de lucruri, faţă de vorbă, destin, care, la rîndul lor, sînt o soluţie pentru dezvăluirea lumii şi a integrării sociale într-un sistem social* (M.T., Chişinău).

Sarcina ulterioară pentru subiecţii experimentali a fost descifrarea textului pe verticală şi pe orizontală, căreia ei au trebuit să-i facă faţă după şi ca urmare a realizării modulelor 1 şi 2. Această activitate echivalează cu un ansamblu de operaţii prin care se identifică, se descriu, se comentează entităţile care fac ca un text să fie text, adică textualitatea lui. Astfel, subiecţii experimentali au formulat un şir de explicaţii pentru textualitatea textului, expuse, sintetic, în Tabelul 5.5.

Tabelul 5.5. Textualitatea textului

TEXTUALITATEA TEXTULUI	• Textualitatea acestui text constă, în primul rînd, în structura lui: se conturează un început şi un sfîrşit, trei alineate. De asemenea, are un titlu şi un autor, este o construcţie logică şi conţine un mesaj. Prevede un eventual receptor
	• Textualitatea acestui text constă în coerenţă şi coeziune. Autoarea a creat un text coeziv şi curent, care are drept scop transmiterea unei anumite informaţii. Emiţătoarea are o anumită atitudine faţă de o idee şi îşi argumentează opţiunea
	• Este un text deoarece conţine o succesiune de enunţuri coerente, un mesaj, textoneme, titlul textului ca element paratextual, autor. Textul conţine incipit, continuare şi final, noduri semantice şi ideatice, personaj-narator
	• Textualitatea acestui text constă în temă, subiect, personaje, propoziţii şi fraze legate între ele
	• Existenţa unui ansamblu finit şi structurat de semne care au sens; textul are temă, idee, nod semantic, transmite o informaţie, ocupă un anumit spaţiu
	• Textualitatea acestui text constă în coerenţa logică şi semantică a ideilor exprimate, interese, imagini şi generează expresivitate. Textul elucidează coerenţa dintre informaţia semantică şi informaţia estetică
	• Este un text deoarece este compus din textoneme şi este bine prezentată linia de argumentare specifică pentru textul argumentativ. Accentul trece de pe text pe autor
	• Textualitatea textului dat constă într-un produs ce transmite mai multe gînduri, idei interioare explicate prin forma de gîndire a autorului. Poartă un mesaj psihologic educativ, care ne învaţă că timpul are cursul său şi că orice întîmplare negativă are şi o parte pozitivă

Alegerea dintre variantele de răspuns propuse, în ceea ce priveşte influenţa textului asupra subiectului ca cititor şi argumentarea alegerii făcute, poartă amprenta pozitivului, deoarece toate variantele se axează pe *influenţa pozitivă a textului asupra cititorului.* Această notă distinctivă a pozitivului este dată de *atitudine,* o atitudine riguros determinată de către subiect, cu adresă precisă, cu atît mai mult că următoarea sarcină vizează imediat aderarea sau neaderarea la text.

Demersul practic realizat a ilustrat aderarea plenară a subiecţilor experimentali la text printr-o poziţionare protext şi argumentarea acesteia. Descoperim că un şir de variante ale subiecţilor experimentali reflectă o anumită atitudine comportamentală: *Textul m-a influenţat pozitiv, deoarece am aceeaşi atitudine faţă de tot ce mi se întîmplă în viaţă. Totul – gîndurile, faptele, vorbele noastre – lasă o amprentă energetică. Autoarea le numeşte atitudini prin intermediul întrebării: a fi sau a privi* (M.T., Chişinău); *Textul m-a influenţat pozitiv, deoarece m-a făcut să-mi revăd valorile. Noi singuri ne formăm în jurul nostru verigi care sînt greu de sfărîmat, verigi formate din lucruri scumpe, care ne înspăimîntă cînd ne gîndim la pierderi. Sîntem într-o capcană a lucrurilor scumpe, sîntem dependenţi, cu părere de rău, de ele* (C.L., Chişinău).

Din demersul analitic efectuat, deducem că subiecţii experimentali au simţit nevoia de a se ralia textului atît din perspectiva valorilor promovate, cît şi din perspectiva coincidenţelor ideologice şi comportamentale. Textul nu se impune ca o masă de informaţie, ci, mai degrabă, ca un construct de valori, atitudini, comportamente reale sau posibile, diferite ca intensitate, durată, context, rezultate, mod de satisfacere, însă ele pun în evidenţă o latură necesară pentru orice fiinţă umană care se află într-un proces de devenire în cadrul structurilor de educaţie şi în sensul unei experienţe prezente şi/sau viitoare.

La celălalt pol al atitudinii se află şi cîteva răspunsuri de tipul celor de mai jos: *Textul nu m-a influenţat în nici un fel, deoarece nimic exterior ţie nu ar trebui să aibă vreo putere asupra ta şi totuşi ne lăsăm afectaţi de lucrurile exterioare fiinţei noastre, fără să realizăm că, de fapt, noi devenim dependenţi de valorile materiale* (T.T., Chişinău, cu referire la textul *Inscripţie pe o grămadă de cioburi*).

În plan real, argumentele formulate de subiecţii experimentali la alegerea făcută se prezintă ca un suport explicativ nesubstanţial. Considerăm că aici subiecţii respectivi nu „au simţit", deocamdată, influenţa formativă a conţinutului unui text, deoarece nu au înţeles valoarea acestuia pentru o experienţă directă, dar şi pentru una indirectă, în cazul activităţii profesionale de cadru didactic.

Activitatea *Expandarea textului.* *Scopul: Formarea comportamentului protextual.* Subiecţii experimentali învaţă să răspundă textului şi să ia o atitudine în raport cu textul. Ei

conştientizează faptul că înţelegerea textului duce la libertatea personală. În contextul acestei ipoteze, subiecţii experimentali au realizat următoarele sarcini: de a scrie textul în locul scriitorului (l-aş scrie la fel/l-aş scrie în alt fel, deoarece...); să redacteze mesajul textului şi să sintetizeze un sens, pe care îl extrag din text, pentru sine.

Discutînd o variantă elaborată de C.I. (Ialoveni), constatăm că autoarea l-ar scrie la fel cum l-a scris autorul, deoarece *textul este redactat bine, este original, este clar şi uşor de receptat. Nu este „bombardat" cu neologisme, deci este pentru un public larg. Sînt convinsă de faptul că un text se scrie pentru a fi citit şi de aceea l-aş fi scris la fel. El corespunde cerinţelor cititorului şi este respectată norma limbii literare*. Aceeaşi autoare însă aderă şi la situaţia cînd ar scrie în alt fel textul, deoarece, după cum afirmă, *sînt şi eu o personalitate. După cum nu există două picături de apă identice, aşa nu există nici două persoane care ar putea gîndi absolut identic. Aş păstra tema şi unele idei – structura şi ordinea ideilor ar fi fost altele. Aş fi scris alt titlu şi, probabil, aş fi avut o morală la sfîrşitul textului*. Este o alegere personalizată, libertatea în a vedea textul prin prisma unei experienţe proprii se face evidentă, însă autoarea nu operează cu dovezi clare şi nu expune cauza sau cauzele care ar face-o să scrie textul în alt fel.

Avansînd pe aceeaşi linie de observare, trebuie să menţionăm că autoarea formulează mesajul textului în felul următor: *Mesajul textului constă în insuportabila dependenţă a omului de o oarecare materie şi în nedorinţa de a se supune unor norme impuse de societate*, iar ceea ce a extras din text, pentru sine, se conţine în următoarele constatări: *Trebuie să fugim de dependenţa lucrurilor care ne înconjoară, de altfel nu mai sîntem liberi. Fiecare este individual şi apreciază lumea înconjurătoare diferit. Adevărata valoare constă în armonia spirituală, în confortul propriu şi în buna dispoziţie*. În contextul „preluării" din text a unor învăţăminte pentru viaţa personală, este cert că majoritatea a avut ce extrage ca sens pentru sine, orientarea strategică fiind cea de a privi viaţa cu ochii larg deschişi, de a trăi liber, de a păstra o anumită distanţă faţă de valoarea lucrurilor, de „a profita" corect de vîrsta tinereţii, de a concepe fiecare nouă lectură ca pe o nouă viaţă, de a lua de la lume tot ce are ea mai bun, de a depune mult efort pentru ca viaţa să aibă sens, de a ne dezvolta continuu, de a simţi gustul libertăţii faţă de lucrurile materiale, de a nu deveni robii propriei vieţi, de a ne crea viitorul după bunul plac, de a lupta pentru viaţa noastră, de a ne urma pasiunea, de a privi viaţa pozitiv etc.

Desigur, practica demonstrează că, la nivel metodologic, adaptarea la noi modalităţi de lucru la text, iniţierea unor noi linii de formare şi dezvoltare a competenţelor şi atitudinilor şi renunţarea la altele devine un obiectiv de bază. Dintr-o altă perspectivă, protextualizarea trebuie racordată la oferta curriculară şi aceasta derivă din faptul că sînt posibile diverse situaţii de concepere, de înţelegere, de aplicare, de rezultativitate etc. Important este faptul ca aceste noi

abordări, care sînt dependente, într-o măsură sau alta, de procesul de predare-învăţare-evaluare în cadrul disciplinei şcolare, să fie amplificate treptat, fiind o rezervă importantă în adaptarea subiectului care învaţă la realităţile sociale, culturale, economice ale vieţii.

Experimentul pedagogic la nivel de elevi

Experimentul pedagogic la nivelul elevilor de liceu a fost organizat prin implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* la etapa de formare, care, conform Tabelului 4.4., presupune trei etape distincte: delimitarea textului, arhitecturarea textului şi poziţionarea protext. În cercetarea experimentală am avansat cu următoarea *ipoteză de lucru*: *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* este instrumentul didactic care poate schimba perceperea elevilor în raport cu textul, formînd o poziţionare protext corectă (*acţiune* plus *atitudine* plus *comportament*). Factorii educaţionali, presupuşi a avea un impact pozitiv asupra rezultatelor elevilor, au fost următorii:

- formarea profesorilor şcolari ca experimentatori (Anexa 19);
- orientarea spre o atitudine pozitivă, dar şi activă a experimentatorilor;
- conlucrarea experimentatorului cu elevii (la necesitate);
- acordarea timpului suficient pentru realizarea sarcinilor de lucru;
- acordarea suportului și a consultanţei metodologice necesare.

Experimentul s-a desfăşurat în perioada anului de studii 2013-2014, fiind unul operaţional, sistematic (organizat pe etape), pe eşantioane-clase, extensiv (cu un număr mare de subiecţi), în contextul firesc al organizării învăţării pe clase. Eşantionarea s-a făcut după următoarele criterii:

- reprezentarea geografică: nordul şi centrul Republicii Moldova;
- calificarea profesorilor-experimentatori: grad didactic II, I şi superior;
- treapta de studiu: clasele de liceu, ca etapă finală de studii, ca „ieşire” spre viaţa de adult a elevilor.

Etapa I. Experimentul de constatare

Pentru a cunoaşte cît mai obiectiv perceperea reţelei textului şi a capacităţilor iniţiale ale elevilor, am efectuat o cercetare concretă cu funcţie de pretestare. În acest scop a fost aplicat Caietul elevului și Caietul profesorului (Anexa 20, Anexa 21).

Obiectivele educaţionale de bază:

- a constata reacţia elevilor la vizualizarea textului *ca o reţea de elemente structurale;*

- a aprecia capacitatea de a construi un text în baza reţelei acestuia;
- a stabili în ce măsură elevii conştientizează faptul că un text poate ajuta la înţelegerea unor situaţii reale din mediul înconjurător;
- a trage concluzii preliminare privind faptul că textul este *un atractor* al multor fenomene dinamice care apar în realitatea înconjurătoare;
- a deduce în ce măsură textul este un *vehicul de identitate lectorală* a elevului.

Variabila independentă monitorizată a fost *construirea unui text în baza reţelei acestuia.* S-a examinat:

- cum au perceput elevii noţiunea *reţea a textului;*
- cum au respectat elevii structura reţelei propuse în fişă;
- cît de adecvat este titlul textului elaborat;
- care este natura argumentelor pentru acest titlu;
- cît de relevantă este concluzia ce vizează modalitatea de lucru propusă asupra textului.

Rezultatele cercetării experimentale de constatare ilustrează faptul că, pentru a fi valorizate formativ disponibilităţile elevilor în raport cu textul, în procesul de învăţămînt trebuie să se utilizeze competent şi deschis instrumentarul metodologic elaborat în baza orientărilor din teoria şi practica textului în general, cît şi a textului didactic în particular. S-au constatat un şir de rezultate elocvente care dovedesc faptul că procesul de învăţare nu stimulează dezvoltarea gîndirii în reţea şi potenţialul textual al elevilor. Comportamentul standardizat al elevilor în raport cu textul explică, în mare măsură, necesitatea dezvoltării capacităţilor de abordare retellizată a textului, stimulează spontaneitatea, percepţia, imaginaţia, gîndirea de diferite tipuri etc. Aceste capacităţi, ca factori ai eficientizării activităţii de învăţare, sînt insuficient valorificate şi dezvoltate în procesul educaţional raportat la didactica textului.

Dacă pornim de la exemple concrete, esenţial este să reţinem cîteva caracteristici principale ale activităţii elevilor: interes, implicare, pe alocuri nedumerire sau entuziasm, descoperire şi acceptare parţială a ideii. În măsura în care elevii „înaintează" în realizarea probelor, concentrîndu-se şi asupra fenomenelor de identificare, în aceeaşi măsură acţionează şi în contextul sarcinilor care se conştientizează, astfel încît îşi dezvăluie capacităţile cognitiv-acţionale.

Menţionăm că cele 6 aspecte constatative au fost analizate cu ajutorul unor descriptori concreţi (*perceperea reţelei, construirea textului, intitularea textului, argumentarea titlului, formularea concluziilor, explicarea*), în funcţie de dovezile formulate de subiecţii experimentali,

în baza următoarelor niveluri: (a) **foarte bine**; (b) **bine**; (c) **satisfăcător** (şi, eventual, (d) **nesatisfăcător**).

La nivelul claselor a X-a, în experimentul pedagogic de constatare au participat 6 clase de elevi (3 clase de la Liceul Teoretic „C. Stere" din Soroca şi 3 clase de la Liceul Teoretic „M. Sadoveanu din Hînceşti), în total – 124 subiecţi experimentali. Proba experimentală de constatare „Aderarea la text" (Anexa 22) a inclus cîteva sarcini de bază: perceperea reţelei „stea"; construirea unui text propriu în baza reţelei date; intitularea textului şi argumentarea titlului respectiv; formularea concluziei privind modalitatea de lucru la text.

Analiza rezultatelor la proba de construire a textului în baza reţelei a ilustrat faptul că majoritatea elevilor nu percep reţeaua textului similar structurii sintactice a frazei, ci conform structurii textului (introducere, cuprins, temă, personaje, încheiere). Faptul acesta este cu atît mai evident, cu cît structurarea conţinutului textului, în temei, este una logică, însă nu răspunde sarcinii, deoarece nu respectă reţeaua „stea", care presupune un singur nod ideatic de la care pornesc ideile explicative (razele).

În această situație acțională, elevii urmau să structureze un text de dimensiuni reduse, compus din cel puţin 6 enunţuri, cu posibilitatea măririi volumului de conţinut prin completarea reţelei cu un anumit număr de unităţi (de exemplu, încă 3-5).

De exemplu, B.D. (clasa X, 27) a elaborat un text din 24 de enunţuri, valorificînd următoarele idei: frumuseţea naturii toamna; vieţuitoarele pădurii (ursoaica cu puii săi) se bucură de toamna tîrzie; bucuria copiilor la gîndul iernii cu zăpadă; lupta norilor cu soarele; plecarea păsărilor spre nicăieri; tabloul colorat al naturii; plecarea copiilor la şcoală; greutatea fructelor; dominaţia copleşitoare a tăcerii pretutindeni; toamna dă viaţă sufletului. Evident, şi-a intitulat textul „Toamna" (un titlu adecvat, fără contribuţii originale), argumentat simplu, cauzal: *Titlul este **Toamna**, deoarece în tot textul se vorbeşte despre acest anotimp, printr-o mică descriere a fiecărui detaliu al acestuia*. Concluzia formulată de B.D. este una neacceptabilă, deoarece aceasta vizează tematica textului, nu modalitatea de lucru la text. Concluzia nu conţine o idee principală, care s-ar referi la reţeaua „stea" şi, de asemenea, nu ilustrează că elevul a înţeles specificul sarcinii formulate: *Textul mai întîi de toate trebuie să aibă o temă anumită, un titlu. În cazul alegerii mele a fost tema „Toamna". Apoi am făcut o mică introducere, pentru a putea începe descrierea. Apoi am formulat un cuprins pentru mai multe detalii, iar la sfîrşit am făcut o încheiere cu o mică concluzie*.

Altă confuzie constatativă frecventă, care trebuie şi urmează să fie rezolvată prin mijloace metodologice, este aceea că elevii aleg *teme cognitive* din istorie, medicină, biologie etc., fără să se raporteze la sarcina concretă de lucru:

- *Ştefan cel Mare, domnitor al Ţării Moldovei* (G.A., cl. X, 23).
- *Bătăliile lui Ştefan cel Mare* (C.M., cl. X, 23).
- *Conflictul militar al lui Petru Rareş* (C.N., cl. X, 23).
- *Antichitatea – prezentul şi viitorul nostru* (A.E., cl.X, 27) etc.

Revenind la tematica textelor, detectăm că aceasta gravitează în jurul unor *conţinuturi individualizate*, cum ar fi:

- *Mama, ideal de femeie* (S.T., cl.X, 23), *deoarece mama este fiinţa care poate lua locul oricui, dar nu poate fi înlocuită cu nimeni*.
- *Muzica, viaţa mea* (Ţ.E., cl.X, 23). *Am ales acest titlu, deoarece conţine o gamă de sentimente, trăiri. Am descris muzica şi influenţa ei asupra vieţii mele.*
- *Familia* (M.D., cl.X, 27), *fiindcă familia există aproape în fiecare casă şi oamenii ar trebui să ştie cum să se comporte într-o familie.*

Stabilim însă că majoritatea temelor sînt totuşi de ordin general, cum ar fi:

- *Apa, sursă de viaţă, dar şi de actualitate, deoarece apa este izvorul vieţii şi îi datorăm mulţumiri, recunoştinţă veşnică. E magnificul dar al lumii* (B.E.,cl.X, 27).
- *Dragostea, sentiment sau obligaţie* (Ş.V., cl.X, 27); *Dragostea, un îndemn pentru a trăi* (C.A., cl. X, 26) etc.

Repartizarea tematică a opţiunilor se configurează în felul următor:

- PRIETENIA (50%).
- DRAGOSTEA (25%).
- FAMILIA (20%).
- VIAŢA (15%).
- CARTEA (10%).
- FEMEIA (10%).

Puţini elevi au dat dovadă de isteţime a gîndirii, numerotînd unităţile semantice în reţeaua propusă (6 cifre) şi ilustrîndu-le în textul elaborat, numerotîndu-le şi aici. De exemplu, S.V. (cl. X, 26) a elaborat un text cu titlul *Viaţa, un dar şi o nenorocire*, deoarece acesta intrigă cititorul, astfel vrea să afle care e sensul vieţii (Anexa 23). Însă, în acelaşi rînd, nu a reuşit să formuleze o concluzie argumentată cu referire la faptul cum a lucrat la text în baza reţelei.

Pe planul practic al dirijării procesului de învăţare şcolară, retellizarea poate oferi deci repere utile de echilibrare raţională şi eficientă a elementelor de noutate cu elementele cunoscute ale conţinuturilor învăţării. Un alt aspect demn de reţinut se referă la concluziile elevilor privind noua tehnică de lucru la text ca una ce condiţionează un alt comportament de învăţare.

Printre rezultatele la această sarcină se înscriu, în primul rînd, cele în care subiecţii experimentali:

- **Explică de ce au ales tema respectivă, ce idei le-au venit în gînd**. De exemplu: *M-am gîndit la prietenele mele, la faptul că adolescenţa este prietenie* (G.A., cl. X, 16). *Primul pas în realizarea acestui eseu a fost găsirea a ceva despre care să scriu, şi anume domeniul ecologic: apa* (B.E., cl. X, 27).
- **Prezintă procedura de lucru**. De exemplu: *Mai întîi am ales tema textului conform schemei* (B.A., cl. X, 16). *Lucrînd la acest text, eu cu mare atenţie şi străduinţă am meditat asupra temei pe care am ales-o* (S.V., cl. X, 26). *Pentru realizarea acestui text, aveam nevoie de o temă la care putem subordona cel puţin cinci idei* (S.D., cl. X, 26).
- **Formulează idei generale**, fără încadrare faptică. De exemplu: *Consider că textul dat a fost unul uşurel, deoarece ideea textului a fost destul de explicită şi cu un adevăr în ceea ce spunem* (Z.A., cl. X, 27).

Dincolo de clasificările operate, ideea de bază este că, în procesul de realizare a probelor, ghidaţi de repere diferite, elevii au pornit de la două aspecte cunoscute: operarea cu noţiunea de eseu (nu text) şi explicarea alegerii temei cu elemente de nuanţare (*am ales tema, deoarece*…). Nu s-a putut constata un nivel satisfăcător pentru respectarea concretă a cerinţelor sarcinilor formulate în raport cu reţeaua „stea" şi structurarea textului în limitele acestei reţele. Prin urmare, constatăm că subiecţii experimentali, cei din clasa a X-a:

- percep vag ce este reţeaua textului şi care este valoarea acesteia în înţelegerea textului;
- nu pot construi cu exactitate un text conform cerinţelor şi, în acelaşi timp, textul să fie neobişnuit, original, dezvăluind personalitatea autorului;
- sînt în incapacitate de a-şi argumenta acţiunile întreprinse, natura argumentelor fiind, în temei, cauzală, excluzîndu-le mai mult pe cele faptice, valorice, strategice etc.;
- întîmpină dificultăţi în explicarea, descrierea, constatarea tehnicii de lucru la text în baza reperelor date;
- au slab dezvoltată capacitatea de a descoperi, de a vedea altfel, pe nou, lucrurile deja valorificate.

O privire atentă asupra datelor numerice prezentate în Tabelul 5.6 ne poate convinge în veridicitatea constatărilor de mai sus.

Prin urmare, nivelul de 15,6% sintetice la nivelul (a) privind rezultatele subiecţilor experimentali la etapa de constatare reconfirmă faptul că, aşa cum apar în descrierea de mai sus,

pînă la cele mai bune rezultate, este nevoie de parcurgerea unui anumit drum, prin diverse soluţionări experimentale, inspirate şi din starea de lucruri constatată.

Tabelul 5.6. Constatarea nivelului de retellizare a textului (clasa a X-a)

Clasa	1. Percepe-rea reţelei			2. Construi-rea textului			3. Intitula-rea textului			4. Argu-mentarea titlului			5. Formu-larea concluziei			6. Expli-carea		
Nivelul	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
26	10	31	59	13	38	49	15	49	36	24	46	30	9	42	49	10	44	46
16	8	30	62	11	48	41	10	37	56	27	49	24	11	47	42	14	48	38
15	10	33	57	12	31	47	16	42	42	21	50	29	10	58	32	12	57	31
23	9	52	39	11	39	50	17	33	50	17	62	21	9	53	38	13	49	38
Total (form.)	**9**	**37**	**54**	**12**	**39**	**49**	**15**	**40**	**45**	**22**	**52**	**26**	**10**	**50**	**40**	**12**	**49**	**39**
17	12	47	42	15	32	53	19	52	29	31	52	17	12	52	36	15	51	34
27	11	47	41	16	37	47	23	47	30	25	60	15	16	54	30	17	53	30
Total (cont.)	**12**	**47**	**41**	**16**	**34**	**50**	**21**	**49**	**30**	**28**	**56**	**16**	**14**	**53**	**33**	**16**	**52**	**32**
Total sintetic	**11**	**42**	**47**	**14**	**37**	**49**	**18**	**45**	**37**	**25**	**54**	**21**	**12**	**52**	**36**	**14**	**51**	**35**

TOTAL GENERAL	**Media**			**Total (formare)**			**Total (control)**		
	a	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
	15,6	**46,8**	**37,6**	**13,3**	**44,5**	**42,2**	**17,8**	**48,5**	**33,7**

Ca demers de constatare a nivelului de formare a elevilor pentru lucrul la text în baza reţelei, proba „Aderarea la text” la nivelul clasei a XI-a a inclus aceleaşi sarcini. Ca şi elevii din clasa a X-a, subiecţii experimentali din cl. a XI-a au fost testaţi în baza celor 6 aspecte de bază, considerate o soluţie viabilă la etapa experimentului de constatare.

Sintetizînd observaţiile făcute pe marginea rezultatelor elevilor, semnificaţia atributului de constatare se concretizează într-un şir de caracteristici. Ca şi în cazurile anterioare, elevii nu percep elementele reţelei „ramură” ca enunţuri aparte, care compun textul, ci le percep ca unităţi de sens sau noduri ideatice.

Dacă ne referim la perceperea reţelei „ramură”, atunci trebuie să constatăm că elevii nu s-au orientat corect nici în specificul acestei reţele cu relaţii de interdependenţă, însă, neobligatoriu, ei au construit, ulterior, texte care:

- conţin unităţi semantice, nu enunţuri;
- deşi sînt interesante după conţinut, nu sînt originale (Anexa 24, Anexa 25); C.N., cl. XI, 17. Am reprodus acest text în anexă, deoarece el ar putea constitui o variantă

reprezentativă; sînt chiar inacceptabile valoric (de exemplu, B.A, cl. XI, 18: textul „O alegere crucială: sentimentul, raţiunea sau datoria?”);

- conţin informaţii cognitive (de exemplu, *Ce reprezintă sistemul respirator la om?*, deoarece am urmărit să captez atenţia celui ce va citi acest text) (P.A., cl. XI, 18);
- în multe cazuri preiau o informaţie din cărţi, personalizînd-o stîngaci.

Intitularea şi argumentarea ilustrează o preferinţă aparte pentru următoarele teme: **viaţa** (1); **dragostea** (2); **cartea** (3). Însă, spre deosebire de subiecţii experimentali din clasa a X-a, cei din clasa a XI-a au ales să elaboreze şi texte privind noile tehnologii informaţionale.

Atestăm şi cazuri discutabile (sau neacceptabile) de titlu, cum ar fi, de exemplu, *Viaţa şi zborul prin ochii mei* (C.E., cl. XI, 18). Plus la aceasta, subiecţii experimentali au recurs la elaborarea unor texte ce presupun un comentariu, o analiză literară, fapt neatestat în cazul subiecţilor experimentali ai clasei a X-a.

În paralel cu acestea, s-au atestat şi variante de răspuns de natură factologică, destul de argumentate. De exemplu: *Pentru a construi un text în baza reţelei propuse, pentru început am analizat atent reţeaua respectivă. Apoi, în conformitate cu reţeaua propusă, am încercat să identific cîteva idei fundamentale în baza unei teme care mă inspiră să creez un text profund şi convingător. După identificarea ideilor fundamentale, am început să aştern pe foaie gîndurile şi trăirile mele, inspirîndu-mă uneori din spusele unor scriitori şi din romanele citite* (M.I., cl. XI, 30).

Din perspectiva detalierilor, aceste răspunsuri au vizat: consultarea unor cărţi; alegerea personală ca domeniu important, redarea cît mai exactă etc. Prin urmare, conform rezultatelor demonstrate și prezentate în Tabelul 5.7, nu putem afirma că lucrurile stau mai bine la nivelul eşantionului experimental al clasei a XI-a.

Miza de reuşită a subiecţilor în procesul de studiu asupra textului este una destul de mare. Cele 17,3% de la nivelul (a) sînt, de fapt, ambigue, fiecare rezultat invocat fiind, totodată, destul de flexibil în abordarea lui analitică. Rezultatele implică deci o zonă critică pe dimensiunea retellizării. Necesitatea unei ecologii a procesului educaţional care vizează lucrul la text şi a unei economii a eforturilor metodologice se face evidentă. Un rezultat bun este promisiunea unui rezultat şi mai bun, iar un rezultat de nivel jos este perspectiva unuia de natură acceptată.

Din aceste considerente, din cele 3 clase de a X-a, conform rezultatelor expuse în Tabelele 5.6 și 5.7, au fost selectate pentru desfăşurarea experimentului pedagogic formativ clasele care au demonstrat rezultate slabe (clasa a: X-a 26: şi clasa a X-a: 16, în total: 42 de subiecți) și clasele a XI-a (clasa a XI-a 15: şi clasa a XI-a: 23, în total: 38 de subiecţi). În baza

rezultatelor obținute de elevii claselor a XII-a, expuse mai jos, au fost selectate 3 clase (clasa a XII-a: 19, clasa a: XII-a 15, clasa a XII-a: 14, în total: 48 de subiecți).

Tabelul 5.7. Constatarea nivelului de retellizare a textului (clasa a XI-a)

Clasa	1. Percepe-rea rețelei			2. Construi-rea textului			3. Intitula-rea textului			4. Argu-mentarea titlului			5. Formu-larea concluziei			6. Expli-carea		
Nivelul	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
18	13	46	41	12	41	47	17	47	36	20	46	34	14	44	42	15	43	42
22	12	20	68	14	37	49	15	32	53	27	47	26	13	39	48	14	40	46
17	8	21	71	9	39	52	13	46	41	22	51	27	19	44	37	18	45	37
18a	11	49	40	10	41	49	14	49	37	19	52	29	20	37	43	21	41	38
Total (form.)	**11**	**34**	**55**	**11**	**40**	**49**	**15**	**43**	**42**	**22**	**49**	**29**	**16**	**41**	**43**	**17**	**42**	**41**
30	15	40	45	16	43	41	18	51	31	32	37	31	17	42	41	20	40	40
29	17	43	40	13	42	45	21	50	29	24	45	31	23	30	47	23	42	35
Total (cont.)	**16**	**42**	**42**	**14**	**43**	**43**	**19**	**51**	**30**	**28**	**41**	**31**	**20**	**36**	**44**	**21**	**42**	**37**
Total sintetic	**13**	**38**	**49**	**12**	**42**	**46**	**17**	**47**	**36**	**25**	**45**	**30**	**18**	**39**	**43**	**19**	**42**	**39**

TOTAL GENERAL	**Media**			**Total (formare)**			**Total (control)**		
	a	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
	17,3	**42,2**	**40,5**	**15,4**	**41,5**	**43,1**	**19,7**	**42,5**	**37,8**

Deoarece proba *Aderarea la text* include sarcini inedite pentru elevii de liceu, care presupune lucrul la text în baza rețelei, a fost menţinut acelaşi conţinut şi la nivelul clasei a XII-a, fiind schimbată doar topologia rețelei – „arbore” (Anexa 26). A fost aleasă această topologie din considerentul că relaţiile dintre textoneme, în acest caz, sînt linear complexe, ramificaţiile fiind de tip divizional, ajungîndu-se, în final, la un fundament ideatic multiplu.

Privind analitic rezultatele, putem conchide că acestea îşi datorează forţa imboldului din formularea sarcinii de lucru. În orice caz, conştientizînd importanţa acestora, elevii au încercat, într-o manieră specifică, să facă faţă cerinţelor. În acest context, este necesar să „catalogăm” rezultatele subiecţilor experimentali, din clasa a XII-a, pe următoarele domenii de referinţă:

1. Perceperea rețelei „arbore” şi structurarea textului propriu în baza acesteia ilustrează, în temei, neglijarea structurii textului, principalul fiind, pentru elevi, subiectul abordat. Fără a ignora tema tratată, remarcăm valoarea deosebită a structurării ideilor în text, cînd legătura dintre enunţurile componente este una raţională, fapt ce conduce la înţelegerea acestuia.
2. În cazul intitulării textului şi în cel al argumentării titlului, constatăm, în temei, aceleaşi arii tematice ca şi în situațiile precedente (cl.X şi cl.XI), cu unele teme mai speciale, cum

ar fi: *Arta înaripează sufletele* (I.I., cl.XII, 15); *Credinţa – baza tuturor miracolelor şi a misterelor* (M.V., cl.XII, 19); *Invidia – hotar între bine şi rău* (M.D., cl.XII, 28) etc. Subliniem faptul că formularea unor asemenea subiecte este favorizată de tendinţa elevilor de a-şi expune opinia prin acceptarea sau respingerea unor idei, în funţie de modul propriu de percepţie a lumii, a existenţei în ea.

În această perspectivă, corelarea dintre titlu şi conţinut invită cititorul să împărtăşească semnificaţia acestei viziuni. Astfel, se creează un tip special de tensiune perceptivă, bazată pe interpătrundere, ceea ce conduce la afectarea pozitivă a percepţiei. Iar posibilitatea de a răspunde cerinţei reţelei îi implică pe elevi în concentrarea ideilor prin vocea monologică a eului „descătuşat".

3. Diada formulării concluziei de lucru şi explicarea acesteia sînt reprezentate, în temei, prin **concluzii procedurale**, prin **concluzii tematice**. În felul acesta, n-am urmărit decît să oferim posibilitatea parcurgerii unor repere în elaborarea unui text propriu prin reconstrucţia unei imagini spaţiale, datorate, în parte, reprezentărilor socioexistenţiale ale subiecţilor experimentali. Elevii probează competenţe şi capacităţi destul de reduse, fiind necesare acţiuni de schimbare, articulate cu obiectivele studiului experimental.

Rezultatele demonstrate de subiecţii experimentali ai clasei a XII-a sînt prezentate în Tabelul 5.8.

Tabelul 5.8. Constatarea nivelului de retellizare a textului (clasa a XII-a)

Clasa	1. Percepe-rea reţelei			2. Construi-rea textului			3. Intitula-rea textului			4. Argu-mentarea titlului			5. Formu-larea concluziei			6. Expli-carea		
Nivelul	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
19	13	45	42	14	36	50	13	42	45	33	46	21	17	44	39	16	42	42
15	18	39	43	13	40	47	16	49	35	28	48	24	15	43	42	17	39	44
14	12	46	42	15	44	41	19	40	41	24	55	21	27	32	41	19	39	42
Total (form.)	**14**	**43**	**43**	**14**	**40**	**46**	**16**	**44**	**40**	**28**	**49**	**23**	**19**	**40**	**41**	**17**	**40**	**43**
17	21	42	37	17	40	43	20	41	39	31	43	26	21	38	41	20	35	45
28	19	37	44	19	42	39	24	37	39	32	48	20	28	37	35	18	39	43
Total (cont.)	**20**	**39**	**41**	**18**	**41**	**41**	**22**	**39**	**39**	**31**	**46**	**23**	**24**	**38**	**38**	**19**	**37**	**44**
Total sintetic	**17**	**41**	**42**	**16**	**40**	**44**	**19**	**42**	**39**	**29**	**48**	**23**	**21**	**39**	**40**	**18**	**39**	**43**

TOTAL GENERAL	**Media**			**Total (formare)**			**Total (control)**		
	a	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
	20	**41,5**	**38,5**	**18**	**42,7**	**39,3**	**22,4**	**40**	**37,6**

După cum putem observa, rezultatul generalizat este de 20% nivelul a), fapt ce ilustrează un nivel mai bun decît în clasele a X-a şi a XI-a, însă şi acesta este un rezultat tranzitoriu, valoarea relativă a căruia presupune că s-au formulat produse-răspunsuri adecvate într-un context tradiţional de lucru la text, concentrat mai mult pe „reluarea" unor idei, pe implicarea unor relaţii semantice de suprafaţă şi evitarea celor de adîncime, pe reprezentarea tematică mai mult decît pe cea socială şi existenţială, pe posibilităţi sugestive mai mult decît pe cele raţionale.

Distincţia hermeneutică generală dintre abordarea tradiţională a textului şi abordarea retellizatoare se profilează din faptul că, în prima, textul este privit doar ca un element didactic, pe cînd în cea de a doua, pe lîngă valoarea didactică, textului i se conferă şi valoare existenţială.

Etapa II. **Experimentul formativ**

1. În cadrul **Modulului 1 (*Delimitarea textului*)** subiecţii experimentali au avut de realizat cîteva probe elaborate în baza următoarelor obiective:

- formarea reprezentărilor structurale;
- dezvoltarea simţului de observaţie;
- formarea perceperii relaţiilor în spaţiul textului/dintre textoneme.

Variabilele independente valorificate au presupus:

- identificarea elementelor structural-semantice ale textului (textonemele);
- determinarea extensiunii/intensiunii textului;
- marcarea textonemelor.

Variabilele dependente au vizat*:*

- neutralizarea gîndirii sporadice şi dezvoltarea gîndirii în reţea;
- valorificarea imaginaţiei structurale (spaţială, relaţională, în profunzime);
- formarea competenţelor textuale adiacente.

La proba de precizare a faptului dacă sfîrşitul textului poate fi după oricare alt enunţ, alegerea subiecţilor experimentali s-a făcut, în temei, pentru variantele de răspuns „da", comentariile înglobînd idei de tipul celor de mai jos:

Sfîrşitul textului poate fi după oricare alt enunţ, deoarece:

- în fiecare enunț este prezentată o reflecţie reuşită asupra sensului vieţii (C.D., cl. X, 26);
- se poate sfîrşi după enunţul „A fi sau a privi...", deoarece acesta are sens independent, poartă o concluzie şi poate încheia textul (V.T. cl. XI, 15);
- în fiecare enunţ este prezentă atitudinea autorului (U.C., cl.XI, 22).

Cei care au ales varianta „nu" au argumentat în felul următor:

- enunţul respectiv trebuie să conţină o concluzie asupra temei abordate (B.F., cl.X, 26);
- textul poate pierde din textualitatea şi logica sa (C.A., cl. XI, 17);
- ar avea loc denaturarea conţinutului textului (B.D., cl.XI, 17);
- enunţurile sînt legate semantic între ele şi nu ar mai exista continuitatea ideilor exprimate (M.D., cl.XI, 18a);
- cu siguranţă, nu am înţelege informaţia necesară, pe care autorul doreşte să o comunice (P.G., cl.XII, 14).

Un alt aspect fundamental în realizarea probei se conţine în valorificarea *imaginaţiei structurale* a elevului. Dacă imaginaţia în general este capacitatea de a produce imagini, o facultate pe care o are spiritul, atunci imaginaţia structurală este una reproductivă, legată direct de percepţia legăturilor dintr-o entitate integrală, cum este, în cazul nostru, textul. Ea este o imaginaţie intelectualizată, o experimentare mintală a „scheletului" unui întreg, o combinatorică mintală ca potenţial de transformare.

Imaginaţia se raportează, aşadar, la personalitatea elevului, productivitatea ei fiind influenţată de gradul de implicare a elevului în realizarea probei experimentale. Fără *imaginaţie structurală*, elevilor le vine mai greu să valorifice textul, aceasta fiind una din condiţiile de reuşită a lucrului la text.

Referindu-ne la limitele imaginaţiei structurale a subiecţilor experimentali, trebuie să menţionăm că aceasta se restrînge la actul de vizualizare a textului ca un construct care compensează cu pregnanţă lipsa unor „constelaţii" tematice reale în contextul existenţei umane.

În cadrul acestei activităţi, elevii au examinat foarte atent conţinutul textului ca atare prin implicarea unui ansamblu de operaţii şi procese mintale (citirea primară, lectura repetată, „scurtarea" repetată, citirea variantelor propuse, formularea unei decizii, explicarea acestei decizii, marcarea răspunsului, comentarea răspunsului etc.).

Prelucrarea şi relaţionarea variantelor, în vederea obţinerii unui rezultat, au pus în mişcare latura operaţională a gîndirii şi autoorganizarea acesteia.

2. Dacă ne referim la proba care prevede *constatarea semnelor de început/sfîrşit (textul etic) şi a lipsei acestora (textul emic),* observăm că, iniţial, au apărut întrebări privind aceste două noţiuni noi, dar şi necesitatea de a explica formabililor care poate fi deosebirea dintre aceste tipuri de texte.

De fapt, ceea ce s-a reuşit prin realizarea acestei probe este atît aspectul cognitiv, cît şi aspectul valorificării *atenţiei* în procesul gîndirii ca mecanism de reglaj. Pledarea pentru

mecanismele de reglaj mintal a fost intenţionată, deoarece textul este, el însuşi, un mecanism relaţional foarte complex, modelat cu ajutorul funcţiilor logice. Cu precauţia de rigoare, s-ar putea spune că această activitate pune accentul pe modelarea gîndirii, pe efortul depus de subiecţii experimentali, căpătînd noi dimensiuni educaţionale, care se încadrează semnificativ în procesul de dezvoltare a personalităţii elevului. Prestaţia meditativă a elevului defineşte dezvoltarea simţului structurii, a abilităţii de observare, a percepţiei relaţiilor dintre entităţile componente ale unui tot întreg.

Cazul tipic de produse ale acestei activităţi este cel al capacităţii meditative, de gîndire, care se prezintă ca o resursă fundamentală în valorificarea didactică a textului în baza retellizării. Fireşte, nu mai puţin importante sînt şi competenţele, la care ne vom referi în cele ce urmează.

3. Probele care au vizat *numerotarea enunţurilor (textonemelor*) din text şi constatarea ariei de volum a textului s-au referit în special la identificarea numărului de enunţuri în vederea stabilirii ulterioare a rolului fiecăruia în text. Numerotarea este primul pas în înţelegerea textului. Urmărind punctul de vedere al subiecţilor experimentali, apreciem faptul că această activitate a fost una captivantă, de o dificultate redusă, însă una inedită, deoarece pînă la acest moment textul n-a fost în vizorul elevilor din această perspectivă. Analogia cu identificarea propoziţiilor în frază a facilitat realizarea sarcinii, elevii avînd nevoie de puţin timp pentru a se orienta corect. În consecinţă, acţionînd în cunoştinţă de cauză, au identificat şi au numerotat enunţurile componente fără prea mari dificultăţi.

După aceste consideraţii generale, valabile pentru toate clasele de elevi incluse în experimentul pedagogic, prezentăm cîteva rezultate sintetice.

În toate cele trei texte aflate în procesare experimentală, majoritatea subiecţilor au identificat corect numărul de textoneme.

Stabilind aceste lucruri, identificăm faptul că circa 80% dintre elevi au considerat textul ca fiind unul nu prea mare şi doar 2% ca fiind unul mic. Constatăm, aşadar, că la etapa delimitării textului, dincolo de unele dificultăţi depăşite pe parcurs, obiectivele acestei etape de formare au fost realizate, variabilele dependente făcîndu-se observate pe parcurs, la un anumit nivel de creştere *(gîndire în reţea, imaginaţie structurală, competenţe textuale adiacente)*. ***Deschiderile educaţionale*** la această etapă se prefigurează ca o dezvoltare a competenţei textuale adiacente (*interpretarea iniţială a textului pentru a-l înţelege*), iar înţelegerea, la rîndul ei, deschide calea spre folosirea reală a textului de către cititorul său.

Dificultăţile reale au început la **Modulul 2. *Arhitecturarea textului***, însă insistenţa şi dorinţa de a ajunge la un produs de calitate s-au manifestat pe întreaga perioadă experimentală.

Desigur, nu doar cîştigul cognitiv şi cel de apreciere i-au mobilizat pe elevi, ci şi, mai ales, universul mereu nou al textului, tentaţia descoperirii lui. Dincolo de aceste aspecte, lucrul a fost „bine făcut”.

Realizarea modulului a avut cîteva obiective:

- dezvoltarea independenţei cunoaşterii elevilor;
- formarea capacităţii de schematizare şi a rigorii în analiza fenomenelor.

Variabilele independente au vizat:

- identificarea *nodurilor ideatice* ale textului;
- asimilarea informaţiei cognitive privind tipologia textului;
- construirea reţelei ideatice a textului dat.

Variabilele dependente s-au referit la:

- dezvoltarea capacităţii de independenţă a cunoaşterii;
- valorificarea *gîndirii în sistem*;
- valorificarea simţului ordinii şi rigorii;
- formarea competenţei adiacente de a citi „economic” textul.

În acest cadru de analiză, este justificat să urmărim completarea *Tabelului nodurilor ideatice ale textului* (Anexa 18, Fişa 1).

Constatăm o orientare la nivel satisfăcător a elevilor în specificul nodurilor ideatice ale textului. Importantă, după cum vedem, în acest caz, este identificarea relaţiilor dintre *persoane–fenomene; fenomene–evenimente* (cl. X); *persoane–lucruri; persoane–valori; persoane–persoane* (cl. XI); *persoane–fapte/fenomene; persoane–persoane; persoane–fenomene* (cl. XII).

În condiţiile în care subiecţii experimentali urmau să construiască reţeaua ideatică a textului, sarcina de lucru a generat un studiu special al tipologiei reţelei (Anexa 27, Fişa 2; Anexa 28).

Remarcăm, în această ordine de idei, că dincolo de capacitatea de interpretare semantică a textului, este imperios necesară o competenţă de interpretare relaţională a textului, în măsură să accesibilizeze conţinutul textului şi să-i stimuleze pe elevi la o participare activă în realizarea sarcinilor. Parcurgerea programului respectiv de învăţare în baza *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* a generat un şir de discuţii, interpretări, viziuni, axa de reflecţie, prelucrări etc., care, în final, au angajat atît variabilele dependente de la prima etapă a experimentului pedagogic, cît şi pe cele proiectate pentru a doua etapă. Spre exemplificare, ne putem referi la faptul că elevii din clasa a X-a au ales mai multe topologii de reţea, în special *inelară, lineară, stelară, plasă*; elevii clasei a XI-a au preferat să includă textul în reţea

vertebrală, serie, arbore, stea, iar cei din clasa a XII-a – în reţea *vertebrală, serie*. Este curios faptul că subiecţii experimentali din clasa a XII-a, în comparație cu cei din clasele a X-a și a XI-a, au structurat reţele la un nivel mai slab, de multe ori neglijent chiar. Ideea ar fi că ei „şi-au pierdut" din dexterităţile de analiză sintactică a frazei, aceasta fiind antrenată mai puţin în ultima clasă de liceu. În respectiva categorie se încadrează şi acei elevi care reuşesc mai puţin la matematici (geometrie), neavînd suficient dezvoltat simţul formei, al ordinii, al imaginaţiei structurale, acestea fiind expresia obiectivelor operaţionale în procesul derulării experimentului pedagogic formativ.

Acţiunile întreprinse pe parcurs, în cadrul ***etapei de arhitecturare a textului***, cuprinse în dezvoltarea independenţei, cunoaşterii, formarea siguranţei în propria gîndire, valorificarea capacităţii de schematizare, de citire independentă a textului, au condus la manifestarea variabilelor dependente: capacitatea de cunoaştere independentă, gîndirea în sistem, simţul ordinii şi rigorii, competenţa adiacentă de a citi „economic" textul. Ca atare, am pledat în favoarea acţiunii care poate fi privită atît drept cunoaştere, cît şi antrenare a acestei cunoaşteri în aşa fel încît substanţa textului luat ca un dat să devină inteligibilă elevilor.

Aşadar, obiectivele de noutate ale dimensiunilor abordate la această etapă experimentală au condus spre ***următoarea deschidere:*** dezvoltarea autonomiei şi diplomaţiei cognitive a elevilor în vederea înţelegerii textului, prin care, esenţialmente, elevii pot să ajungă la un curs concret de acţiune.

Modulul 3. **Poziţionarea protext**

Experimentul pedagogic formativ din această etapă a presupus un antrenament în baza a 7 probe, cu următoarele obiective:

- aderarea elevilor la text; fenomenul „pro";
- extragerea din text a unui sens personal;
- experimentarea atitudinii faţă de text, prin convertirea textului în propria ideologie;
- formarea *elevului logofil*.

Variabilele independente:

- argumentarea textualităţii textului;
- determinarea caracterului de influenţă a textului;
- vizualizarea alternativă a textului;
- expunerea semnificaţiei textului pentru eul personal.

Variabilele dependente:

- cultivarea atitudinii elevilor în raport cu textul;
- formarea comportamentului *protext* al elevului;
- formarea competenţei textuale didactice (competenţa de a dizolva textul în realitatea nemijlocită prin înţelegerea şi internalizarea acestuia).

Evident, pe parcurs au fost implicate şi domeniile de referinţă de la etapele experimentale anterioare. Reprezentînd toate acţiunile întreprinse la această etapă, evidenţiem faptul că aici accentul a fost plasat, în temei, nu atît pe conţinutul nemijlocit al textului, cît pe interpretarea acestuia, pe „ieşirea" din spaţiul concret al textului în reflecţiile lui spaţiale, mai largi.

Astfel, în procesul de identificare a caracterului textului (micro- sau macrosistem), subiecţii experimentali au avut ocazia să vizualizeze textul ca pe un construct unitar, bazat pe un şir de relaţii într-un conţinut încheiat, în care ideile derivă logic una din alta, spre a atinge un anumit scop. Textul se construieşte, aşadar, tehnic, fiind marcat *de techne*. Prin urmare, la înțelegerea lui, trebuie să se ţină cont de modalitatea exprimării relaţionale a ideilor.

Determinăm că în primul caz – alegerea variantei de microsistem – subiecţii experimentali s-au axat nemijlocit pe autor şi pe raportul lui cu lumea, astfel încît punctul principal este deja conţinut în atitudinea autorului. Al doilea caz – identificarea textului ca un macrosistem – este tocmai acela în care rolul decisiv aparţine raportului dintre elementele componente. Ambele cazuri se atestă cu frecvenţă înaltă. În ambele situații, conexiunile ajung la o semnificaţie specială, într-un mod determinat de fiecare în parte. De aceea sînt acceptabile ambele variante, de multe ori limita dintre acestea fiind difuză. Intenţia de a determina mai precis decît au făcut-o elevii depinde doar de un interes didactic dogmatic. Sensul sistemului se determină, aşadar, prin intermediul esenţializării personalizate. Elementul subiectiv este unul predominant şi astfel trebuie avută mereu în minte forma percepută prin intermediul reţelei.

Stabilim deci că semnificaţia sistemică a textului este percepută de către elevi fluctuant, acest aspect fiind valabil pentru toate textele valorificate. În asemenea cazuri, trebuie să vedem ce fel de abordare ne oferă o totalitate reprezentativă în aspect formativ.

Analizînd cum au comentat elevii ***textualitatea textului,*** găsim o diversitate limitată de comentarii, care se bazează, în special, pe:

- respectarea structurii unui text (început, cuprins, încheiere);
- adecvarea titlului;
- prezenţa naratorului;
- expunerea gîndurilor (sînt expuse logic, enunţuri adecvate, text coerent);

- mesaj (transmite un mesaj înţeles);
- acţiunea asupra cititorului (impresionează cititorul, îl pune să mediteze);
- formulele de început şi încheiere;
- reţeaua textului (înţelegerea, internalizarea);
- nodurile ideatice (care alcătuiesc o reţea ideatică inelară);
- textoneme (logice, relaţionale, complexe);
- limbaj (logic, potrivit conţinutului);
- temă (este abordată concret, dezvoltată conform subiectului);
- conectori (prezenţa conectorilor logici);
- cîmpurile lexicale (variate, în serie).

Astfel, pe măsură ce elevii învaţă să utilizeze cunoştinţele obţinute şi să rezolve problemele din domeniul reţelei ideatice a textului, faptul că ei văd treptat rezultatele eforturilor pe care le fac îi ajută să-şi dezvolte aceste noi competenţe textuale. Mai mult, utilizarea lor îi ajută să devină mai pricepuţi, iar dobîndirea unor competenţe noi reduce descurajarea firească în faţa noului şi a schimbării. Transpunerea în practică a diverselor aspecte ale retellizării indică spre perfecţionarea lucrului la text şi consolidează încrederea în sine a elevilor – ei încep să înţeleagă faptul că eforturile lor merită să fie făcute atît din perspectiva înţelegerii textului, cît şi din punct de vedere personal.

În continuarea celor afirmate şi realizate, a fost raţional ca elevii să fie implicaţi în ultima fază a experimentului formativ, oferindu-le posibilitatea de a deveni „proprietari" ai textului şi de a primi bonusuri de învăţare.

În tabelele de mai jos este prezentată situaţia privind influenţa pozitivă a textului şi aderarea protext.

Tabelul 5.9. Influenţa pozitivă a textului

Tipul argumentului	**Conţinutul argumentării**	**Clasa**
VALORIC	Fiind o adolescentă în devenire, am extras idei frumoase pentru mine, cel mai mult sensibilizîndu-mă secvenţa „A fi înşelat nu e numai o umilinţă, ci şi o revelaţie; a fi lovit nu e numai o durere, ci şi o descoperire".	X
STRATEGIC	Am învăţat că orice întîmplare sau orice experienţă din viaţa mea nu poate să ducă la pierdere, ci numai la cîştig. Am învăţat că din greutăţi vedem lucrurile adevărate şi astfel am să cresc, fără îndoială, mai repede. Viaţa trebuie luată în serios, însă nu trebuie privită ca o dramă, dar nici ca un poem.	X

FAPTIC	M-a învăţat să cîştig din ceea ce am pierdut. În viaţă orice se întîmplă e spre binele meu şi orice întîmplare e o experienţă.	X
VALORIC	Mă face să preţuiesc orice obiect, indiferent din ce este confecţionat. Orice lucru trebuie valorificat pentru locul pe care îl ocupă în viaţa noastră.	XI
IDEATIC	Ideile abordate mi-au plăcut şi, totodată, coincid cu părerile şi viziunile mele. În viziunea mea, valoarea obiectelor materiale nu joacă un rol însemnat în viaţa omului.	XI
CONSTATATIV	Am realizat cît de serioasă este problema dependenţei de lucruri şi că ea trebuie rezolvată. Odată ce conştientizăm gravitatea unor lucruri, avem posibilitatea de a le rezolva sau de a le ocoli, fapt care ne poate îmbunătăţi existenţa.	XI
TACTIC	Am cunoscut o lume nouă, am aflat idealul unui adolescent şi am văzut relaţia lui cu cei din jur. Textul m-a convins încă o dată că prieteniile adevărate iau naştere din acţiunile comune.	XII
STRATEGIC	Cuprinde o idee profundă, ce m-a impresionat şi m-a lăsat îngîndurată asupra valorilor adevărate ale vieţii. La fel ca şi personajul narator, sînt pasionată de cărţi, de literatură şi într-o oarecare măsură mă regăsesc în gîndurile lui. Mă deplasez imaginar în sufletul lui de adolescent rătăcit în labirintul viitorului.	XII

Tabelul 5.10. Aderarea protext

Clasa	**Structuri argumentative**
Clasa X	Gîndurile sînt expuse simplu, pe înţelesul oricui. Cred că autoarea a prezentat ideile chiar din propria experienţă.
	Este o lecţie de viaţă pentru noi, tinerii. El ne demonstrează că viaţa e frumoasă, indiferent de probleme sau situaţii neplăcute la care sîntem supuşi.
	Textul mă învaţă să trăiesc viaţa în aşa fel încît, înaintînd în vîrstă, să am experienţa de a lăsa moştenire un exemplu demn de urmat.
	Ne spune să dăm voie momentelor fericite să intre în viaţa noastră, trăindu-le cu intensitate.
	Mă regăsesc în el, fiind şi eu un exemplu al întrebării ce îl frămîntă pe narator. Am meditat asupra acesteia, pentru ca, în final, să descopăr soluţia şi să încerc să-mi ghidez viaţa după acest principiu, să fiu pentru a privi, să trăiesc cu gîndul în prezent, să acumulez cît mai multe experienţe.
	Ideile despre rostul omului în viaţă şi destin au coincis cu ale mele.
	Îmi ajută să deschid ochii spre o lume nouă şi frumoasă.
Clasa XI	În text putem găsi o legătură covalentă între raţiune şi propriile concepţii asupra vieţii. Textul ne învaţă să fim cît se poate de autonomi, prudenţi şi realişti.
	Am aceeaşi viziune asupra temei abordate ca şi autorul. La fel, cred că nu trebuie să fim dependenţi de lucruri şi să nu ne fie frică să pierdem ceva, un lucru ce ne aparţine.
Clasa XII	Citind textul, mă regăsesc pe mine în acest chip de adolescent. Nu numai pentru că îmi place lectura, dar şi pentru că îmi regăsesc unele gînduri, văd şi în el acea frică pentru viitor. La fel, ca şi personajul narator, sînt un om în devenire, care încearcă să se ipostazieze în gînduri, meditaţii şi diverse circumstanţe.
	Textul m-a marcat pozitiv ca cititor, descoperind naratorul în altă ipostază decît cea obişnuită.
	Textul face o rechemare prin profunzimea semnelor şi mă motivează spre lectură, spre cunoaştere.

Aşadar, avem un şir de rezultate privind impactul aplicării *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* ca una dintre modalităţile eficiente de a clarifica efectele şi a discuta valabilitatea acestora.

Procesul de monitorizare a activităţii de către profesorii-experimentatori a permis cunoaşterea intermediară a atingerii obiectivelor, acestea fiind evaluate după variabilele dependente şi descriptorii respectivi.

La această etapă experimentală, a fost important de a stabili o combinare perfectă a conţinuturilor, a procesului de asimilare şi valorificare a lor, astfel ca să se instaleze o cultură a lucrului la text, în baza informaţiilor difuzate cu regularitate, în vederea perfecţionării continue a competenţelor. Elevii s-au angajat să folosească eficient informaţiile pentru a-şi realiza obiectivele şi a-şi vedea succesul, iar acest lucru le-a consolidat competenţele textuale şi încrederea de a acţiona corect.

Pentru a putea analiza produsele subiecţilor experimentali, le-am privit ca pe nişte fenomene constituite treptat în activitate, sub presiunea cunoaşterii. Din această perspectivă, operaţiile aplicate reprezintă atît atitudinea elevilor, cît şi pe cea în raport cu textul. Astfel, elevii sînt aderenţi ai textului şi l-ar scrie la fel cum l-a scris autorul, deoarece:

- avem aproape aceleaşi păreri despre viaţă (cl. X);
- conţine atitudini ale autorului care ne sînt un exemplu (cl. X);
- prezintă un model pentru viaţă (cl. X);
- îmi place modul de expunerea logică a ideilor (cl. XI);
- autorul a creat un text integral şi desăvîrşit, care, în opinia mea, nu trebuie refăcut sau schimbat (cl. XI);
- problema abordată mă preocupă şi pe mine la momentul dat (cl. XII);
- mă regăsesc în acest adolescent, este ilustrată o parte a personalităţii mele (cl. XII).

Subiecţii experimentali ai clasei a XII-a au formulat mesajul textului în următoarele variante: a citi o carte bună înseamnă a învăţa multe lucruri frumoase şi folositoare; lectura este comoara pe care trebuie s-o îmbogăţim, pînă la sfîrşitul vieţii; lectura reprezintă condiţia oricărui succes personal; sugerează ideea trecerii de la adolescenţă la maturitate, perioada cea mai dificilă pentru fiecare; omul trebuie să lupte pentru a învinge, iar lectura trebuie să devină pentru fiecare un loc de refugiu şi/sau de împlinire spirituală.

Iar în ceea ce priveşte sensul, pentru sine, extras din text, acesta vizează ideile-ancoră expuse în Anexa 29:

Constatăm că valorificarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* generează rezultate bune, deoarece abordează direct problema formulată. Aria de lucru la text se modifică şi îi stimulează pe elevi să accepte această modalitate, iar pentru a reuşi, ei au nevoie de sprijinul real şi profesionist al cadrelor didactice (Anexa 30). Procesul de valorificare a textului în baza retellizării este acceptat de către elevi şi cadrele didactice. În felul acesta, pe măsură ce procesul de formare a competenţei textuale a elevilor este unul integral, noile valori didactice, tehnicile şi atitudinile încep să-şi demonstreze pe deplin valabilitatea.

5.3. Valori formative ale retellizării în metodologia protextului

Fiecare modul din experimentul pedagogic de formare/dezvoltare a subiecţilor din perspectiva didacticii textului a avut ca obiectiv să ajungă la experienţa reală a elevilor, care poate fi surprinsă în „mici parcele" textuale, îngrijite de autor şi valorificate în procesul educaţional. Metodologia propusă este reprezentată multistructural, cu valori şi parametri relaţionali în cele cîteva module formative, care au fost abordate prin implicarea directă a elevilor din perspectiva retellizării textului.

În acest context, este absolut necesar să determinăm în ce măsură subiecţii experimentali au conştientizat *forţa textului* şi influenţa lui asupra experienţei personale şi în ce măsură ei pot acţiona protextual, adică acceptă textul, fiind în favoarea lui. De rînd cu faptul că textul reflectă o realitate, el oferă şi un şir de repere pentru modelarea acestei realităţi şi „instrucţiuni" pentru construirea unei realităţi, care este proprie fiecăruia, aici înscriindu-se construcţia textului sau producerea de text. „Condensarea" lumii într-un conţinut care urmează să fie înţeles şi utilizat devine factorul de referinţă în didactica textului. Interpretarea textului în baza înţelegerii reţelei sale structurale şi producerea de text „reinterpretat" presupun încorporarea unei reţele noi, personale, în cadrul dens şi specific al realităţii.

Sarcinile propuse pentru etapa experimentală **de validare a rezultatelor** s-au bazat pe tipul dominant de relaţie constructivă – verticală, orizontală, prin colaborare de diferite tipuri –; pe gradul de autonomie al componenţilor textuali; pe sinergia textuală – interdependenţa şi finalitatea de conţinut a textului (detalieri, exemplificări, comparaţii, contrastul, analogia, legătura cauză-efect, analize etc.). ***Relaţia mesajistică a subiecţilor experiementali cu textul*** a fost monitorizată constatativ prin prisma următoarelor procese:

a) *Microprocese.* Capacitatea de a încadra textul elaborat în reţele corespondente: ***clădirea textului ca proces***.
b) *Macroprocese.* Capacitatea de „a ocupa" un spaţiu cît mai larg al realităţii: ***gîndirea textului ca valoare***.

c) *Procese integrative.* Capacitatea de a face legături între fapte, fenomene, acţiuni, evenimente, subiecţi: ***înţelegerea textului ca esenţă***.

d) *Procese constructive.* Capacitatea de a depăşi textele cunoscute: ***devenirea textului***.

e) *Procese metacognitive.* Capacitatea de a reflecta asupra propriului mod de înţelegere şi de elaborare a textului: ***a vedea ceea ce a fost gîndit***.

Perspectiva pragmatică a activităţilor formative a vizat, aşadar, ***a-i învăţa pe subiecţii experimentali cum să privească textul, cum să se caute în el şi cum să găsească ceea ce caută.*** Subiectul filtrează realitatea prin propria conştiinţă, căutînd o semnificaţie printr-un fapt care reflectează, participă, îndeamnă, discută şi care are rol terapeutic. Astfel, *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* se centrează pe: ***a şti să construieşti şi a şti să devii***.

Dacă realizăm o analiză pe un caz tipic, descoperim că, în condiţiile unei acţiuni formative distincte, rezultatele demonstrate de subiecţii experimentali **(masteranzii)** la această etapă denotă o anumită creştere a nivelului de percepţie a textului din perspectiva retellizării, aceştia implicîndu-se în activitate cu interes, iar consecinţele în plan educaţional fiind mai mari decît ar părea la prima vedere.

Trebuie să menţionăm că din cele 15 variante de teme propuse pentru producere de text, subiecţii experimentali au ales 11 variante, rămînînd în afara atenţiei următoarele subiecte: *Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?* (în acest caz explicaţia vine din faptul că subiectul vizează o extrarealitate). *Adevăratul Eu este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alţii din tine. Un organism sănătos este camera de oaspeţi a sufletului* (nedorinţa de a se descrie). *Forţa biruie forţa, frumuseţea biruie totul* (nu s-a găsit o explicaţie convingătoare).

Pentru exemplificare, descoperim, la acelaşi subiect tematic – *Destinul omului între tristeţe şi bucurie* – cîteva noduri tematice de excepţie, cum ar fi următoarele (prin selecţie): *În opinia mea, destinul este un nod cu două fire atîrnate în jos. Nodul este apariţia noastră, iar firele reprezintă cele două aspecte de bază ale vieţii: tristeţea şi bucuria. Care din ele este mai lung, decidem noi prin faptele şi vorbele spuse. Bucuria ta poate fi durerea altora şi bucuria lor poate fi durerea ta. Nu toţi pot să fie bucuroşi, plini de succes; pur şi simplu nu ar fi omul împăcat dacă nu i-ar curge măcar o lacrimă sau dacă nu ar simţi măcar o pietricică la inimă* (V.S., Străşeni). *Omul se naşte liber. El are posibilitatea să-şi aleagă destinul. El decide cum va fi viaţa lui: proză sau poem, raţiune sau dragoste, matematică sau muzică, materie sau spirit. În fiecare zi Domnul ne trimite împreună cu razele soarelui posibilitatea de a ne schimba destinul, de a scăpa de tot ce ne face nenorociţi* (S.A., Chişinău).

Nu putem afirma cu certitudine că textele elaborate de subiecţii experimentali sînt perfecte, că acestea includ o informaţie utilă pentru viaţă, pentru cotidian, însă ideea că ele sînt elaborate în aria unei retellizări posibile, în vederea esenţializării, face dovada înţelegerii menirii textului, construită în cadrul relaţiilor directe pe care acesta le stabileşte cu cititorul său.

În înţelegerea textului, operaţiile fundamentale ale gîndirii subiecţilor experimentali au fost activate într-o ordine prestabilită, conţinute în *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* şi axate pe o înţelegere discursivă, analitică. În această situaţie, operaţiile de pătrundere în text au fost antrenate pe secvenţe de înţelegere, prin valorificarea unor părţi componente ale textului. Ca rezultat, înţelegerea a condus la conştientizarea textului ca fenomen multiaspectual, la stabilirea legăturilor dintre informaţia nouă, informaţia cunoscută şi informaţia necesară experienţei viitoare a subiecţilor experimentali. În felul acesta, se deschid noi posibilităţi de dezvoltare a personalităţii subiectului, subliniindu-se rolul prioritar al poziţionării protext în raport cu cel al interpretării de text.

În acest studiu experimental s-a urmărit şi evidenţierea unor diferenţe între subiecţii experimentali la etapa de constatare şi cea de validare, apreciindu-se efortul depus şi rezultatele obţinute pe baza acelor traininguri, care au pus în valoare poziţionarea protext a subiecţilor experimentali (Tabelul 5.11).

Tabelul 5.11. Date comparative: constatare şi validare (masteranzi)

Eşantionul experimental	**Perceperea reţelei textului**	**Corectitudinea construirii textului**	**Nivelul de corespundere**	**Formularea argumentării**	**Caracterul concluziei**	**Operarea cu detalieri**
28	6	6	8	4	6	7
100 %	21,4 %	21,4 %	28,5 %	14,2 %	21,4 %	25 %
	12	16	11	15	13	15
	42,8	57,1	39,2	53,5	46,4	53,5

Datele comparative ilustrează, aşadar, o creştere a nivelului de abordare a textului din perspectiva poziţionării protext cu circa 26,7% la etapa de validare experimentală.

Validarea rezultatelor elevilor

În acest moment al experimentului a fost util de a înregistra toate rezultatele elevilor din eşantionul formativ şi cel de control. În vederea evaluării rezultatelor a fost elaborat *Tabelul descriptorilor de evaluare*, prezentat mai jos.

Tabelul 5.12. Descriptorii de evaluare

Variabila dependentă	Competenţele textuale	Descriptorii
1. Selectarea tematică şi argumentarea	1.1. Domeniul de referinţă ales	a) existenţial b) tematic c) intermediar
	1.2. Argumentarea alegerii	a) foarte bine b) bine c) suficient
2. Construirea textului	2.1. Claritatea nodurilor ideatice	a) clare b) mai puţin clare c) cu unele inexactităţi
	2.2. Rigoarea şi logica raporturilor	a) raporturi logice b) raporturi mai puţin logice c) raporturi sporadice
	2.3. Reprezentarea sensurilor	a) sensuri clare b) sensuri mai puţin clare c) lipsa reprezentării de sens
3. Construirea reţelei şi determinarea topologiei	3.1. Independenţa cunoaşterii	a) independent b) mai puţin independent c) dependent într-o anumită măsură
	3.2. Gîndirea în reţea	a) evidentă b) mai puţin evidentă c) lipsă
	3.3. Corelarea fenomenelor	a) corelare perfectă b) corelare suficientă c) corelare neconvingătoare
	3.4. Determinarea topologiei	a) corectă b) cu unele inexactităţi c) incorectă

Dacă raportăm acest tabel la tabelul de la constatare, trebuie să precizăm că, prin sintetizare, validarea rezultatelor se va face în baza celor trei componente ale ***Poziţionării protext***, reprezentate în tabelul validare ce urmează.

Tabelul 5.13. Validarea rezultatelor subiecţilor experimentali (elevi)

PRETEST	POSTTEST	POZIŢIONARE PROTEXT
constatare	***control***	***validare***
1. Perceperea şi înţelegerea reţelei (proba 1)	1. Construirea reţelei textului (proba 3)	*Acţiunea protext*
2. Aderarea la text (intitularea şi argumentarea) (probele 3, 4)	2. Aderarea la text (selectarea temei şi argumentarea) (proba 1)	*Atitudinea protext*
3. Construirea textului conform topologiei (proba 2) Concluzionarea (cum a lucrat la text) (probele 5, 6)	3. Construirea textului (proba 2) Determinarea topologiei (probele 3, 1)	*Comportamentul protext*

Analizînd rezultatele elevilor la ***prima probă de validare,*** am constatat că elevii din clasa a X-a (eşantionul formativ – EF) au optat, în temei, pentru dimensiunea tematică a treia şi, în special, pentru tema *Inima mamei este sala de clasă a copilului*. Prin urmare, domeniul de referinţă ales este unul *existenţial,* nu doar tematic. Legătura dintre *eu* şi *şcoală* este, aşadar, destul de strînsă, însă această legătură nu este lipsită de marcajul unei fiinţe din imediata apropiere, cea mai scumpă fiind, de fapt, mama.

Argumentarea alegerii subiectului vizează legătura acestuia cu viaţa personală, cu frecvenţa fenomenelor abordate, cu rolul şi evaluarea personajelor, cu actualitatea domeniului, cu familiaritatea temei, cu importanţa ei pentru sine, cu înţelegerea şi cunoaşterea ei profundă etc.

În clasamentul tematic, pe locul doi se află opţiunea pentru dimensiunea tematică *Eu şi filozofia vieţii*, prioritară pentru subiectul *Destinul omului între tristeţe şi bucurie*, iar locul trei – din aceeaşi dimensiune – tema *Omul mare şi omul mic pe scena vieţii* (Anexa 31).

Viziunea elevilor asupra vieţii se transformă în una cu mult mai responsabilă în raport cu sinele, astfel încît reflectă complexitatea raporturilor dintre idei şi se remodelează pentru a asigura o altă reprezentare. Tot aici descoperim că elevii au optat aproape în egală măsură pentru majoritatea tipurilor de reţea a textului: *lineară, arbore, inelară, stea, ramură, vertebrală, serie*, *neregulată, divizională*, întîietate deţinînd totuşi reţelele *lineară, stea* şi *inelară*.

O inexactitate atestată în variantele elaborate de subiecţii experimentali este faptul că nu toţi au numerotat textonemele textului, o parte numerotînd nodurile ideatice. Ceea ce au înţeles mai puţin elevii este faptul că nodul ideatic nu este un textonem, ci un element al relaţiilor dintre textoneme, care este fundamental şi în cazul construirii reţelei.

Rezultatele cantitative la nivelul clasei a X-a (EF şi EC) sînt prezentate în Tabelul 5.14.

Subiecţii experimentali din clasa a XI-a au dat preferinţă subiectelor din a treia dimensiune tematică – *Eu prin viziunea altora despre viaţă*. Din prima dimensiune tematică, au fost abordate toate subiectele propuse, prioritate avînd subiectul *Destinul omului între tristeţe şi bucurie*. Din perspectiva construirii textului, subiecţii experimentali au pornit, în multe cazuri, de la o constatare generalizatoare, ca, de exemplu:

- *Omul se naşte pentru a trăi o viaţă decentă şi frumoasă, pentru a realiza ceva cu adevărat destoinic* (A.N., cl. XI, 18 a).
- *Destinul fiecăruia dintre noi poate fi schimbat prin lumina bucuriei sau negura tristeţii* (G.D., cl. XI, 18 a).

Tabelul 5.14. Testarea nivelului de retellizare a textului (clasa X)

Clasa	Selectarea și argumentarea temei						Construirea textului									Construirea rețelei și determinarea topologiei											
Itemi	*Domeniul de referință*			*Argumentarea alegerii*			*Claritatea nodului ideatic*			*Rigoarea*			*Reprezentarea sensului*			*Independența cunoașterii*			*Gîndirea în rețea*			*Corelarea*			*Topologia*		
Nivel	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
26	25	51	24	26	48	26	15	40	45	17	41	42	18	52	30	15	34	51	21	37	42	24	35	41	17	32	51
16	26	44	30	29	50	21	14	46	40	16	49	35	19	50	31	18	40	42	22	39	39	25	42	33	19	43	38
15	24	46	30	24	54	22	17	42	41	20	43	37	21	47	32	17	39	44	24	45	31	26	39	35	16	40	44
23	22	43	35	21	64	15	21	41	38	22	42	36	23	44	33	19	49	32	21	52	27	23	41	36	18	42	40
Total (for.)	**24**	**46**	**30**	**25**	**54**	**21**	**17**	**42**	**41**	**19**	**44**	**37**	**20**	**48**	**32**	**17**	**41**	**42**	**22**	**43**	**35**	**25**	**39**	**36**	**18**	**39**	**43**
17	20	43	37	17	34	49	18	32	50	18	37	45	17	47	36	12	49	39	13	50	37	11	48	41	10	37	53
27	21	49	30	17	38	45	16	37	47	19	39	42	19	45	36	14	50	36	11	59	30	12	50	38	8	29	63
Total (cont.)	**20**	**46**	**34**	**17**	**36**	**47**	**17**	**34**	**49**	**18**	**38**	**44**	**18**	**46**	**36**	**13**	**49**	**38**	**12**	**54**	**34**	**11**	**49**	**40**	**9**	**33**	**58**

Total formare			Total control		
a	***b***	***c***	***a***	***b***	***c***
20,7	**44**	**35,3**	**15**	**42,7**	**42,3**

După aceasta, elevii încep să „înnoade” reţeaua, discutînd, întrebîndu-se, afirmînd, negînd, exprimîndu-şi nedumerirea sau admiraţia, clasificînd, enunţînd, dezvăluind cauzele şi efectele, descriind fapte, fenomene, lucruri, oameni, favorizînd binele şi condamnînd răul, reprezentînd şi semnificînd viaţa, existenţa, lumea:

- *Sîntem mult mai buni decît ni se şopteşte şi „eul” nostru e frumos dacă vine din interior şi nu iradiază cu lumină străină* (B.D., cl. XI, 17).
- *Cultura creează personalitatea şi personalitatea creează civilizaţia* (C.A., cl. XI, 17).
- *Mama este „banca” pe care ne punem toate rănile, toate grijile* (S.I., cl. XI, 17).

Poziţia pe care o adoptă subiecţii experimentali în raport cu structurarea reţelei textului elaborat se intersectează, cel mai frecvent, în dreptul topologiei „stea”, utilizarea acesteia fiind însoţită de argumentul comodităţii, reprezentînd o formă de apel la simplitate. Totodată, sînt utilizate şi alte tipuri de reţea (*arbore, divizională, serie*), însă destul de redus.

Nu am pretins să realizăm un inventar exhaustiv al topologiei textuale. Am urmărit, în special, tendinţele, acestea oferindu-ne posibilitatea unor constatări analitice.

În Tabelul 5.15 sînt prezentate rezultatele procentuale ale evaluării subiecţilor experimentali.

Analizînd datele din tabel, observăm că cele mai bune rezultate se atestă la proba de constatare a topologiei reţelei.

Tabelul 5.15. Testarea nivelului de retellizare a textului (clasa XI)

Clasa	**Selectarea și argumentarea temei**						**Construirea textului**									**Construirea rețelei și determinarea topologiei**											
Itemi	*Domeniul de referință*			*Argumentarea alegerii*			*Claritatea nodului ideatic*			*Rigoarea*			*Reprezentarea sensului*			*Independența cunoașterii*			*Gîndirea în rețea*			*Corelarea*			*Topologia*		
Nivel	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
18	19	49	32	24	51	25	17	42	41	19	49	32	25	48	27	21	41	38	22	47	31	21	48	31	24	40	36
22	22	39	39	28	52	20	19	41	40	22	50	28	24	49	27	24	47	29	19	39	42	22	49	29	25	52	23
17	19	42	39	26	55	19	15	39	46	21	51	28	22	51	27	25	49	26	23	51	26	21	54	25	25	49	26
18a	23	47	30	24	57	19	21	40	39	24	47	29	23	50	27	30	51	19	28	52	20	26	55	19	25	51	24
Total (for.)	**21**	**44**	**35**	**25**	**54**	**21**	**18**	**41**	**41**	**22**	**49**	**29**	**23**	**50**	**27**	**25**	**47**	**28**	**23**	**47**	**30**	**23**	**51**	**26**	**25**	**48**	**27**
30	18	49	33	28	40	32	19	50	31	20	52	28	21	47	32	18	41	41	16	42	42	14	41	45	17	38	45
29	22	51	27	26	43	31	21	49	30	21	51	28	23	50	27	13	39	48	15	34	51	13	44	43	16	41	43
Total (cont.)	**20**	**50**	**30**	**27**	**41**	**32**	**20**	**49**	**31**	**21**	**51**	**28**	**22**	**48**	**30**	**15**	**40**	**45**	**15**	**38**	**47**	**14**	**42**	**44**	**16**	**40**	**44**

Total formare			**Total control**		
a	***b***	***c***	***a***	***b***	***c***
22,8	**47,9**	**29,3**	**18,9**	**44,3**	**36,8**

Rezultatele obținute în clasa a XII-a determină o deschidere cognitivă a subiecților experimentali, care patentează o atitudine serioasă în raport cu noile achiziţii cognitive, reclamate de noile condiţii de învăţare, unde sarcina elevilor devine una cu statut individualizat. Acestea conţin, latent şi evident, posibilităţi largi de lucru la text, în vederea obţinerii unor rezultate autentice, reale, utile. Nu este nevoie să apelăm la un studiu prea amănunţit pentru a observa că în evoluţia retellizării s-a „instaurat” un demers care denotă calitate.

Rezultatele numerice sînt expuse în Tabelul 5.16.

Tabelul 5.16. Testarea nivelului de retellizare a textului (clasa XII)

Clasa	**Selectarea și argumentarea temei**						**Construirea textului**									**Construirea rețelei și determinarea topologiei**											
Itemi	*Domeniul de referință*			*Argumentarea alegerii*			*Claritatea nodului ideatic*			*Rigoarea*			*Reprezentarea sensului*			*Independența cunoașterii*			*Gîndirea în rețea*			*Corelarea*			*Topologia*		
Nivel	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*	*a*	*b*	*c*
19	19	51	30	34	53	13	17	49	34	21	52	27	20	59	21	14	48	38	19	49	32	21	47	32	20	54	26
15	22	54	24	30	49	21	20	50	30	19	54	27	21	57	22	20	40	40	24	41	35	25	53	22	19	50	31
14	24	50	26	31	54	15	19	56	25	24	60	16	25	57	18	21	44	35	23	44	33	26	48	26	18	49	33
Total (for.)	**22**	**52**	**26**	**32**	**52**	**16**	**19**	**52**	**29**	**21**	**56**	**23**	**22**	**58**	**20**	**18**	**44**	**38**	**22**	**45**	**33**	**24**	**49**	**27**	**19**	**51**	**30**
17	20	41	41	21	50	29	17	40	43	18	39	43	19	43	38	10	47	43	12	39	49	11	35	54	10	41	49
28	23	40	37	21	54	25	20	41	39	21	42	37	19	44	37	11	46	43	15	38	47	13	37	50	11	39	50
Total (cont.)	**21**	**40**	**39**	**21**	**52**	**27**	**18**	**41**	**41**	**19**	**41**	**40**	**19**	**44**	**37**	**11**	**46**	**43**	**14**	**38**	**48**	**12**	**36**	**52**	**11**	**40**	**49**

Total formare			**Total control**		
a	***b***	***c***	***a***	***b***	***c***
22,2	**51**	**26,8**	**16,2**	**42**	**41,8**

Privite din perspectiva retellizării, rezultatele demonstrate de eşantionul de control (148 de subiecţi experimentali) ilustrează un ansamblu de elemente reprezentative:

- Principalul reper în structurarea textului rămîn a fi următoarele componente: *tema, introducerea, cuprinsul, încheierea*.
- Elevii nu pot construi corect reţeaua ideatică a textului, deşi în unele cazuri o aleg topologic adecvat.
- Argumentarea alegerii temei este una simplistă, fără convingere în propria decizie.
- Alegerea temei se bazează pe caracterul facil al acesteia.
- O bună parte din elevi nu au formulat nici un argument în susţinerea alegerii temei.
- Elevii nu pot structura concis ideile în text. Acesta conţine informaţie, dar mai puţină semnificaţie. Sînt multe afirmaţii gratuite, fără fundament explicativ, iar textul abundă în semne de exclamare.
- Se atestă cazuri de început, dar fără de sfîrşit al unor texte.
- Elevii nu înţeleg noţiunea de textonem, ei nu au numerotat textonemele textului şi au construit reţeaua mizînd pe intuiţie, la o primă vedere.
- Textele se bazează pe unele analize, comentarii literare, nu prezintă opinii proprii (Anexa 32).
- Reţeaua conţine tema textului.

Aşadar, dezvoltarea competenţelor textuale adiacente pe măsura implementării *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* ilustrează cît de importantă este *învăţarea retellizată*, cum se parcurg etapele ca să se progreseze în înţelegerea şi internalizarea unui text. Această metodologie direcţionează formarea elevilor şi ilustrează cum se lucrează la text, de la analiza constatativă la cea exploratorie şi la cea finală, arată cum se rezolvă sarcinile şi cum se depăşesc dificultăţile.

Efectele au fost monitorizate pe tot parcursul demersului experimental, profesorii-experimentatori beneficiind de pregătirea respectivă, avînd în vedere *noutatea sarcinilor* şi a *produselor instructive*, dar şi faptul că elevilor le este destul de dificil să realizeze sarcinile. Elevii au urmat demersul în mod propriu, prin reflecţie şi analiză, profesorul-experimentator le-a oferit doar unele facilităţi şi puncte de reper. Într-o anumită măsură, realizarea consecutivă a sarcinilor în cadrul experimentului a fost „trecută", treptat, în eficienţă prin accentul pus pe personalizarea învăţării, manifestîndu-se prin atitudine pozitivă, chiar dacă pe alocuri a fost nevoie de repetări, de preluări.

Realizarea consecvenţială a experimentului pedagogic a pus accentul pe un şir de relaţii şi noduri ideatice, pe elemente atît principale (*identificarea reţelei, structurarea reţelei, topologizarea, expunerea atitudinii protext, determinarea semnelor textuale, argumentarea textualităţii, semnificarea personală a textului, asimilarea informaţiei noi: textoneme, text emic, text etic, protext, reţea ideatică* etc.), cît şi adiacente, dar la fel de valoroase şi necesare (*intitularea textului, a dimensiunilor acestuia, influenţa textului, formularea mesajului textului* etc.).

Trebuie, de asemenea, să menţionăm că nu toţi subiecţii experimentali au conştientizat valoarea şi rolul retellizării, unii au rezolvat totuşi probele superficial. Acest lucru este firesc, deoarece noutatea fenomenului retellizării nu a fost percepută pînă la capăt de către toţi subiecţii experimentali, cu atît mai mult că, în majoritatea situaţiilor, aceştia au fost solicitaţi, în mod constructivist, să gîndească singuri, să asimileze singuri, să întemeieze individual demonstraţii şi concluzii, să construiească *manu propria* produse.

În confirmarea celor relatate, propunem figurile ce reprezintă datele comparative ale rezultatelor din cele trei clase la etapele de constatare şi validare, pe cele trei niveluri experimentale.

Comparînd rezultatele la nivelul (a), observăm o creştere de circa 7% în eşantionul experimental de validare, în raport cu cele de la constatare, şi o descreştere de circa 7% la nivelul (c).

Dacă examinăm figurile 5.3 şi 5.4., constatăm, de asemenea, o diferenţă de circa 5% în creştere şi între 8 şi 5 % în descreştere, la nivelurile respective.

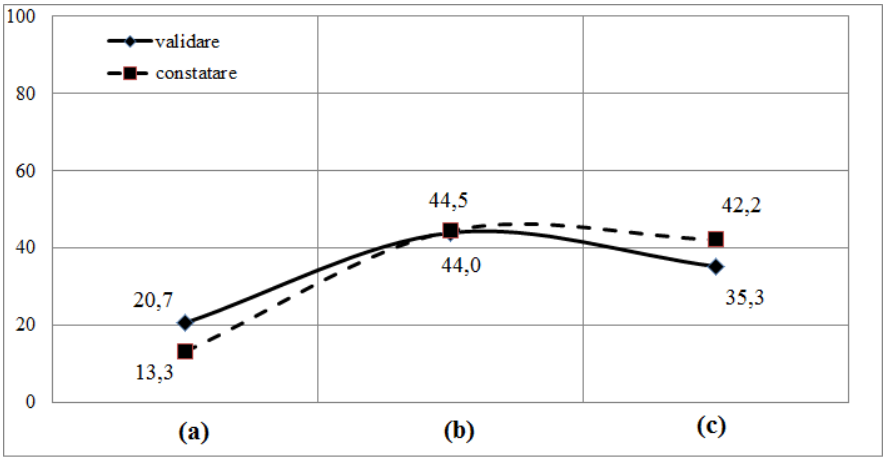


Fig. 5.1. Date comparative ale rezultatelor subiecţilor experimentali (constatare şi validare, clasa X, EF)

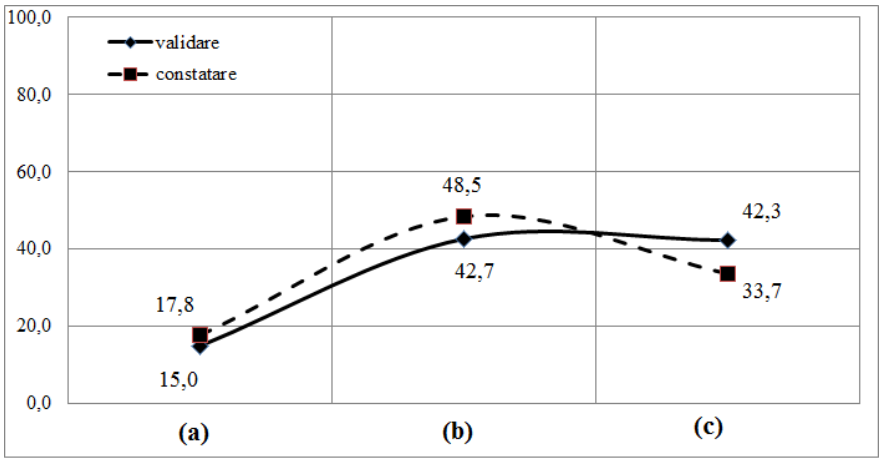


Fig. 5.2. Date comparative ale rezultatelor subiecţilor experimentali (constatare şi validare, clasa X, EC)

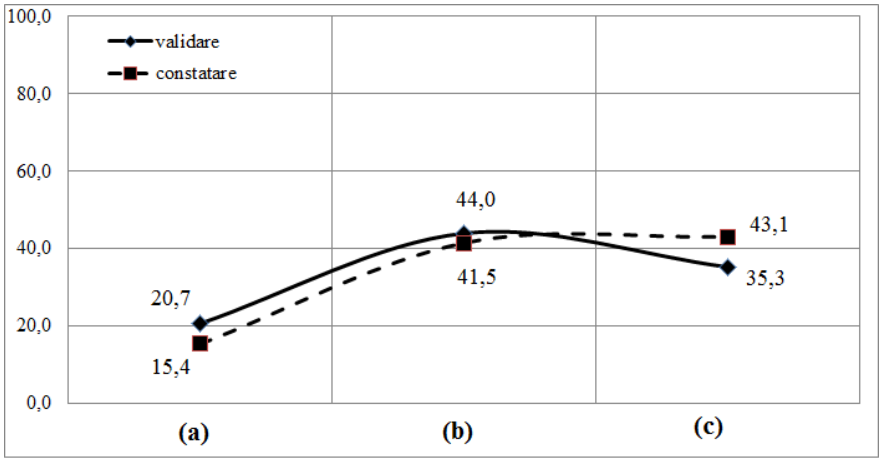


Fig. 5.3. Date comparative ale rezultatelor subiecţilor experimentali (constatare şi validare, clasa XI, EF)

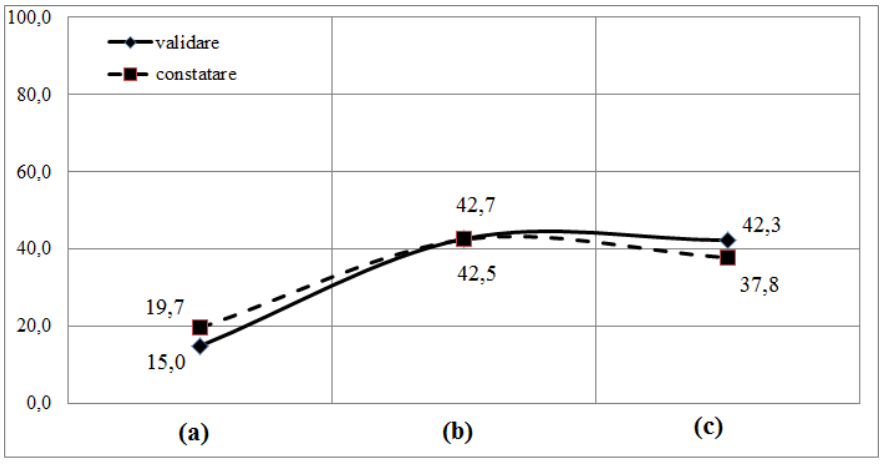


Fig. 5.4. Date comparative ale rezultatelor subiecţilor experimentali (constatare şi validare, clasa XI, EC)

Datele incluse în figurile 5.5 şi 5.6 sînt concludente în contextul celor expuse mai sus, deoarece şi ele denotă o creştere pentru eşantionul formativ şi o descreştere pentru cel de control.

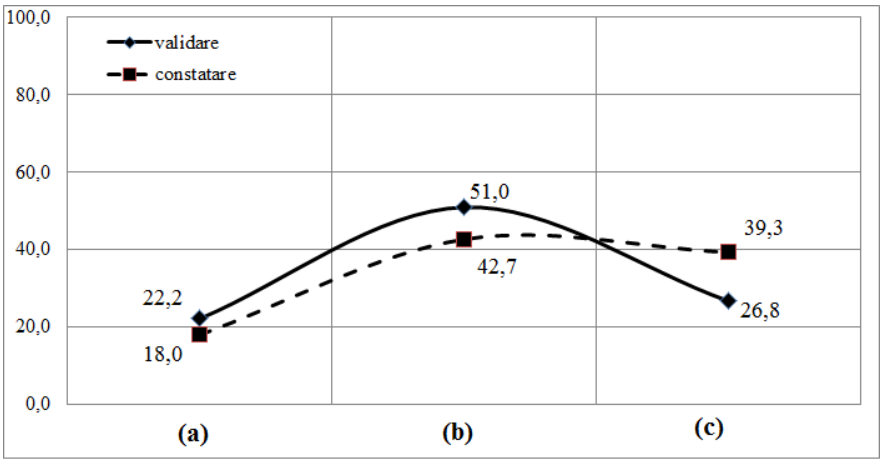


Fig. 5.5. Date comparative ale rezultatelor subiecţilor experimentali (constatare şi validare, clasa XII, EF)

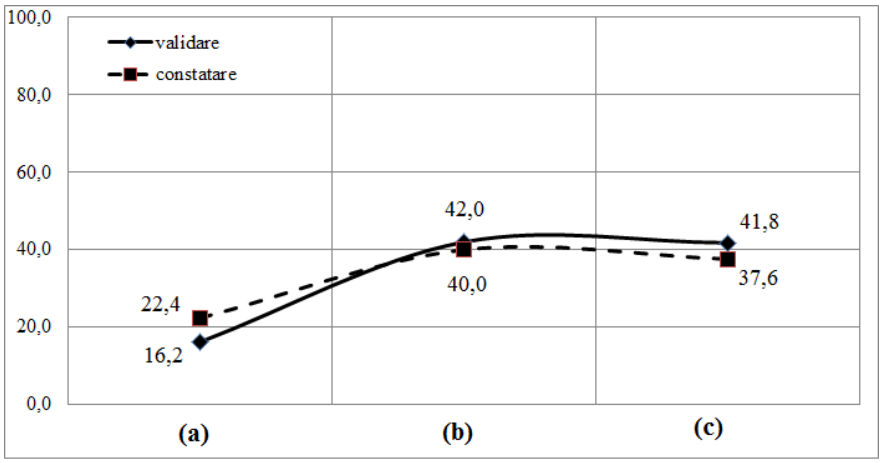


Fig. 5.6. Date comparative ale rezultatelor subiecţilor experimentali (constatare şi validare, clasa XII, EC)

Din figurile 5.7 şi 5.9 se vede clar că la nivelul (a) cele mai bune rezultate le-au demonstrat elevii clasei a XII-a, care au depăşit media cu 2,4 , dar nu au întrunit cel puţin 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 detaşat cu 1,7% de medie, ea fiind cu 13,8% mai joasă decît media admisibilă (25%).

Prin urmare, necesitatea intervenţiei instructive este evidentă, deoarece rezultatele demonstrate de subiecţii experimentali denotă o acceptare a noii metodologii de lucru la text.

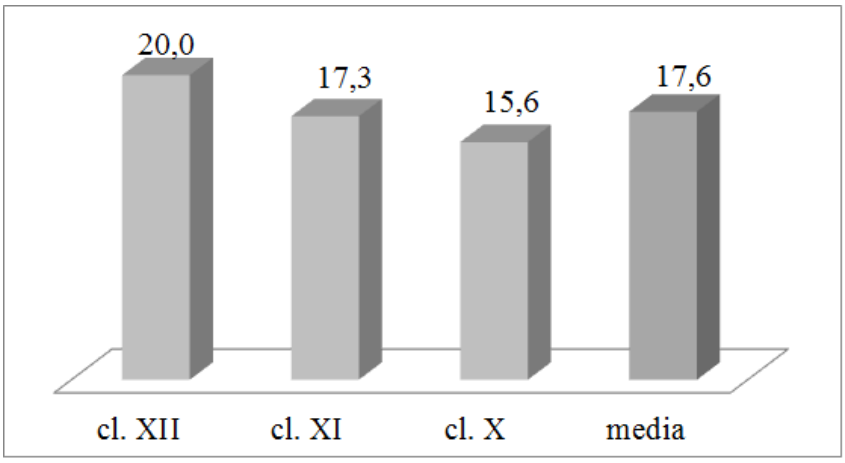


Fig. 5.7. Raportul nivelului (a) la medie

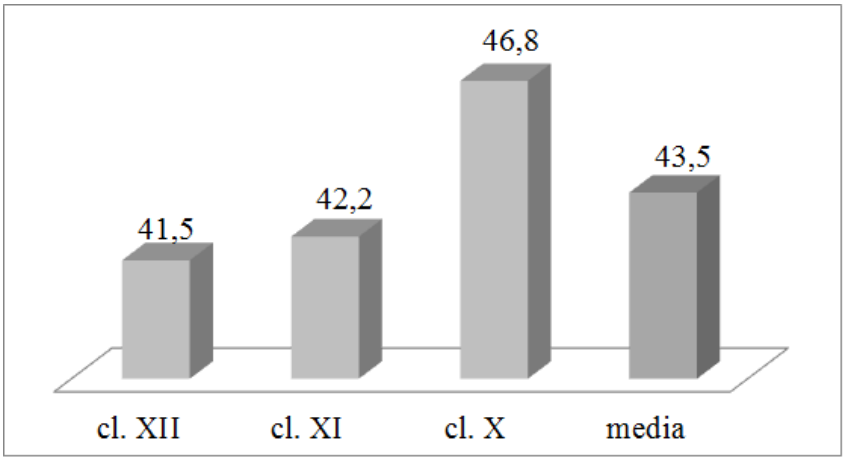


Fig. 5.8. Raportul nivelului (b) la medie

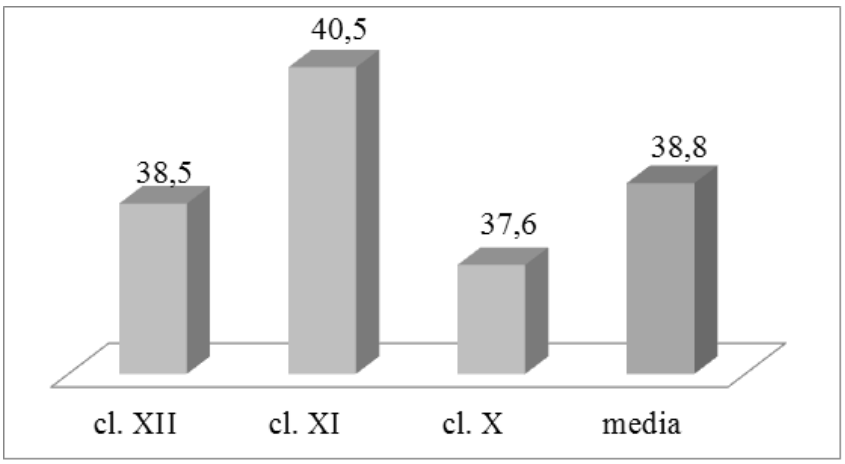


Fig. 5.9. Raportul nivelului (c) la medie

Analizînd *Indicatorii de poziţie* (Tabelul 5.17), constatăm că diferenţele sînt destul de semnificative, în special la nivelul claselor a X-a–a XI-a pentru nivelul (a). De asemenea, observăm o

distribuţie în creştere la nivelul (b) cu circa 11,7% în eşantionul clasei a XII-a, în care rezultatele de nivelul mediu şi 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 populaţie din eşantionul de validare, rezultate bune au demonstrat circa 70% dintre elevi.

Tabelul 5.17. Indicatori de poziţie (în %)

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

Aplicarea testului *Z* (de semnificaţie), de asemenea, face dovada validităţii activităţilor educaţionale în baza *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* (Anexa 33).

5.4. Deschideri strategice în dezvoltarea educației textuale a elevilor

Sistemul educaţional este una dintre instanţele evidente în care se observă elaborarea unor strategii sau a unui *curs potenţial de acţiune* prin evidenţierea factorilor ca motive de schimbare şi a consecinţelor acestora. O strategie în educaţie implică, evident, analiza unor condiţii, resurse şi factori care pot maximiza rezultatele educaţionale şi constituie demersuri absolut necesare. Sugestiile strategice, ca o structură procedurală, presupune demersuri de conducere şi organizare a activităţii didactice, reprezentînd aspectul ei activ şi dinamic.

Fiind un mod de abordare a învăţării, de sugerare a unei situaţii de instruire, strategia presupune deci o programare a unui set de acţiuni şi operaţii de predare/învăţare, orientate spre atingerea obiectivelor prestabilite. Ea este o *ipoteză de lucru*, o linie directoare de acţiune.

Avantajele *Strategiei RET* (dezvoltarea personalităţii elevului avînd ca instrumente coordonatele educaţiei textuale) – ***didactica textului pentru text; didactica textului pentru alte texte; didactica textului pentru alte discipline şcolare; didactica textului pentru viaţa de adult*** şi, ca rezultat,

internalizarea textului şi înţelegerea realităţii existenţiale – pot fi demonstrate calitativ prin unele proiecte acţionale. Pledarea pentru unele avantaje comparative, demonstrate prin experimentul pedagogic descris, are caracter de noutate, acreditat prin valoarea rezultatelor subiecţilor experimentali.

Prin implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* au fost testaţi acei factori educaţionali, ce influenţează activitatea didactică în cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română* la nivel liceal. În baza rezultatelor obţinute, au fost întreprinse un şir de acţiuni de valorificare extinsă a acestora, în baza *Strategiei RET*, pornind de la principiile degajate din Metodologie: *a putea să ştii; a şti să poţi; a şti să construieşti; a putea să devii.* Acest fapt a avut în obiectiv personalitatea elevului din perspectiva coordonatelor educaţiei textuale menţionate mai sus.

Am considerat ca o soluţie oportună iniţierea unei rubrici speciale în ziarul pedagogic „Univers Pedagogic" – „Didactica la zi". În felul acesta, întrucît textul este masiv implicat în activitatea educaţională, principalele dimensiuni analizate şi propuse cadrelor didactice au vizat: schimbarea de viziune în didactica textului în baza principiului retellizării; înţelegerea lumii prin text; comportamentul protextual al elevului; înţelegerea textului etc.

În vederea obţinerii rezultatului scontat, s-a operat o selecţie a materialului după criterii didactice, de mare complexitate, dar şi necesitate. Dificultatea principală a fost de a stabili, de fiecare dată, care ar fi limitele reflecţiilor condiţionate de contextul educaţional actual.

Dacă ne referim la realitatea existenţială, atunci trebuie să menţionăm că golul existenţial vine prin atrofierea gîndirii elevului, prin frustrarea lui existenţială, ca un sentiment de lipsă de sens în propria existenţă. O soluţie rezonabilă şi convingătoare, în cadrul procesului educaţional, este *educaţia textuală a elevului.* Dacă educaţia textului pentru text şi pentru alte texte „înnoieşte" instrumentarul metodologic, atunci ***didactica textului pentru alte discipline şcolare*** nu a intrat încă în uzajul educaţional. Una dintre posibilităţile rezonabile este retellizarea textului ca factor de reuşită a înţelegerii.

Explorînd raportul dintre text şi disciplinele şcolare, consemnăm valoarea deosebită a retellizării în înţelegerea diferitor texte din manualele şcolare, în special a textelor ce se referă la disciplinele din aria ştiinţelor socioumanistice. Semnalată ştiinţific şi empiric, axiologia retellizării poate fi considerată ca o manifestare a unei potenţialităţi de înţelegere facilă a informaţiei economice, istorice, culturale, geografice, civice etc., departicularizînd fenomene, fapte, acţiuni, evenimente, personaje etc. Or, tocmai prin *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu*, elaborată şi aplicată în procesul educaţional al disciplinei *Limba şi literatura română*, se evidenţiază un domeniu specific de lucru la text nu doar ca un construct informativ, ci şi ca un concept plin de sensuri şi semnificaţii multiple. Este cunoscut faptul că prin text orice elev cunoaşte şi comunică, în acelaşi timp, cu realitatea, fie actuală, fie istorică. Mai bine zis, el

reflectează asupra realităţii care îl înconjoară şi îi preexistă. Actul de reflecţie este asimilabil unui proces de comprehensiune a realităţii, de „însuşire" practică a ei. Procesul de cunoaştere al elevului este, astfel, dublu motivat: el este obiectiv şi subiectiv în acelaşi rînd, întrucît realitatea precede cunoaşterea, iar aceasta se realizează prin intermediul subiectului cunoscător. Deoarece capacitatea cognitivă a elevului este limitată, întrucîtva, de propria experienţă cognitivă, ea însăşi dependentă fiind, pînă la un punct, de potenţialul neurofiziologic al elevului ca atare şi de contextul cultural care îl formează ca fiinţă umană şi socială, afirmăm că *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* este un instrument valid de cunoaştere obiectivă.

În contextul celor expuse anterior, *Metodologia protextului la nivelul elevilor de liceu* a fost aplicată în cadrul a trei discipline şcolare la nivelul clasei a X-a, pe parcursul anului de învățământ 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, spre a le extinde, în mod gradual și etapizat, pe conținuturile științifice și metodologice ale claselor ulterioare. În acest scop, au fost selectate texte din manualul ***Istorie universală. Epoca Antică şi cea Medievală*** (Chişinău, 2011) (*Agricultura în Mesopotamia*, p. 23; *Viziunea umanistă: omul în centrul Universului*, p. 195; *Viaţa socială în Evul Mediu*, p. 101; *Apariţia instituţiei vasalităţii*, p. 101 etc.); manualul ***Istoria Românilor*** (Chişinău, 2011) (*Noţiunea de daci liberi*, p. 26; *Organizarea militară,* p. 62; *Modul de viaţă urban*, p. 133 etc.); din manualul ***Geografie fizică generală*** (Chişinău, 2012) (*Rolul scoarţei terestre în învelişul geografic*, p. 82; *Noţiuni generale despre vreme,* p. 119; *Formarea gheţarilor*, p. 155; *Cronologia relativă*, p. 57 etc.); manualul ***Educaţie civică*** (Chişinău, 2012) (*Un dar dumnezeiesc, ascuns*, p. 109; *Cîteva note despre demnitate*, p. 8 etc.).

Aşadar, abordarea respectivă are aceleaşi avantaje ca şi în cazul disciplinei şcolare de bază: (a) *dezvoltarea percepţiei numerice;* (b) *dezvoltarea capacităţii de observare a extensiunii textului (largă, medie, minimală);* (c) *formarea competenţei de delimitare a textului în baza tipologiei (emic/etic);* (d) *perceperea coerenţei structurale a textului;* (e) *structurarea reţelei ideatice a textului (ca informaţie de bază pe care intenţionează să o transmită textul dat);* (f) *configurarea reţelei ideatice a textului;* (g) *determinarea tipului de reţea;* (h) *sinteza expozitivă a textului (aderarea elevului la text, acceptarea informaţiei date ca una esenţială pentru elev)*. În felul acesta, elevul stabileşte: specificul textului (istoric, geografic sau de altă natură), ca sistem ideatic, complexitatea ideatică a textului, flexibilitatea şi interioritatea textului, saturaţia textului (textul este unul împlinit sau mai „sărac" în informaţie), textualitatea textului, tipurile de relaţii pe care le „întreţin" ideile etc., și acționează prin detalieri, exemplificări, analogii, clasificări, prin stabilirea raportului cauză–efect prin conectări, asocieri, similitudini etc.

Spre ilustrare, prezentăm cîteva variante de lucru, în baza unora dintre textele nominalizate. Textul *Apariţia instituţiei vasalităţii* (Anexa 34) conţine 17 propoziţii (este unul extins), este emic, însumează patru noduri ideatice:

- **Nodul ideatic 1** – propoziţiile 1, 2, 3: ***Decăderea puterii regale***.
- **Nodul ideatic 2** – propoziţiile 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10: ***Dependenţa vasalului de senior***.
- **Nodul ideatic 3** – propoziţiile 11, 12, 13, 14, 15: ***Structura vasalităţii***.
- **Nodul ideatic 4** – propoziţiile 16, 17: ***Instaurarea vasalităţii***.

Reţeaua textului indică raporturi între două entităţi – *seniorii* şi *vasalii* – şi este structurat într-o reţea vertebrală. Ceea ce reţine şi înţelege elevul din acest text poate fi redat prin faptul apariţiei unui fenomen istoric – vasalitatea – ca rezultat al unor raporturi stabilite între două entităţi distincte: *dominus* şi *vassalus*. Coloana vertebrală este alcătuită din propoziţiile 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Reţeaua textuală implică un anumit comportament de învăţare şi de expunere a celor învăţate. Este vorba de independenţa învăţării şi cunoaşterii fenomenelor lumii înconjurătoare, de imaginaţia cognitivă a elevilor, care, în baza acestui text, îşi pot imagina un curs actual al vasalităţii (în forma lui modernă) şi repercusiunile acestui fenomen în actualitate. Pe lîngă toate celelalte avantaje, capacitatea elevului de a acţiona protextual vine în contact direct cu capacitatea lui de a-şi expune opinia, de a aborda într-o nouă viziune anumite fapte şi evenimente – în cazul dat, în raport cu fenomenul vasalităţii.

Subscriind unui demers didactic dezvoltativ şi formativ, consemnăm şi alt text, *Modul de viaţă urban,* din manualul de istorie. Elaborarea reţelei ideatice a acestui text (Anexa 34) a generat formularea unor concluzii relevante în aria retellizării textuale:

- Textul este structurat pe 18 textoneme.
- Informaţia textului este configurată în cadrul a trei noduri ideatice: NI 1 – ***Componenţa oraşelor ca aşezări de locuit***; NI 2 – ***Proprietarii şi populaţia oraşelor***; NI 3 – ***Ocupaţiile locuitorilor oraşelor medievale***.
- Reţeaua este de *tip arbore,* fenomen ce ilustrează faptul că ideile textului decurg „lent”, una din alta, accesibilizînd cunoaşterea.
- La nivelul înţelegerii textului prin lectura fără retellizare s-au plasat 25% din elevi; la nivelul de înţelegere în baza retellizării – 70%.
- S-au atestat expuneri „operative” ale informaţiei în baza retellizării, elevii profilînd ideea că specificul oraşelor în Epoca Medievală poate fi descris în baza a trei coordonate: *componenţă, populaţie, ocupaţii*, argumentînd cu informaţii relevante afirmaţia.

- O dată formate, aceste competenţe de retellizare se manifestă, ulterior, în activitatea de asimilare a textelor istorice de către elevi.

Dacă ne referim şi la alte texte procesate în implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* în raport cu alte discipline şcolare, observăm că numerotarea propoziţiilor este o activitate destul de simplă, însă „cîştigul" cognitiv al cititorului este destul de mare, deoarece, în felul acesta, elevii *citesc atent* textul, fără ca operaţia să fie o cerinţă expres din partea profesorului. Conform principiului retellizării, caracteristicile învăţării se amplifică prin contactul repetat, cel puţin de cîteva ori, cu acea cunoaştere propusă pentru asimilare şi aplicare. Astfel, datorită percepţiei repetate a informaţiei, este pus între paranteze deschise un aspect didactic esenţial ce determină condiţionarea activă a elevului care învaţă.

Interpretarea pe care i-am conferit-o retellizării devine, şi prin aceste activităţi, mai transparentă și mai pragmatizantă: elevul poate să ezite cognitiv și opțional între o variantă sau alta, însă devine mult mai sigur în comportamentul său protextual atunci cînd îşi imaginează structura textului analizat. Extensiunea pe care viziunea respectivă o revocă învăţării îşi găseşte o îndreptăţire epistemică în funcţie de perspectiva nivelului la care se „rîvneşte" ca finalitate. Drept consecinţă, abordăm un fenomen cu o rigoare deosebită în formarea cognitiv-competenţială a elevului.

Un alt rezultat al elevilor, în baza valorificării textului *Demnitatea personală şi demnitatea naţională* (Anexa 35), din manualul *Educaţia civică*, relevă că, de data aceasta, s-a lucrat cu un text de extindere (28 de textoneme), cu o concentrare densă de idei corelative: ce este demnitatea, cum se manifestă ea, care este rolul statului în manifestarea demnităţii, cum interpretăm demnitatea ca vocaţie, ce semnifică demnitatea autentică. Reţeaua structurată de elevi a fost una *în serie*, în temei. Ceea ce au constatat elevii prin lucrul la reţea este faptul că textul conţine informaţie suplimentară, care nu este absolut necesară în înțelegerea fenomenului discutat.

Prin urmare, un alt avantaj al retellizării provine din aprecierea surplusului sau a insuficienţei informaţiei, atunci cînd avem ca obiectiv un text informativ-cognitiv, procedeu ce permite o mai bună raportare a reţelei la text şi a textului la reţea. Metoda este şi o dovadă a competenţei de a citi „economic" textul, de a converti textul la propria ideologie a cititorului, la propria percepţie a lumii, dar și adeverirea capacităţii rigorii şi a ordinii. De asemenea, se reflectă cu perseverență și o atitudine de justificare a opiniei personale.

Aici s-a confirmat adevărul reușitei elevilor care au demonstrat că pot propune mai multe variante de reţele, că știu să le argumenteze, au capacitatea de a interveni cu anumite rectificări

în baza discuţiilor în grup, sînt capabili să expună informaţia textului doar în baza reţelei, fără a ţine strict de conţinutul ordonat al textului.

Întrucît retellizarea presupune un şir complex de acţiuni educaţionale, elucidăm că implicarea elevilor în atare activităţi este recomandată doar după o pregătire prealabilă. În cazul dat, elevii au lucrat cu reţeaua textului în cadrul orelor de limba şi literatura română şi de aceea nu a fost necesară o instruire preliminară.

Structurarea textului *Cronologia relativă*, inclus în manualul *Geografie fizică generală* (Anexa 36), a fost reglementată de *Fişa de lucru* aplicată anterior în cadrul disciplinei de bază. Sarcina a inclus unele din cele 11 probe din experiment, cu anumite intervenţii nesemnificative (lectura textului, numerotarea textonemelor, identificarea nodurilor ideatice ale textului, construirea reţelei ideatice a textului, determinarea tipologiei reţelei, identificarea esenţei informative a textului, sinteza interpretativă a textului, atitudinea în raport cu textul, extragerea sensului propriu din text).

Elevii au mers pe ideea că textul respectiv este o structură ce integrează o succesiune de fenomene şi fapte de interes general: rocile, straturile de roci, poziţia straturilor de roci, epoca paleontologică etc. În total, au fost identificate 15 textoneme, structurate în reţea tip *arbore*.

Valoarea euristică a structurării textului ţine de o anumită atitudine de prudenţă a elevului, care, avînd intenţia de a înţelege, este invitat şi obligat să citească atent textul.

Avem deci o abordare corectă a relaţiei dintre textoneme şi o percepere corespunzătoare, potrivită a textului în esenţa sa. Caracteristice textului, explicative şi informative, îl particularizează. Textul furnizează informaţii utile într-un context real, ca fenomen geografic, extrapolarea constînd în strînsa legătură dintre elementul de sens şi cel de structură, legătură datorată rolului pe care îl are *factorul retellizare* în organizarea universului fiinţei umane. Demersul sprijină abordarea noastră, conform căreia reţeaua textului este un factor de semnificare a acestuia, avînd consecinţe formative valide, autentice.

Chestiunea care apare în contextul celor afirmate este dacă această activitate didactică poate sau nu poate avea o existenţă reală, concretă, în calitate de instrument metodologic în asimilarea textului. Răspunsul este hotărît afirmativ şi se fundamentează pe consecinţa logică a implicării elevilor în activitate, pe poziţia pe care o ocupă ei în raport cu abortarea retellizării, pe specificarea tipologiei reţelei textelor, pe decupajul didactic al elementelor de conţinut şi de structură. Punînd în practică modelul, trebuie să avem totuşi în vedere faptul că metodologia este una absolut nouă pentru elevi atît în cadrul disciplinei şcolare de bază – *Limba şi literatura română* – cît şi, cu atît mai mult, în cadrul altor materii curriculare.

Fiind date aceste condiţii, recunoaştem că decupajului conceptual al retellizării în metodologia protextului îi revine un sistem de precizări în cadrul unui complex de funcţii şi de relaţionări practice, funcționale. Acţiunea de completare metodologică a didacticii şcolare devine un fapt de normă, de regulă pentru comportamentul formativ. Şi aceasta cu atît mai mult cu cît, conform rezultatelor demonstrate, elevii probează iniţiativă analitică, raportînd textul la combinaţii multiple de relaţionare. Orice relaţie, construită cu scopul de a reda imaginea configurativă a textului, de a decupa deci o porţiune de real, este, bineînțeles, o alegere, o tentativă de „a vedea" textul cu „ochi multipli". Prin urmare, acest decupaj conceptual al retellizării în metodologia protextului se realizează în momentul în care se conştientizează, în primul rînd, rolul şi valoarea lui în înţelegerea textului ca atare, atunci cînd ideea retellizării se concretizează într-o reprezentare anumită şi într-o anumită combinaţie de „culori" ideatice. Textul şi „culorile" lui, luate separat, conţin doar virtual o infinitate de posibilităţi de combinare şi de reprezentare, iar autorul (sau pictorul) stăpînește întotdeauna o viziune care îl orientează către un anumit tip de combinaţii. Textul este, aşadar, particularizat cu fiecare intervenţie a elevului în perceperea construcţiei sale. Reţeaua nu este percepută doar ca o abstracţie oarecare, ca nivel intermediar între conţinut şi formă. Aderînd la un demers deductiv, elevul percepe textul ca pe un „compromis" pozitiv între structură şi sens, procedînd astfel la inventarierea legăturilor şi la examinarea raportului cu faptele reale care le determină, extrăgînd de aici nodurile ideatice, fondate pe pertinenţa anumitor elemente structurale. Elevul „se îmbogăţeşte" astfel cu o dimensiune procedurală efectiv relaţională, care admite intervenţia factorilor extratextuali pentru a menţine legătura în exterior. Aşa stînd lucrurile, dificultatea didactică se rezolvă cu eficiență, deşi rămîne mereu o problemă delicată pentru demersul formativ. Din moment ce există o relaţie, este necesar ca aceasta să fie descoperită şi apreciată corect.

Prezumăm, prin urmare, că, atît teoretic, cît şi practic, fenomenul retellizării în metodologia protextului îşi demonstrează validitatea, iar extensiunea care se propune în cadrul lucrului la text îşi găseşte cauţiunea epistemică de prim ordin în didactica textului, situînd analiza la un standard superior, chiar transtextual, şi fixînd domeniul la nivelul unei durate lungi, pe o treaptă compatibilă cu analiza textuală.

Deschiderile oferite de metodologia de lucru la text, în virtutea unei necesare adecvări între textul în cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română* şi textul ***în cadrul altor discipline şcolare***, se situează în limitele unor viziuni specifice ale profesorilor de diferite discipline şcolare, incluşi într-un experiment de sondare a eficienţei metodologiei de lucru asupra textului, aplicată într-un şir de activităţi formative, în care au fost incluse **215 cadre didactice**, profesori de *artă plastică şi tehnologică, matematică, fizică, informatică, educaţie muzicală,*

biologie, chimie, limba rusă, limba engleză, limba franceză, geografie, educaţie fizică, filozofie, istorie, educaţie civică, religie, educaţie moral-spirituală, limba şi literatura română pentru minorităţi; de asemenea *învăţători, educatori, psihologi şcolari, logopezi* din diverse instituţii ale republicii.

Studiul chestionarului (Anexa 37) aplicat ilustrează, într-o manieră generală, că vizualizarea textului în procesul educaţional evoluează pe calea unei esenţializări a raportului *text–alte discipline şcolare*, situaţie evidenţiată de răspunsurile date de către subiecţii experimentali respectivi. Desigur, pentru a confirma o atare opinie, s-a realizat un studiu analitic al rezultatelor chestionarului aplicat.

În ceea ce priveşte *Formularea obiectivelor şi a orientărilor metodologice de lucru asupra textului*, aceasta s-a făcut clar, la nivelul a circa 70% dintre subiecţi. Clarificarea obiectelor a primit „un reproş" slab din partea a circa 30% dintre subiecţii experimentali, care au menţionat că formularea obiectivelor s-a făcut *evaziv*.

Cu referire la al doilea item din chestionar, care a vizat prezentarea deschiderii didactice asupra *textului ca reţea de idei,* identificăm o uşoară creştere a procentajului la nivelul I: aceasta s-a făcut *maxim convingător*, au afirmat 73% dintre subiecţii experimentali şi *parţial convingător* – 27%. Depăşirea unei viziuni în care textul este doar text care redă ceva în diferite modalităţi, iar textul instructiv este o informaţie cognitivă comprimată, a fost eficientă, deplasarea făcîndu-se simţită la nivelul majorităţii subiecţilor şi implicînd o întreagă gamă de raporturi şi interpretări, care, pînă la urmă, au rezultat în *utilitatea activităţii realizate* (itemul 3 din chestionar). La baza acţiunii respective a stat luarea de atitudine a subiecţilor experimentali, care s-au repartizat aproape uniform în alegerea variantelor de răspuns: 33% au afirmat că *metodologia de lucru asupra textului* propusă este o noutate şi oferă avantaje informaţionale, 29% au afirmat că aceasta contribuie mult la *dezvoltarea profesională* a lor, iar 38% au constatat-o doar ca pe o *provocare didactică*.

În felul acesta, subiecţii experimentali au categorisit scenariul didactic de lucru asupra textului (manualului la disciplina respectivă) în grupa unei aplicabilităţi care corelează în totalitate cu obiectivele de *înţelegere a textului* (circa 67%) şi ca un *ajutor acordat elevului în înţelegerea textului manualului, delimitînd ideile acestuia* (circa 34%). Lectura vizează *textul* (capacitatea de a citi şi înţelege informaţia dată), precum şi *contextul* (încadrarea textului în universul tematic al autorului), *subtextul* (semnificaţia faptelor, fenomenelor, evenimentelor etc.) şi *posttextul* (prin impresiile legate de lectură şi argumentele sale, elevul este condus spre crearea unui sistem de valori şi principii moral-afective, precum şi spre dezvoltarea gustului pentru frumos, însuşirea şi utilizarea cotidiană a unui limbaj expresiv etc.).

La palierul de *eficienţă a metodologiei de lucru asupra textului*, aceasta se măsoară, în opinia subiecţilor experimentali, în primul rînd, prin *dezvoltarea potenţialului creativ al elevilor* (circa 90% dintre subiecţii experimentali). Această situaţie se explică prin faptul că noţiunea de creativitate este valorificată activ în domeniul educaţiei, aceasta fiind cunoscută ca un proces complex şi o activitate variată ce finalizează cu un anumit produs, ca o capacitate a elevului de a realiza noul, sub diferite forme: *tehnică, teoretică, ştiinţifică, socială, artistică, de a releva aspecte deosebite, necunoscute ale realităţii, de a elabora căi şi soluţii originale de rezolvare a problemelor şi a le exprima în forme personale inedite*.

Un alt aspect important este cel al *valorificării adecvate a textului* în cadrul activităţilor didactice. În acest context, se atestă un fenomen neobişnuit: majoritatea profesorilor de educaţie tehnologică, artistică, muzicală au ales varianta care stipulează că *textul formează competenţe, atitudini, valori,* deşi se prevedea că anume aceste cadre didactice ar opta pentru varianta că *textul îl ajută pe elev să înţeleagă unele situaţii de viaţă*. Pentru această variantă au optat în special învăţătorii şi psihologii şcolari. Varianta că *textul transmite informaţii utile* a fost, în special, în vizorul profesorilor de chimie şi fizică. În schimb, opinia este unanimă în ceea ce priveşte valorificarea metodologică a textului, care trebuie făcută *prin implicarea exclusivă a elevilor* (94% dintre subiecţii experimentali).

Provocarea pentru subiecţii experimentali, care a constat în alegerea variantei de *corelare între forma structurală a textului ca reţea şi conţinutul acestuia*, a fost una de relevanţă, deoarece nu toţi subiecţii au conştientizat faptul că *analizează textul în baza enunţurilor componente*, ci doar 42% dintre aceştia. Structurarea entităţilor reflectă asocierile existente între date, fapte, fenomene, evenimente etc. Fiecare componentă a textului are un corespondent în plan real, materializat prin niveluri sau subniveluri de organizare. O bună parte dintre subiecţi au optat pentru varianta tradiţională, *de găsire a ideii centrale şi de comentare a enunţului/a secvenţei ce comportă ideea de bază* (55%).

În acest cadru de referinţă, discursul analitic ne conduce spre o funcţie esenţială a textului, cea *de raportare a informaţiei la viaţa elevului prin prisma realităţii pe care o trăieşte nemijlocit*. Totuşi, subiecţii experimentali nu au exclus nici posibilitatea antrenării lor la nivelul stimulativ al textului, a formulării de opinii proprii şi libertăţii de creaţie a elevilor (39%). În cazul acesta, mesajul textului devine mai bogat, remarcîndu-se o figurativitate cantitativă extinsă şi euristic foarte activă, reinvestind textul cu posibilităţi creative esenţiale.

Dacă fixăm constantele aderării la ideile textului prin completarea afirmaţiei că *elevii fac dovada acţiunilor lor protextuale,* atunci constatăm că tendinţa generală a subiecţilor experimentali este aceea de raportare la postulatele ideatice ale textului, la un ideologem

sociocultural bazat pe ordine şi sens, în care fiecare element are o misiune clară şi necesară în structura generală a textului. În felul acesta, preferinţă s-a dat variantei „dezvoltînd textul de autor prin idei/texte proprii" (52%) şi variantei „asumîndu-şi mesajul textului" (44%).

Din analiza realizată, graţie formulării unei *situaţii de problemă*, se detaşează un fapt relevant, şi anume acela că opţiunile variază aproximativ egal între variantele: „Un text poate fi analizat în maniera analizei sintactice a frazei ***da***" (43%) şi „Nu sînt convins/convinsă" de acest lucru (41%).

Cu referire la avantajele profesorului, în cazul cînd abordează reţeaua ideatică a textului, subiecţii experimentali consideră că reţeaua se manifestă în faptul că *profesorul relatează într-un timp mai scurt evenimentele/întîmplările din text* (T.V., învăţătoare); *economiseşte timp* (C.T., învăţătoare); *profesorul îşi formează convingerea că mesajul textului va fi înţeles* (Ş.M., educatoare); *profesorul se împlineşte profesional* (C.T., psihopedagog); *realizează o lecţie de succes* (V.A., prof. Limba engleză); *profesorul are cu cine dialoga, comunica* (M.D., prof. Educaţie fizică); *provoacă elevii la eforturi individuale creative, la analiza textului şi obţinerea informaţiei necesare* (C.G., prof. Educaţie tehnologică) etc.

Evident, o noţiune nouă este întotdeauna mai greu de acceptat. De aceea, constatăm faptul că circa 30% au încercat să definească noţiunea de reţea a textului, afirmînd că aceasta este *o idee centrală bine structurată şi utilă pentru dezvoltarea individului conform normelor; un ansamblu de idei principale integrate în text; un ansamblu de idei care reflectă conţinutul textului; un grup de propoziţii legate între ele după sens* etc. Această problemă urmează să fie abordată mai activ în procesul de formare a cadrelor didactice, ca una cu un conţinut aplicativ util, cu elemente noi, care marchează o anumită schimbare în valorificarea textului din manualul şcolar şi solicită o reprezentare mai adecvată, valorificare simţită ca o necesară remaniere a unui „lapsus" al textului în reflectarea informaţiei şi a realului, furnizînd un punct de plecare pentru evoluţia înţelegerii celor citite de către elevi.

Aşadar, din această perspectivă, implementarea unei noi modalităţi de lucru la text, care reprezintă în fapt socializarea de conţinut a realităţii înconjurătoare prin „parcele" de informaţie cognitiv-afectivă, generează noi acţiuni formative din partea profesorului, dar şi noi acţiuni de învăţare din partea elevului. Lucrul acesta se realizează prin completarea, în consecinţă, a curriculumului disciplinar, în opinia subiecţilor experimentali, care acceptă includerea unui conţinut ce vizează reţeaua ideatică a textului din manualul şcolar.

O dată fixată clar ideea textului ca reţea, putem determina sensul educaţional al acestui fenomen, incluzîndu-l direct în arsenalul de învăţare al elevului.

Nu este exclus ca aspectele importante ale acestei experienţe să aibă un efect „întîrziat" la fiecare dintre etapele implementării. Acest lucru se poate întîmpla atunci cînd există deosebiri prea evidente în ceea ce priveşte conştientizarea textului ca sursă de învăţare şi structurarea reţelei textului ca factor de înţelegere a acestuia.

Prin urmare, aplicarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* în raport cu alte discipline şcolare poate să se manifeste prin produse ale activităţii elevilor care le devin accesibile ca elemente ale unei acţiuni conjugate cu procesualitatea înţelegerii. Astfel de activităţi servesc în calitate de repere mai mult sau mau puţin durabile, fapt ce permite extinderea lor dincolo de anumite „canoane" strict disciplinare.

Sintetizînd, putem menţiona că problema retellizării textului nu se poate aborda în orice condiţii, ci numai în contextul unor schimbări fundamentale în modalitatea de lucru asupra textului din manualul şcolar, care să pună în evidenţă caracterul ei necesar, să-i imprime statutul de *instrument instructiv indispensabil* procesului educaţional. Această schimbare constă, practic, în a pune textul din manual în interacţiune directă cu elevul şi lumea lui înconjurătoare. Noul mecanism didactic conduce, inevitabil, la creşterea nivelului de înţelegere a celor învăţate şi la sporirea rolului textului în formarea personalităţii elevului.

5.5. Concluzii la capitolul 5

- Valorificarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* în experimentul formativ a fost o adevărată provocare didactică, deoarece a implicat *creativitate, diversitate, eficienţă* în rezolvarea unor sarcini de lucru multiple, competențiale și gîndirea inteligentă, sistemică, gîndirea în reţea a elevilor, o motivaţie intrinsecă a acestora, o aplicare diversificată din partea cadrelor didactice în calitate de experimentatori. În felul acesta, valoarea experimentului îşi dovedeşte raţiunea formativă.
- Rezultatele statistice obţinute ca urmare a prelucrării datelor colectate pe parcurs confirmă ipoteza cercetării: implementarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* determină îmbunătăţiri semnificative în ceea ce priveşte formarea elevilor pentru înţelegerea textului şi a realităţilor existenţiale, valorificate prin text, producînd o învăţare conştientizată şi constructivă: la nivelul clasei a XII-a creşterea 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 %.

  În felul acesta, diferenţa dintre nivelul rezultatelor eşantionului de constatare şi nivelul de validare este validată, fapt ce denotă utilitatea abordării problemei retellizării în metodologia protextului, conştientizîndu-se complexitatea structurală care face din

retellizare un fenomen fundamental și credibil al înțelegerii.

Utilizarea retellizării în abordarea didactică a textului în cadrul educaţiei lingvistice şi literare a elevilor are un impact relevant în practica educaţională şi s-a dovedit a fi o modalitate eficientă de dezvoltare a personalităţii elevilor şi de pregătire a lor pentru realitatea existenţială.

- Un alt aspect care evidenţiază valoarea experimentului constituie achiziţiile psihopedagogice ale elevilor, prin formarea/dezvoltarea *imaginaţiei structurale*, deoarece în cadrul experimentului formativ elevii au avut posibilitatea să-şi exerseze competenţa de structurare a ideilor unui text în baza unei viziuni proprii, studiind şi analizînd modelele de retellizare propuse, însoţite de argumente clare, să exerseze înţelegerea şi să internalizeze ideile textului prin construirea reţelei lui.
- Ideile şi datele examinate în acest experiment pedagogic fundamentează revizuirea decupajului interpretativ al textului, care, pînă în momentul de faţă, datorită tradiţiei, situează existenţa în afara conţinutului de idei al textului. Punctul de vedere formulat şi promovat în activitatea practică la clasă ne dă posibilitatea să afirmăm că implicarea retellizării în metodologia protextului este un demers educaţional rezultativ în raport cu atitudinea elevului faţă de textul care îl învaţă cum să trăiască. Acestea sînt consecinţe ale unei interpretări cu elemente inovatoare, construirea reţelei textului urmînd logica unei didactici moderne, formatoare, reclamată dintr-o altă atitudine în raport cu textul didactic, de factură nonliterară. Obiectivarea retellizării reprezintă punctul culminant al cercetării experimentale, aceasta fiind concepută ca un principiu fundamental al învăţării în contextul postmodernităţii. În acest cadru constructivist, elevul se vede din ce în ce mai puţin considerat ca obiect al învăţării şi din ce în ce mai mult ca valoare relaţională în *triada educaţională profesor-text-elev*.
- Deschiderile oferite de cercetarea aplicativă sînt valoroase prin faptul posibilităţii extinderii pe coordonatele educaţiei textuale, oferind avantaje evidente practicii educaţionale ale altor discipline şcolare, în special ale celor din domeniul socioumanistic.

CONCLUZII GENERALE ŞI 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 relaţionării din diverse perspective: sociologică, economică, informaţională, culturală, psihologică, filozofică şi de consemnare într-un cadru pedagogic bine delimitat, în special cu referire la text în cadrul disciplinei şcolare *Limba şi literatura română*, şi nu numai.

1. Ceea ce s-a demonstrat în procesul investigaţional este valabil, într-o măsură mai mare sau mai mică, pentru următoarele domenii de referinţă: (a) textul pentru text (disciplina şcolară ca atare); (b) textul pentru alte texte (practica limbii în general); (c) textul pentru alte discipline şcolare (educaţie); (d) textul pentru viaţă (personalitatea elevului).

   Cel mai bun punct de plecare pentru înţelegerea structurii şi topologiei textului constă, pentru moment, în conceptul *retellizare*, abordarea lui fiind considerată ca o condiţie a dezvoltării personalităţii elevului. Ipoteza existenţei unei legături între aceste dimensiuni – text-retellizare-personalitate – autorizează conceperea ***metodologiei protextului*** ca o articulare a universului textului în unităţi de idei, numite ***reţeaua ideatică a textului,*** corespunzînd trăsăturilor distinctive ale procesului de descifrare a reţelei [107, 116]. Selecţia operată şi opţiunea pentru conceptul **retellizare textuală** au în vedere două coordonate metodologice**: înţelegerea şi internalizarea textului** de către elev, cu ajutorul unor instrumente de investigaţie proprii, în parcursul factual al acţiunii sale, bazate pe competenţe şi atitudini. Am fundamentat şi am folosit termenul **protext** în relaţie 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 relaţională [102, 97, 103, 112].

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

   Drept coordonată a cercetării a fost elucidat modul cum, plecînd de la un punct de vedere teoretic, verificat deocamdată secvenţial, se desprinde, după părerea noastră, **o nouă direcţie de abordare textuală – *retellizarea textuală ca factor de ieşire a elevului spre realitatea vieţii.***

   Dezvoltarea poziţionării protext a elevului, ca un element al **competenţei textuale**, a fundamentat, practic, esenţa *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 cuprinzătoarele ale unor fenomene educaţionale organizate structural. În acest context, este justificată necesitatea elaborări Modelului. Această bază teoretică constituie premisele ştiinţifice fundamentale în structurarea *Metodologiei protextului la nivelul elevilor de liceu* [114, 118, 119].

3. ***Modelul conceptualizării retellizării în metodologia protextului***, elaborat pe trei dimensiuni de bază – dimensiunea conceptuală a retellizării, dimensiunea conceptuală a textului şi dimensiunea conceptuală a învăţării constructiviste – pune în valoare ansamblul teoriilor, concepţiilor, ideilor raportate la text, la reţeaua textului, la procesul de învăţare: teoria gîndirii active, teoria coerentistă asupra cunoaşterii, teoria întemeierii epistemice a cunoaşterii, teoria schemei, teoria constructiv-cognitivă, teoria poststructuralistă, concepţia funcţiilor reţelelor culturale, concepţia gîndirii în sistem, gîndirii în reţea, metodologia constructivistă, principiul conceptualizării, principiul participării conştiente şi active a elevilor în învăţare, ideea reţelelor neurale, tipologia şi topologia reţelelor, conceptul reţelelor de învăţare, concepţiile şi ideile privind interpretarea textului, cele de diplomaţie şi autonomie cognitivă, categoria trecerii (epoche) etc. [113, 117].

4. Au fost esenţializate un şir de ***concepte*** – *gîndirea în reţea, elev logofil, dreptul cititorului, dreptul autorului, dreptul textului, textoneme, sintaxtă a textului, reţeaua ideatică a textului, poziţionare protext, acţiune, atitudine, comportament protextual, textualitate, retellizare, înţelegere reflexivă, elev prosumer, citire inteligentă, notaţia textului, text designator, text denotator, metodologie protextuală* – şi un ansamblu din ***opt reguli*** [105, 93, 94, 95, 96, 111].

5. S-a reuşit, investigaţional şi argumentativ, elaborarea ***principiului retellizării,*** care este o normă reglatoare, ce presupune transpunerea grafică a unui text (a unei informaţii) tip reţea ca instrument de esenţializare, concretizare, restrîngere a conţinutului în favoarea rigorii, şi care facilitează înţelegerea textului (informaţiei). Prin extindere, principiul retellizării a fost aplicat în învăţare şi a fost consemnată esenţa ***formulei IEÎ***: interpretarea este explicaţie, iar explicaţia presupune înţelegere [106, 104, 115, 110].

6. O valoare intrinsecă au, în contextul valorificat investigaţional, elaborarea şi argumentarea ştiinţifică a ***taxonomiei înţelegerii***: înţelegerea semantizantă, cognitivă

sau comprehensivă şi înţelegerea fenomenologică (de sens), tot aici înscriindu-se şi internalizarea textului, ca un mijloc de poziţionare protext a elevului; a ***metodologiei protextuale,*** care reprezintă un instrument operaţional de explorare a textului, un mod de elaborare a reţelei textului (procedee, acţiuni, operaţii) şi care conduce la principala finalitate a lucrului la text – înţelegerea şi internalizarea textului; a următoarelor ***teze***: (a) ideile pot fi înţelese dacă sînt însoţite de text; (b) textul poate fi considerat ca o lume şi de aceea nu este niciodată singur, el poartă în sine sintagma paradigmelor existenţiale, epistemice şi acţionale [100, 99, 102, 101].

7. Organizarea şi realizarea experimentului pedagogic a demonstrat valoarea teoretico-praxiologică a fundamentelor ştiinţifice şi a instrumentelor teoretico-praxiologice elaborate, implicarea subiecţilor experimentali în activităţile educaţionale (cadre didactice, elevi, masteranzi) fiind preponderent în favoarea abordării textului din perspectiva retellizării sale ideatice. Comparativ, această afirmaţie este fundamentată de următoarele date: diferența de circa 10% în plus la nivelul a) în eșantionul de formare și de circa 5% în eșantionul de control; semnificația dovezii validității rezultatelor obținute fiind de circa 73% [98].
8. Rezultatele investigaţionale obținute – noi concepte şi noţiuni; conceptualizarea principiului retellizării; Modelul conceptual elaborat; Metodologia protextului; regulile şi tezele conceptuale şi de acţiune educaţională; formularea şi fundamentarea tezei Poziţionării protextuale a elevului şi elaborarea Tabelului poziţionării protext; abordarea înţelegerii şi internalizării în relaţie directă cu dezvoltarea personalităţii elevului; elaborarea şi completarea tehnicilor de înţelegere a textului; noul instrument al sintacticii textului – retellizarea textului (elaborarea structurii sintactice); extrapolarea interpretării textului în realitatea existenţială a elevului – au condus la formularea ***noii direcţii de cercetare***: ***Retellizarea în învăţarea şcolară (cu următoarele funcţii: de principiu didactic, metodologie didactică și factor de eficientizare a învățării).***

RECOMANDĂRI

1. Cu scopul axării activităţii didactice a elevilor pe relaţia *text-existenţă-realitate*, ***a structura un şir de prevederi în standardele educaţionale,*** în vederea formării/dezvoltării personalităţii elevului gata de a se încadra în viaţa socială şi cea

profesională, prin conştientizarea valorilor informative ale textelor şi „ieşirea" lor directă spre realitatea înconjurătoare.

2. În vederea sporirii nivelului de înţelegere al elevilor, ***a promova principiului retellizării în manualele şcolare*** de ultima generaţie, care pun un accent deosebit pe implicarea activă a elevilor în învăţare, formulînd sarcini de lucru în baza structurării în reţea, în baza nodurilor ideatice ale textului, în baza topologiei reţelelor de text.

3. Didactica postmodernă are de rezolvat sarcini mari în ceea ce priveşte asigurarea epistemologică, didactica limbilor fiind una dintre disciplinele şcolare cu cel mai înalt nivel de receptivitate la inovaţiile omului postmodern, activ, flexibil, cunoscător, liber în gândire, tehnologizat şi creativ. În acest context, ***reexaminarea metodicii*** de predare/învăţare a limbii şi literaturii române sub aspectul prevederilor postmoderniste ale retellizării devine un imperativ al educaţiei 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 învăţare prin abordarea plenară a textului ca instrument de învăţare.

5. Retellizarea poate deveni un ***indicator semnificativ***, o expresie esenţială a unor ***noi tehnici*** de predare/învăţare. De aceea, urmează să se conţină în ***metodicile de predare a diverselor limbi*** (maternă, străină, a doua limbă) şi chiar a altor discipline şcolare.

6. Tendinţele de retellizare, prin conturarea lor în baza textului, pun în lumină necesitatea elaborării ***referenţialului retellizator al învăţării şcolare***, în baza unor acţiuni de relaţionare compatibile cu ghidajul metodologic experimentat investigaţional.

7. Retellizarea poartă amprenta contextului, iar acest context este cel al mediului relaţional şi al aplicării ***gîndirii în reţea***. În acest sens, ***dezvoltarea ştiinţifico-pragmatică*** a acestui tip de gândire devine ***o oportunitate epistemologică***.

8. Soluţia de compromis între ***categoriile retellizării***, în varianta lor educaţională, vizează găsirea unui echilibru didactic, raţional şi eficient, între lucrul tradiţional la text şi lucrul modernizat la text. Aceasta implică punerea în acord a relaţionării analitice cu relaţionarea sintetico-pragmatică, fapt ce constituie o premisă fundamentală în ***pregătirea personalului didactic*** pe axa dimensiunilor utilităţii, ca orientare strategică.

9. Valorificarea retellizării pentru ***a facilita „ieşirea" învăţării în cadrul social*** ca expresie a cerinţelor pe care societatea le formulează pentru sistemul educațional. Consecinţele acestei acţiuni presupun unele schimbări în viziunea asupra scopului învăţării prin prisma ***legăturii directe cu realitatea ontologică a elevului***.
10. Elaborarea soft-urilor educaţionale şi realizarea activităţilor de retellizare textuală în parteneriat cu profesorii de discipline socioumanistice şi cu cei de tehnologii informaționale.

BIBLIOGRAFIE

1. Adam J.-M. Lingvistica textuală. Introducere în analiza textuală a discursurilor. Iaşi: Institutul European, 2008.
2. Adam J.-M. Textele. Tipuri şi prototipuri. Iaşi: Institutul European, 2000. 254 p.
3. Adler M.J., Van Doren Ch. Cum se citeşte o carte. Ghidul clasic pentru o lectură inteligentă. Piteşti: Paralela 45, 2014. 363 p.
4. Afloroaiei Şt. Antinomii ale determinării sensului. În: Cunoaştere. Eficienţă. Acţiune. Bucureşti: Editura Politică, 1988, p. 262- 267.
5. Afloroaiei Şt. Limite ale interpretării. Iaşi: Axis, 2001.
6. Albulescu I. Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină şi creativitate. Piteşti, Paralela 45, 2008. 174 p.
7. Atanasiu A. Curs de lingvistică matematică. http://ia.utm.md/CATEDRA/IA_CATEDRA/admin/img/File/programe_scurte/MatematicaLingvistica.pdf
8. Ardeleanu S.-M. Repere în dinamica studiilor pe text. De la o gramatică narativă către un manual de investigaţie textuală (IT). Bucureşti: EDP, 1995. 120 p.
9. Barthes R. Plăcerea textului. Bucureşti: Cartier, 2006. 226 p.
10. Barthes R. Imperiul semnelor. Chişinău: Cartier, 2007. 118 p.
11. Bâlici V. Formarea conştiinţei lingvistice a elevilor. Chişinău: IŞE, 2010. 125 p.
12. Bertrand, C.-J. O introducere în presa scrisă şi vorbită. Iaşi: Polirom, 2001.
13. Bocoş M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Piteşti: Paralela 45, 2008.
14. Bocoş M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujană, 2002.
15. Bocoş M., Ionescu M. Tratat de didactică modernă. Cluj-Napoca: Paralela 45, 2009. 455 p.
16. Bojin A. Îndrumări metodice privind studierea limbii şi literaturii române în şcoală. Bucureşti: Editura Didactică şi Economică, 1980. 248 p.
17. Bonnange C., Thomas Ch. Don Juan sau Pavlov? Eseu despre comunicarea publicitară. Iaşi: Editura Trei, 1999.
18. Borgmann A. Ancorarea în realitate: natura informaţiei la sfârşit de mileniu. Chişinău: Tehnica Info, 2003.280 p.
19. Botgros I., Franţuzan L. Competenţa şcolară – un construct educaţional în dezvoltare. Chişinău: Print-Caro, 2010. 132 p.
20. Brătianu C. Dinamica generării şi transformării cunoştinţelor. În: Roşca I.Gh. Societatea cunoaşterii: Editura Economică, 2006, p. 81.95.
21. Bruner J. Procesul educaţiei intelectuale. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1970, 207 p.
22. Bulgaru E. Contextul lecturii şi instituirea sensului. http://www.bcub.ro/cataloage/unibib/contextul-lecturii-si-instituirea-sensului
23. Burlacu A. Proza lui Vladimir Beşleagă. Hermeneutica romanului. Chişinău: Editura Gunivas, 2014. 132 p.
24. Callo T. Şcoala ştiinţifică a pedagogiei transprezente. Chişinău: Editura Pontos, 2010. 320 p.
25. Callo T. O pedagogie a integralităţii. Chişinău, CEP USM, 2007. 171 p.
26. Callo T. Configuraţii ale educaţiei totale. Chişinău: CEP USM, 2007. 116 p.

27. Callo T. De la a înțelege spre a conștientiza pînă la a convinge – o trilemă a învățămîntului formativ. În: Didactiva Pro, 2006, nr. 5-6, p. 27-30.
28. Callo T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chişinău: Litera Educaţional, 2014. 240 p.
29. Carnap R. Sintaxa logică a limbajului (Introducere). Logica veche şi logica nouă şi alte scrieri. Cluj-Napoca, 2013. 189 p.
30. Cartaleanu T., Cosovan O. Textul: Aspecte ale analizei lingvistice. Chişinău: Lumina, 1993. 154 p.
31. Cartaleanu T., Cosovan O. Didactica studiului integrat al limbii şi literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p.
32. Călinescu M. A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii, Iaşi: Polirom, 2003. 405 p.
33. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii. Bucureşti: Editura Aramis, 2002. 319 p.
34. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii din Basarabia. București: Fundația Națională pentru Știință și Artă, 2009. 352 p.
35. Chiş V. Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competenţe. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005. 232p.
36. Cocoradă E. Introducere în teoriile învăţării. Iaşi: Polirom, 2010. 213 p.
37. Codoban A. Semn şi interpretare. O introducere postmodernă în semiologie şi hermeneutică. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 80 p.
38. Cojocareanu G., Valceanu A. Didactica specialităţii. Limba şi literatura română – liceu. Craiova: Arves, 2007. 304 p.
39. Cojocaru V.Gh. Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială. Chişinău: Lumina, 2004. 336 p.
40. Cojocaru V.Gh. Calitatea educaţiei. Managementul calităţii. Chişinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p.
41. Cojocaru V. Teoria şi metodologia transferului inovaţional în învăţământul superior. Chişinău: Pontos, 2010. 244 p.
42. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoţionale. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p.
43. Cojocaru-Borozan M. Tehnologia dezvoltării culturii emoţionale. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. 240 p.
44. Cojocaru-Borozan M. Metodologia cercetării culturii emoţionale. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2012. 224 p.
45. Cojocaru-Borozan M., Zagaievschi C., Stratan N. Pedagogia culturii emoţionale. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2014. 200 p.
46. Concepţia modernizării sistemului de învăţământ în R.Moldova. Chişinău, 2006. 52 p.
47. Constantinescu M. Post/postmodernismul: Cultura divertismentului. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 2001.
48. Constantinovici E., Cosmescu A., Varzari E. et. al. Teoria textului. Termeni-cheie. Chişinău: Profesional-Servis, 2011. 224 p.
49. Corlat S., Corlat A. Grafuri. Noţiuni. Algoritmi. Implementări. Chişinău: UAŞM, 1012. 131 p.
50. Cornea P. Interpretare şi raţionalitate. Iaşi: Editura Polirom, 2006. 598 p.
51. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Bucureşti: Minerva, 1998. 305 p.

52. Corniş-Pop M. Tentaţia hermeneutică şi rescrierea critică. Bucureşti: Fundaţia Culturală Română, 2000. 414 p.
53. Cosmovici A. Psihologie generală. Iaşi: Polirom, 1996. 253 p.
54. Costea O. Didactica lecturii. O abordare funcţională. Iaşi: Institutul European, 2006. 183p.
55. Coteanu I. Ipoteze pentru o sintaxă a textului. În: SCL, 29, nr. 2, p. 115-124.
56. Coşeriu E. Lingvistica generală. Bucureşti: Editura Fundaţiei Culturale Române, 1996. 184 p.
57. Coşeriu E. Lingvistica textului. O introducere în hermeneutica sensului. Iaşi: Universitatea „Al. I. Cuza", 2013. 264 p.
58. Coşeriu. Lecţii de lingvistică generală. Chişinău: Arc, 2000. 303 p.
59. Cristea S. Teorii ale învăţării. Model de instruire. Bucureşti: EDP, 2005. 192 p.
60. Cristea S. Dicţionar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti: Litera International, 2000. 389 p.
61. Crăciun C. Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu. Bucureşti: Emia, 2004. 400 p.
62. Cristei T. Hermeneutica pedagogică a textului. În: Didactica Pro..., 2006, nr. 4, p. 15-18.
63. Culic I. Metode avansate în cercetarea socială. Iaşi: Polirom, 2004. 232 p.
64. Curs Exegeza textuală. www.studentie.ro/filosofie/curs-exageza-textuale_i47_c1097_81609.
65. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chişinău: CEP USM, 2013. 328 p.
66. Cuznețov L. Consilierea şi educaţia familiei. Introducere în consilierea ontologică a familiei. Chişinău: Primex com SRL, 2015. 488 p.
67. Cuznețov L. Tratat de educaţie pentru familie. Chişinău:CEP USM, 2008. 624 p.
68. Cuznețov L. Educaţie prin optim axiologic. Chişinău: Primex com SRL, 2010. 159 p.
69. Dandara O. Proiectarea carierei: dimensiuni ale demersului educaţional. Chişinău: CEP USM, 2010. 91 p.
70. Dicţionarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române, Chişinău: ART Gunivas, 2007, p. 24.
71. Dicţionar de filozofie şi logică/trad. din lb. engleză de D. Stoianovici. -S.l. : Humanitas, 1996.- 365 p.- ISBN 973-28-0602-8 P. 291-293
72. Dospinescu V. Eugen Coşeriu şi lingvistica textului. În: Limba Română, 2008, nr. 5-6 (XVIII).
73. Domunco E.-Iu. Manualul şcolar ca text-discurs. În: Noi direcţii în cercetarea textelor şi discursurilor. Analize şi interpretări. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014, p. 209-215.
74. Drăguşin M. Organizarea tip reţea ca reacţie la globalizarea comerţului. În: Amfiteatru Economic, 2005, nr. 17, p. 33-36.
75. Ducrot O., Schaeffer J.-M. Noul dicţionar enciclopedic al limbajului. Bucureşti: Babel, 1996. 530 p.
76. Dulamă M.-E. Metodologie didactică. Cluj-Napoca: Clusium, 2008. 438 p.
77. Dulamă M.-E. Metodologii didactice activizante. Teorie şi practică. Cluj-Napoca: Clusium, 2008. 412 p.
78. Dulamă M.-E. Fundamente despre competenţe. Teorie şi aplicaţii. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010. 435 p.
79. Dumitraşcu V. Reţeaua creatoare – tendinţe postmoderne în organizarea economică. Bucureşti: Editura Economică, 2001.

80. Dumitrescu, D., Costin, H., Reţele neuronale; teorie si aplicaţii, Teora, Bucureşti, 1996.
81. Dumitru Gh. Comunicare şi învăţare. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998. 257 p.
82. Durand G. Structurile antropologice ale imaginarului. Bucureşti: Editura Univers, 1977.
83. Eco Um. Interpretare şi suprainterpretare. O dezbatere cu R. Porty. Constanţa: Pontica, 2004. 160 p.
84. Eco Um. Limitele interpretării. Iaşi: Polirom, 2007. 347 p.
85. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării ştiinţifice. Iaşi: Polirom, 2005.
86. Flonta M. Cognitio. O introducere critică în problema cunoaşterii. Bucureşti: ALL, 2008. 236 p.
87. Florian M. Experienţa ca principiu de reconstrucţie filosofică. Bucureşti: Gramar, 2002. 332 p.
88. Frăţeanu V. Pentru o axiologie relaţională. În: Revista de filosofie, XLIV, 1997, nr. 5, p. 513-530.
89. Frumos, F. Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste. Iaşi: Polirom, 2008. 213 p.
90. Gadamer H.-G. Actualitatea frumosului. Iaşi: Polirom, 2000. 212 p.
91. Gadamer H.-G. Adevăr şi metodă. Bucureşti: Teora, 2001. 735 p.
92. Giasson J. Înţelegerea în cursul lecturii. De Boeck, 2008.
93. Ghicov A. Corelarea în reţea ca premisă a învăţării performante. În: Revista „Didactica PRO", 2008, nr. 6(52), p. 29-31.
94. Ghicov A. Compararea ideatică, element nodal al studiului în reţea a textului. În: Revista „Univers Pedagogic", 2009, nr. 4, p. 3-12.
95. Ghicov A. Asumarea textului în devenirea auctorială a elevului. În: Revista „Univers Pedagogic", 2010, nr. 1, p. 3-8.
96. Ghicov A. Natura structurală a notaţiei textului într-o viziune aplicativă. În: Revistă de ştiinţe socioumane, 2010, nr.1(14), p. 28-36.
97. Ghicov A. Emolumentele educaţionale ale interpretării textului. În: Revista „Univers Pedagogic", 2010, nr 2 , p. 25-32.
98. Ghicov A. Dimensiunea educaţională a retellizării textului media. În: Revistă de ştiinţe socioumane, nr.1(14), 2010, p. 28-36.
99. Ghicov A. Aspecte metodologice ale poziţionării protextuale a elevilor. În: Revista Studia Universitatis, 2010, nr. 9(39), p. 60-63.
100. Ghicov A. Raportul cu textul: formarea atitudinii protextuale a elevului. În: Revista Didactica PRO, 2012, nr. 2-3 (72-73), p. 19-22.
101. Ghicov A. Construcţia pedagogică a lecturii. În: Revista Didactica PRO, 2013, nr. 2 (78), p. 10-14.
102. Ghicov A. Orientarea integralistă în studiul textului. În Revista Didactica PRO, 2014, nr. 3 (85), p. 15-18.
103. 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.
104. Ghicov A. Principiul retellizării în paradigma constructivistă a învăţării ca factor al înţelegerii realităţii. În: Revista Didactica PRO, 2014, nr. 5-6 (87-88), p. 20-23.
105. Ghicov A. Educaţia textuală în liceu: de la competenţa autorului la gîndirea cititorului. În Revista Univers Pedagogic, 2014, nr. 3, p. 5-9.

106. Ghicov A. Vectorizarea educaţiei textuale în baza principiului retellizării. În: Revista Euromentor, Bucureşti, 2014, nr. 4, p. 45-59.
107. Ghicov A. Vectorizarea calităţii educaţiei prin promovarea retellizării. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Calitatea Educaţiei: Teorii, Principii, Realizări". Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universităţii de Stat din Moldova, 2008, p. 172-176.
108. Ghicov A. Categorii ale organizării învăţării tip reţea. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Schimbarea paradigmei în teoria şi practica educaţională". Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al Universităţii de Stat din Moldova, 2008, p. 37-39.
109. Ghicov A. Glosatorul şcolii de azi: realitatea şi textualizarea ei. În: Priorităţi actuale în procesul educaţional. Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale. Chişinău: CEPUS, 2011, p. 568-573.
110. Ghicov A. Principiul retellizării în topologia cercetării ştiinţifice. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice „Probleme actuale ale organizării şi autoorganizării sistemului de cercetare-dezvoltare în Republica Moldova". Chişinău: Academia de Ştiinţe a Moldovei, 2011, p. 299-303.
111. Ghicov A. Atitudinea protextuală a elevului în contextul umanizării. În: Materialele Conferinţei cu participare internaţională „Schimbări de paradigmă în ştiinţele educaţiei". Alba Iulia: Universitatea „1 decembrie 1918"; „Fundamente ale educaţiei umaniste", Chişinău: Pontos, 2011, p. 61-64.
112. Ghicov A. Internalizarea ca una dinte postpremisele creaţiei intelectuale. În: Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale „Pledoarie pentru educaţie, cheia creativităţii şi inovării. Chişinău: Tip. „Print-Caro" SRL, 2011, p. 264-267.
113. Ghicov A. Lingvistica educaţională a textului. În: Colocviu internaţional Filologia secolului al XXI-lea. Ediţia a V-a. Creativitatea lingvală: de la semn la text. Bălţi: Universitatea Pedagogică de Stat „A. Russo", 2012, p. 576-581.
114. Ghicov A. Reconfigurarea metodologică a educaţiei textuale. În: Probleme de lingvistică generală și romanică. Actele colocviului ştiinţific cu participare internaţională in memoriam Grigore Cincilei, Chișinău, Tomul III. Chișinău: CEP USM, 2013, p. 85-89.
115. Ghicov A. Principiul retellizării în construcţia comunicării textuale. În: Conferinţa ştiinţifică naţională cu participare internaţională. Diversitatea lingvistică şi dialogul intercultural în procesul de comunicare. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", în parteneriat cu Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi (România). Chişinău, 2013, p. 220-226.
116. Ghicov A. Consonanţa relaţiilor umane în configurarea retellizării pedagogice. În: Conferinţa Ştiinţifică Internaţională. Eficientizarea învăţământului – vector al politicilor educaţionale moderne. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, în parteneriat cu Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti (România). Chişinău: 2014, p. 355-361.
117. Ghicov A. Învăţarea constructivistă, siguranţa cunoaşterii şi textualitatea. În: Conferinţa Ştiinţifică Internaţională. Eficientizarea învăţământului – vector al politicilor educaţionale moderne. Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, în parteneriat cu Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti (România). Chişinău: 2014, p. 23-31.
118. Ghicov A. Textul didactic şi abordarea lui din perspectiva realităţii de facto. În: Revista Ştiinţifică „Intertext", 2014, nr. 3/4(31/32), p. 161-167.
119. Ghicov A. Didactica textului sau despre comunicarea şi înţelegerea umană ca finalitate valorică a educaţiei. În: Colocviul internaţional de ştiinţe ale limbajului „Eugeniu

Coşeriu”. Ediţia a XV-a. „Dinamica limbilor şi literaturilor în epoca globalizării”. Universitatea „Ştefan cel Mare”. Suceava, România, 2015, p. 487-494.
120. Ghidirmic O. Hermeneutica literară românească. Craiova: Scrisul Românesc, 1994. 235 p.
121. Giordan A. O ambianţă pedagogică pentru învăţare. În: Revista de pedagogie, 1990, nr. 2, p. 16-43.
122. Goia V. Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu. Cluj-Napoca: Dacia, 2002. 288 p.
123. Goia V., Drăgătoiu I. Metodica predării limbii şi literaturii române. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995. 182 p.
124. Guţu Vl. Pedagogie. Chişinău: CEP UPS, 2013. 508 p.
125. Guţu Vl. Cadrul de referinţă al Curriculumului Naţional. Chişinău: Ştiinţa, 2007. 100 p.
126. Guţu Vl. Schimbări de paradigmă în teoria şi practica educaţională. Vol. 1-3. Chişinău: CEP USM, 2009. 390 p.
127. Guţu Vl. Curriculum educaţional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chişinău CEP USM, 2014. 230 p.
128. Guţu Vl. Management educaţional. Ghid metodologic. Chişinău: CEP USM, 2013. 533p.
129. Habermas J. Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă. Bucureşti: All Educational, 2000. 184 p.
130. Hipertext. http://ro.wikipedia.org/wiki/Hipertext.
131. Ionescu M. Instrucţie şi educaţie; paradigme educaţionale moderne. Cluj: Eikon, 2011. 400 p.
132. Ilie E. Didactica literaturii române. Iaşi: Polirom, 2008. 285 p.
133. Iucu R. Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative. Iaşi: Polirom, 2008. 220 p.
134. Joiţa E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. Bucureşti: Editura Aramis, 2006. 318 p.
135. Joiţa E. Educaţia cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iaşi: Polirom, 2002. 148 p.
136. Joiţa E., Ilie V., Frăsineanu E. şi al. Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învăţare cognitiv-constructivistă. Bucureşti: EDP, 2008. 399 p.
137. Joiţa E. Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme. Iaşi: Institutul European, 2010. 280 p.
138. Joiţa E. Ştiinţa educaţiei prin paradigme. Iaşi: Institutul European, 2009. 352 p.
139. Joiţa E. Profesorul şi alternativa constructivistă a învăţării. Bucureşti, 2007. 220 p.
140. Kant Im. Critica facultăţii de judecare. Bucureşti: ALL, 2008. 551 p.
141. Kristeva J. Problemele structurării textului. În: Pentru o teorie a textului. Antologie. Bucureşti: Univers, 1980.
142. La Casio V. Gramatica argumentării. Strategii şi structuri. Bucureşti: Meteora Press, 2002, p. 189-228.
143. Lee G. Coaching pentru lideri. De la dezvoltarea personală la performanţa organizaţională. Bucureşti: Codex, 2007. 291 p.
144. Limba şi literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a–a XII-a. Chişinău: Ştiinţa, 2010. 44 p.
145. Macavei E. Pedagogie. Teoria educaţiei. Bucureşti: Aramis, 2001.
146. Manea D. Ghid de analiză lingvistică a textului. Bucureşti: Arvin Press, 2002. 150 p.

147. Manolescu I. Noţiuni pentru studiul textualităţii virtuale. Bucureşti: Ars Dicendi, 2002. 92 p.
148. Massimo B., Boudon R., Cherkaoui M., Valade B. Dicţionar al gândirii sociologice. Iaşi: Polirom, 2009, p. 667-720.
149. Măgureanu A. Lingvistica textului şi incidentele ei pedagogice. În: SCL, 33, nr. 1, p. 73-76.
150. Mândâcanu V. Arta de a deveni şi a fi pedagog. Chişinău: Pontos, 2016. 818 p.
151. Mândâcanu V. Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice. Chişinău: Liceum, 1997. 358 p.
152. Miclea, V. Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Iaşi: Editura Polirom, 2003. 344 p.
153. Minder M. Didactica funcţională. Chişinău: Cartier Educational, 2003. 360 p.
154. Momanu M. Introducere în teoria educaţiei. Iaşi: Editura Polirom, 2002.
155. Moscovici S., Buschini F. Metodologia ştiinţelor socioumane. Iaşi: Polirom, 2007. 556 p.
156. Munteanu A. Incursiuni în creatologie. Timişoara: Editura Augusta, 1999.
157. Munteanu C. Lingvistica integrală coşeriană. Iaşi: Universitatea „Al.I. Cuza", 2012. 397 p.
158. Mureşan M. Modele curriculare ale limbii materne şi ale literaturii naţionale într-o Europă multiculturală. În: Revista de Pedagogie, 2009, nr. 4-6, p. 101-107.
159. Nady R., Diaconu M., Nacu A. Noi direcţii în cercetarea textelor şi discursurilor: analize şi interpretări. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2014, 315 p.
160. Negrici E. Imanenţa literaturii. Bucureşti: Cartea Românească, 2009. 253 p.
161. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2007. 307 p.
162. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura Aramis, 2003. 575 p.
163. Norel M., Sâmihăian F. Didactica limbii şi a literaturii române 2. Proiectul pentru învăţământul rural, 2011. 84 p.
164. Panfil A. Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Piteşti: Paralela 45, 2002. 227 p.
165. Panfil A., Tămâian I. Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.
166. Parfene C. Metodologia studierii limbii şi literaturii române în şcoală. Iaşi: Polirom, 1999. 183 p.
167. Patraşcu D. , Garştea R. Fantasma mentalităţii. Istorie. Sociologie. Psihologie. Pedagogie. Andragogie. Management. Chişinău: Tipografia Centrală, 2011. 382 p.
168. Patraşcu D., Crudu V. et. al. Standarde şi standardizare în învăţământ. Chişinău: Liceum, 2006. 178 p.
169. Păstrăvanu O., Matcovschi M., Mahulea C. Aplicaţii ale reţelelor PETRI în studierea sistemelor cu evenimente discrete. Iaşi: Editura Gh. Asachi, 2002. 238 p.
170. Pânzaru I. Practici ale interpretării de text. Iaşi, Polirom, 1999. 253 p.
171. Pânzaru I. Regimul interpretării. Literatura şi sensul acţiunii. Iaşi: Polirom, 2012. 419 p.
172. Pâslaru Vl. Principiul pozitiv al educaţiei. Chişinău: Civitas, 2003. 320 p.
173. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Chişinău: Museum, 2001. 311 p.
174. Petrovici I. Criteriile textualităţii în hermeneutica lui Paul Ricoeur. http://acad-tim.tm.edu.ro/socio_uman/pdf/2011/Petrovici Iasmina.pdf

175. Petrovici M. Niveluri ale înţelegerii. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2010. 176 p.
176. Plett H. F. Ştiinţa textului şi analiza de text. Bucureşti: Editura Univers, 1983. 445. p.
177. Plămădeală Ion. Opera ca text. O introducere în ştiinţa textului. Chişinău: Prut Internaţional, 2002. 203 p.
178. Plămădeală I. Despre omogenitatea semantică a textului. În: Revista de lingvistică şi ştiinţă literară, 1997, nr. 4, p. 22-31.
179. Pogolşa L. Managementul modernizării curriculumului. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4, p. 3-10.
180. Pogolşa l. Teoria şi praxiologia managementului curriculumului. Chişinău: Liceum, 2013. 368 p.
181. Pogolşa L., Bucun N. Standarde educaţionale. Chişinău: IŞE, 2012. 310 p.
182. Popa D., Gavriliu D. Planuri de organizare a textului. Textualitate şi esenţialitate în televiziune. În: The Proceedings of the International Conference „Communications, Context, Interdisciplinary", Tîrgu-Mureş, 2010, p. 7-14.
183. Pop D. Introducere în teoria relaţiilor publice. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 216 p.
184. Popenici Şt. Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional. Iaşi: Editura Polirom, 2001.
185. Popescu, S., Brătianu, C. Ghidul asigurării calităţii în învăţământul superior. Bucureşti: Editura Universităţii, 2004.
186. Predarea citirii în Europa: Contexte, politici şi practici. Comisia Europeană: AEEAC, Euridice, 2011. 210 p.
187. Radu I. T., Ezechil L. Didactica. Teoria instruirii. Piteşti: Editura Paralela 45, 2006. 312 p.
188. Radu I. Inteligenţa ca aptitudine generală. În: Introducere în psihologia contemporană. Bucureşti: Editura Sincron, 1991.
189. Radu L. Progrese în studiul reprezentărilor sociale. În: Stereotipuri, reprezentări şi entitate socială. Piteşti: Editura Universităţii din Piteşti, 2000, p. 35-85.
190. Râmbu N. Prelegeri de hermeneutică. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998.
191. Rybacki K.C., Rybacki D.L. O introducere în arta argumentării. Pledarea şi respingerea argumentelor. Iaşi: Polirom, 2006. 487 p.
192. Ricoeur P. De la text la acţiune. Eseuri de hermeneutică II. Cluj: Editura Echinox, 1999.
193. Rodari G. Gramatica fanteziei. Introducere în arta de a născoci poveşti. Bucureşti, Humanitas, 2009. 198 p.
194. Saramandu N. Lingvistica integrală. Bucureşti: Fundaţia Culturală Română, 1996. 184 p.
195. Sarivan L., Cerkez M. Didactica ariei curriculare Limbă şi comunicare. Ministerul Educaţiei şi Cercetării, 2005.
196. Sasu A. Textul ipotetic. Bucureşti: Minerva, 1984. 199 p.
197. Sâmihăian F. Limba şi literatura română. Noi abordări şi cercetări didactice. Bucureşti, 2012.
198. Sâmihăian F. O didactică a limbii şi literaturii române. Provocări actuale pentru profesor şi elev. Bucureşti: Art, 2014. 407 p.
199. Sâmihăian F., Norel M. Didactica limbii şi a literaturii române. Proiectul pentru învăţământul rural, 2011. 136 p.
200. Sâmihăian F. Limba şi literatura română – alegeri posibile şi contextualizări necesare. În: Revista de Pedagogie, 2009, nr. 4-6, p. 89-100.
201. Secrieru M. Didactica limbii române. Iaşi: Sedcom Libris, 2006.

202. Secrieru M. Didactica limbii române în contextul european al începutului de secol XXI. Bucureşti: Universitatis XXI, 2009. 442 p.
203. Siebert H. Pedagogie constructivistă. Iaşi: Institutul European, 2001. 228 p.
204. Silistraru N. Valori ale educaţiei moderne. Chişinău: IŞE, 2006. 176 p.
205. Scripcaru I.-D., Scripcaru L. Reţele de calculatoare. Iaşi: Editura Tehnopress, 2003, 254 p.
206. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iaşi: Institutul European, 2004. 161 p.
207. Starobinski J. Textul şi interpretul. Bucureşti: Univers, 1985. 471 p.
208. Studiu de evaluare a capacităţilor de bază ale elevilor claselor a VIII-a şi a X-a. Proiectul „Educaţie de calitate în mediul rural". Chişinău: 2007. 141 p.
209. Szekely A. NLP – calea succesului. Bucureşti: Amaltea, 2003. 195 p.
210. Şerbănescu A., Cum se scrie un text. Iaşi: Polirom, 2001.
211. Şleahtiţchi M. Jocurile alterităţii. Chişinău: Editura Cartier, 2002. 168 p.
212. Şleahtiţchi M. Romanul generaţiei '80. Construcţie şi reprezentare. Chişinău: Cartier, 2014. 248 p.
213. Tatarkiewicz Wl. Istoria celor şase noţiuni. Bucureşti: Meridiane. 1981. 520 p.
214. Tătaru E. Modalităţi de analiză a textului literar în liceu. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1992. 264 p.
215. Terheșiu D. Limitele autonomiei teoretice conexioniste. În: Revista de filosofie. XLVIII, 2001, nr. 3-4, p. 283-298.
216. Terminologie poetică şi retorică. Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza", 1994, p.40-207.
217. Todi A. Aspecte lingvistice şi sociolingvistice ale comunicării în spaţiul virtual: chatul. În. Annales Universitatis Apulensis. Seria Philologica. Alba-Iulia, 2007, nr. 8, p. 199-205.
218. Trif L. Didactica din perspectiva centrării pe elev. Suport pentru dezbateri. Alba-Iulia: Universitatea „1 decembrie 1918", 2012. 74 p.
219. Ţugui G. Interpretarea textului poetic. Repere teoretice şi metodologice. Iaşi: Universitatea „Al.I. Cuza", 1997. 222 p.
220. Ungureanu E. Dincolo de text: Hypertextul. Chişinău: Arc, 2014. 280 p.
221. Ungureanu E. Textul şi textele. În: Comunicare şi identitate. Perspective lingvistice şi culturale. Craiova: Universitatea, 2014, p. 197-223.
222. Vacariu M. Ontologie şi explicaţie în paradigma conexionistă. În: Revista de filosofie, XLVIII, 2001, nr. 3-4, p. 299-308.
223. Van Cuilenburg J.J., Scholten O., Noomen G.W. Ştiinţa comunicării. Bucureşti: Humanitas, 1998. 311p.
224. Vasiliu Em. Introducere în teoria textului. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1990. 163 p.
225. Vasiliu Em. Elemente de filozofie a limbajului. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1995. 131 p.
226. Văduva Gh. Războiul bazat pe reţea în fizionomia noilor conflicte militare. Bucureşti: Editura Universităţii Naţionale de Apărare, 2005. 46 p.
227. Vlad C. Textul aisberg. Elemente de teorie şi analiză. Cluj: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2000. 276 p.
228. Vlad C. Sensul, dimensiune esenţială a textului. Cluj-Napoca: Dacia, 1994. 214 p.
229. Vlăduţ M. Metodologia cercetării reprezentărilor sociale. În: Stereotipuri, reprezentări şi identitate socială. Piteşti: Editura Universităţii din Piteşti, 2000, p. 35-85.

230. Vlăduțescu Ş. Informaţia de la teorie către ştiinţă. Propedeutică la o ştiinţă a informaţiei. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2002.
231. Voiculescu F. Analiza resurse-nevoi şi managementul în învăţământ. Bucureşti: Aramis Print, 2004. 414 p.
232. Walker M. PISA 2009. Plus, Rezultate. Consiliul Australian pentru Cercetări în Educaţie, 2011. 196 p.
233. Wright G.H. Explicaţie şi înţelegere. Bucureşti: Humanitas, 1995.
234. Zaharia D. Beneficiile existenţei reţelelor culturale tematice europene. În: Philologica Jassyensia, 2010, nr. 2(12), p. 267-272.
235. Zlate M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iaşi: Polirom, 1999, 528 p.
236. Андреева Е.С. Диалектика текста. Опыт логико-лингвистического синтеза. Москва, 2001, с. 71-77.
237. Айвенс К. Хитрости. Компютерные сети. СПб: Питер, 2006. 296 с.
238. Барт Р. От произведения к тексту. În: Избранные работы. Семиотика. Поэтикаю Москва: Прогресс, 1989, с. 413-423.
239. Бейкер М. Атомы языка: Граматика в темном поле сознания. Москва: Либроком, 2008. 272 с.
240. Бережнов Г.В. Интернализация и экстернализация как стратегии развития бизнеса. Российское предпринимательство, № 2 (38), с. 49-52.
241. Блох М.Я. Текст в становлении и развитии. În: Стилистика и теория языковой коммуникации. Москва: МГЛУ, 2005. с. 6-8.
242. Богин Г.И. Обретение способности понимать. Тверь, 2001. 52 с.
243. Богин Г.И. Система техник понимания текста. http://window.edu.ru/resource/096/42096/files/bogin-glava1-2.htm
244. Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики. În: Текст. Структура и семантика, Т.1, Москва, 2001, с. 4-13.
245. Валгина Н.С. Теория текста. Москва: Логос, 2003. 173 с.
246. Вардзелашвили Ж., Певная Н.П. Слово-текст и слово-гипертекст. În: Гипертекст как объект лингвистического исследования. Материалы 2 межд. науч. конф. Самара: ПГСГА, 2011, с. 12-21.
247. Вежневец А. Нейронные сети. Мифы и реальность. În: Электронный журнал «Графика и мультимедия», 2007, № 5 (02), с. 1-5.
248. Валгина Н.С. Теория текста. Москва: Логос, 2004. 278 с.
249. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Урсс, 2009. 137 с.
250. Гиндин С.И. Что знала риторика об устройстве текста? Ч. 2 Риторические учения о расположении и изобретении. În: Риторика, 1996, №1(3), с. 23-37.
251. Гончарова Е.А., Шишкина И.П. Интерпретация текста. Москва: Высшая школа, 2005. 368 с.
252. Демченко А.И. Контексты, подтексты и «посттексты» творчества М.И.Глинки. În: Проблемы музыкальной науеи, 2009, № 1, с. 192-203.
253. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст. Москва: URSS, 2006. 293 с.
254. Ермаков А.Е., Плешко В.В. Семантическая сеть текста в задачах аналитика. În: Информатизация и информационная безопасность правоохранительных органов.

Сборник науных трудов.Москва, 2002. http://www.metric.ru/publications.asp?ob_no=308

255. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Термины и понятия лингвистики текста. http://lingvistics_dictionary.academic.ru/4314
256. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 160 с.
257. Жинкин Н.И. Механизмы речи. Москва: Наука, 1958. 370 с.
258. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин: КГУ, 1988. 95 с.
259. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: ТГУ, 2001. 177 с.
260. Интенсивные аспекты современной педагогической методики. Сетевые перспективы. Москва: ИНЭК, 2007, с. 79-85.
261. Ильин И.П. Постмодернизм: от истоков до конца столетия: эволюции научного мифа. Москва: Интграда, 1998. 227 с.
262. Корсин Р. Психологическая энциклопедия. С.-Петербург: Питер, 2003.
263. Косиков Г.К. Структура и/или текст. Стратегии современной семиотики. În: Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. Москва: ИГ «Прогресс», 200, с. 3-48.
264. Левицкий Ю.А. Лингвистика текста. Москва: Высшая школа, 2006. 207 с.
265. Лотман Ю.М. Семантика культуры и понятия текста. În: Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т.1, Таллин: Александра, 1992, с. 129-132.
266. Мартин Б., Рингхэм Ф. Словарь семиотики. Москва: Книжный дом Либроком, 2010. 256 с.
267. Минцберг Г. Школы стратегий. Питер СПб, 2001, с. 102-176.
268. Молчанова Г.Г. Холистика текста: система-коммуникация-языковая личность. În: Стилистика и теория языковой коммуникации. Москва: МГЛУ, 2005. с. 46-49.
269. Никитин М.В. Диалогизм vs. интертекстуальность: выбор плацдарма. În: Сборник нач.труд. Studia linguistica, XIV , СПб, 2005.
270. Оре О. Теория графов. Москва: Наука, 1980. 336 с.
271. Осипова Э.Н. Лингвистика текста и текстовый аспект изучения синтаксиса в школе. Архангельск: Томорский гос.ун-т им. «Ломоносова», 2009. 37 с.
272. Основин Ю.А. Генезис и сущность понимания. Куйбышев: Саратовский университет, 1990. 167 с.
273. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. Москва: Наука, 2009. 220 с.
274. Рафикова Н.В. Психологическое исследование процессов понимания текста. Дисс. докт. филол. наук, Тверь, 2000. 374 с.
275. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. Москва: URSS, 2007. 227 с.
276. Соломоник А.Б. Язык как знаковая система. Москва: Книжный дом Либроком, 2010. 224 с.
277. Степин В.С. Синергетика и системный анализ. În: Синергетическая парадигма. Москва, 2004.
278. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы. Педагогика, 2006, № 4, с. 3-9.
279. Уланович О.И. Текст и его понимание. În: Вестник МГЛУ. Серия 2. Психология, педагогика, методика преподавания иностранных языков. Минск: МГЛУ, 2001, с. 22-30.

280. Фатеева Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. М: URSS, 2006. 280 с.
281. Филиппов К. Лингвистика текста. С.-Петербург: Санкт-Петербургский ун-т, 2007. 332 с.
282. Харт К. Постмодернизм. Москва: Фаир-Пресс, 2006. 105 с.
283. Хосе Ортега –и-Тасем. Запах культуры. Москва: Алгоритмы, 2006. 384 с.
284. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учебное пособие. Москва: Из-во Флинта, 2013. 208 с.
285. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Москва: URSS, 2009. 245 с.
286. Щирова И. А.,Тураева З.Я. Текст и интерпретация: взгляды, концепции. Школы. СПб: Из-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. 155 с.
287. Щирова И. А., Гончарова Е.А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. Москва: ООО Книжный Дом, 2007. 472 с.
288. Эпштейн М.Н. Надтекст, мегатекст, унитекст, перитекст – верхние уровни текстовой реальности, наглядно выступающие в электронных сетях. От связного чтения к сквозному. 2004 http://topos.ru/article/3031
289. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000.
290. Ярославцева Е.И. Человек в перспективе сетевой парадигмы. Москва: Динтер, 2007.
291. Anderson D. and George McNeill, Artificial neural network technology, Kaman Sciences Corporation, New York, 1992.
292. Beagrande R. Text, Discours and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Text. În: Advances in discourse processes. Norwood, 1980, vol. 4.
293. Bolter J.D. Writing space: The Computer, Hipertext, and the History of Writing. Hillsdale: Erlbaum, 1991. 142 p.
294. Clark S., Osborn S., Dugdale G. Beaching aut with role models: Role models and young people2s reading. Londra: National Literacy Trust, 2009.
295. Cooper D. Reading, Writing, and Reflection. În: New Direction for Teaching and Learning, 1999, nr. 73, p. 47-56.
296. Davey B. Think aloud- modelling the cognitive processes of reading comprehension. În: Journal of Reading, 1983, nr. 27, p. 44- 47.
297. Davidson D. Inquiries into Truth Interpretation. Oxford: Clarendon Press, 2001. 196 p.
298. Gall M. D., Gall J.P.; Borg W.R. Educational Research: an Introduction. Boston: Pearson Education, 2007.
299. Jonson S.D., Daugherty J. Quality and Characterisctics of Recent Research in Technology Education.În: Journal of Technology Education, vol. 20, nr. 1, 2008, p. 16-3.
300. Kerka, S. On Second Thought: Using New Cognitive research in Vocational Education, 1986.
301. Krose Ben and Patrick van der Smagt, An introduction to Neural Network, Amsterdam, University of Amsterdam,1996.
302. Martin Jean-Pol, Guido Oebel: Lernen durch Lehren – Paradigmenwechsel in der Didaktik? In: Deutschunterricht in Japan. Zeitschrift des Japanischen Lehrerverbandes, Heft 12/Herbst 2007, s. 4–2. ISSN:1342-6575 (http://worldcat.org/issn/1342-6575)

303. Nikola K. Kasabov, Foundation of Neural Networks, Fuzzy systems, and Knowledge Engineering, Cambridge, The MIT Press, 1998.
304. Petofi J. S. Representation Languagesd and their Function. În: Text Interpretation. Universitat Bielefeld, 1980, p. 73-132.
305. Rastier F. Sens et textualite. Paris: Hachette, 1989. 287 p.
306. Scharnorst, C. Introduction a l'education cognitive, Paris, 2001.
307. Schelhaas Christine: „Lernen durch Lehren" für einen produktions – und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht – Ein praktischer Leitfaden mit zahlreichen kreativen Unterrichtsideen und reichhaltiger Materialauswahl. 2., verb. Aufl., Tectum-Verlag, Marburg 2003.
308. Sporer N., Branstein J. Kieschke U. Improving student's reading comprehensions skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. În: Learning and Instruction, 2009, nr. 19, p. 272-286.
309. Steinitz R. Nominale Pro-Formen. Berlin, 1968.
310. Tafa E. Kindergarden reading and writing curricula in the European Union. În: Literacy, 2008, nr. 42, p. 162-170.
311. Vater H. Zu den Pro-Formen im Deutschen. În: Sprachwissenschaftliche Mitteilungen, 1968, nr.1/1, p. 21-29.
312. Walker, J., King, P. Concept Mapping as a Form Student Assessment and instruction. 2002.
313. Abric J.-C. Methodologie de recueil des representations sociales. În: Abric J.-C. (ed.) Pratigues sociales et representations. Paris: PUF, p 59-82.
314. Adam J.-M. Elements de linguistigue textuelle. Theorie et pratique de l'analise textuelle. Bruxelles: Liege, 1990.
315. Abric J.-C. Pour une pragmatique linguistique et textuelle. În: Reichler C. L'interpretation des textes. Paris: Minuit, 1989.
316. Bianco M. Le comprehension de text: peut-on l'apprendre si l'enseigner? În: Crahay M., Butrevis M. Psychologie des apprentissages scolaires. Brussels: De Boeck Universite, 2010, p. 229-256.
317. Costermas J. Les activites cognitives. Paris: De Boeck Univertite, 1998.
318. Lazega E. Analise de reseaux et sociologie des organisations. În: RFS, 1994, nr. 35, p. 293-320.
319. Kintsch E. Aspects de la comprehension de text. Bulletin de psyxhologie. Tom XXXV, nr. 356. Paris, 1982, p. 96-99.
320. Kristeva J. Le mot, le dialog et le roman. În: Semeotike, Recherches pour une semanalise. Paris: Seuil, 1969, p. 82-112.
321. Lindquist L. L'analyse textuell: methodes, Exercices. Paris: CEDIC, 1983.
322. Pehn G. La mise en reseaux des cultures, le role des reseaux cultureles europeens. Belgique: Conseil de l'Europe, 1999.

A N E X E

Anexa 1

Analiza în arbore a lui Le Xuan
Apud M. Minder [153, p. 81]

Aşa cum sugerează titlul, este vorba de o tehnică ce permite analiza structurală a unei secvenţe de învăţare. **Comportamentele de bază** sînt notate în partea stîngă a unui tabel cu două coloane, iar elementele lor, descompuse, sînt înscrise în partea dreaptă.

Pentru a facilita înţelegerea, prezentăm exemplul acordului participiilor trecute în limba franceză conform unei proceduri algoritmice.

A1 A acorda participiile trecute folosite cu verbul auxiliar *être*, în funcţie de genul şi numărul subiectului.	A2 A recunoaşte participiile trecute. A3 A recunoaşte verbul auxiliar *être*. A4 A găsi subiectul. A5 A căuta genul subiectului. A6 A căuta numărul subiectului.
A2 A recunoaşte participiile trecute ale verbelor regulate în ce priveşte formarea participiului trecut.	A7 A recunoaşe participiile trecute ale verbelor regulate de conjugarea I. A8 Idem pentru conjugarea II. A9 Idem pentru conjugarea III.
A3 A recunoaşte verbul auxiliar *être*.	A10 A recunoaşte verbul auxiliar conjugat la diferite persoane. A11 A recunoaşte verbul auxiliar conjugat la diferite timpuri principale.
A4 A găsi subiectul.	A12 A găsi subiectul atunci cînd este situat înaintea formei verbale. A13 A găsi subiectul atunci cînd este situat după forma verbală.
A5 A căuta genul subiectului.	A14 A recunoaşte un subiect de genul masculin. A15 A recunoaşte un subiect de genul feminin.
A6 A căuta numărul subiectului.	A16 A recunoaşte un subiect la numărul singular. A17 A recunoaşte un subiect la numărul plural.

B1 A acorda participiile trecute folosite cu verbul auxiliar *avoir*, în funcţie de genul şi numărul complementului direct, dacă acesta este plasat înaintea formei verbale.	B2 A recunoaşte verbul auxiliar *avoir*. B3 A găsi şi a situa complementul direct. B4 A recunoaşte genul acestuia. B5 A recunoaşte numărul acestuia.
B2 A recunoaşte verbul auxiliar *avoir*.	B6 A recunoaşte verbul auxiliar conjugat la diferite persoane. B7 A recunoaşte verbul auxiliar conjugat la diferite timpuri principale.
B3 A găsi complementul direct.	B8 A repera plasarea complementului direct înaintea formei verbale. B9 A repera plasarea complementului direct după forma verbală.
B4 A căuta genul complementului direct.	B10 A recunoaşte un complement direct de genul masculin. B11 A recunoaşte un complement direct de genul feminin.

B5 A căuta numărul complementului direct.	B12 A recunoaşte un complement direct la numărul singular. B13 A recunoaşe un complement direct la numărul plural.

După terminarea analizei, elementele coloanei din dreapta pot fi redate sub forma unei *scheme în formă de arbore*.

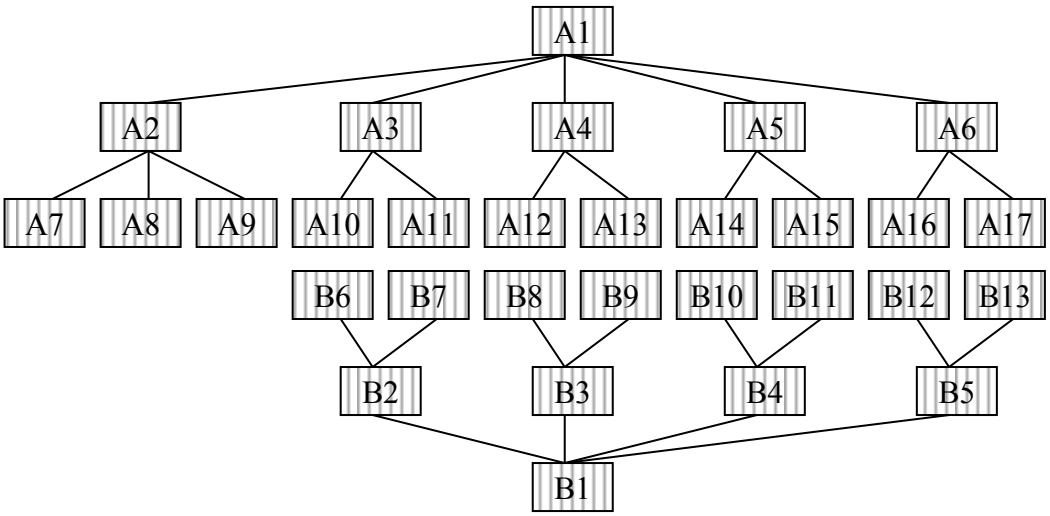


Fig. A1.1. Schemă în formă de arbore

Anexa 2

Practici asociate cu abordarea constructivistă

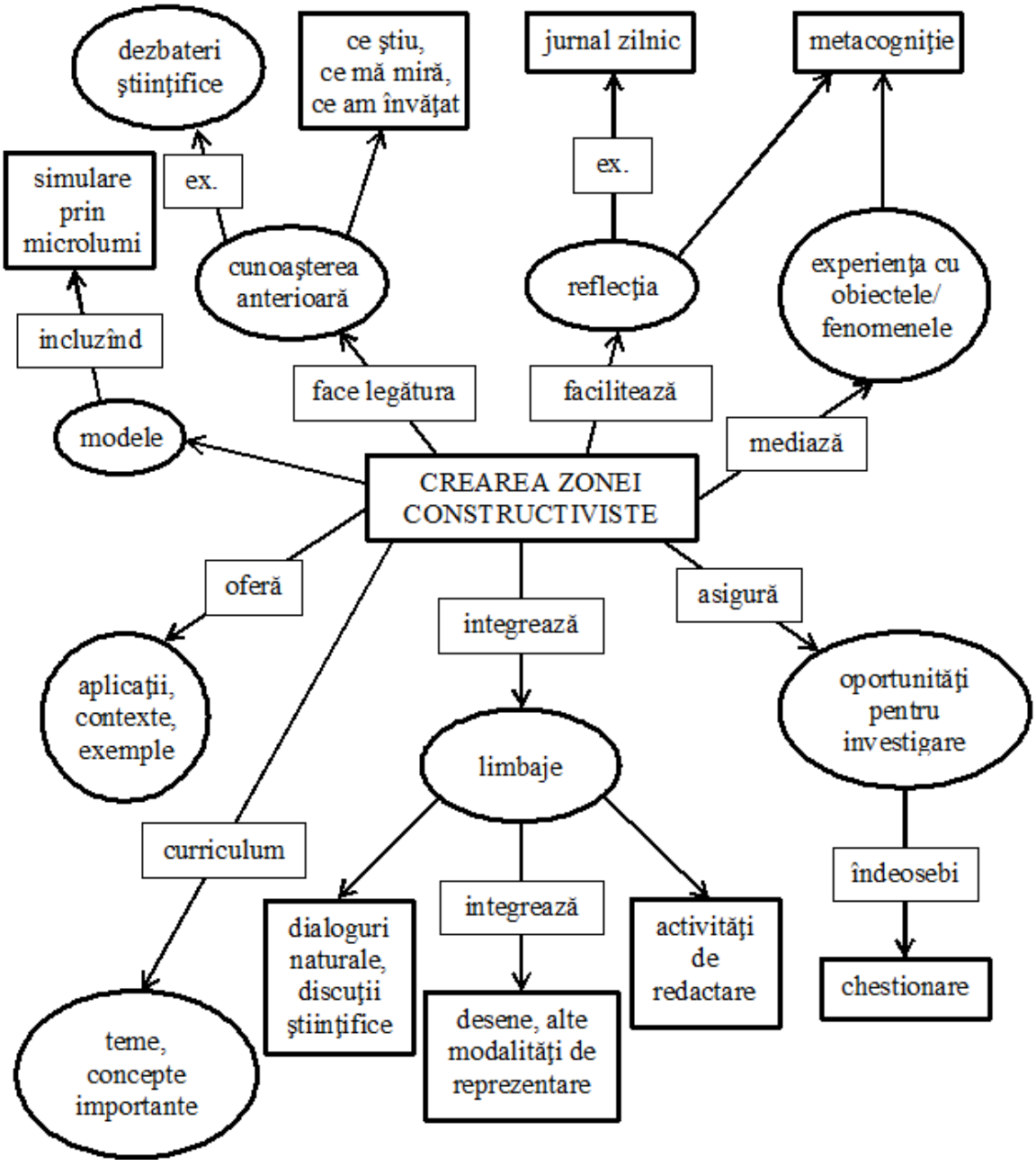


Fig. A 2.1. Relaţionarea constructivistă [Apud Joiţa E., 133]

Anexa 3

În lumea textului designator.
***Albă dimineaţă* de Liviu Damian**
din volumul *Saltul din efemer*, Chişinău, Litera, 2003, p. 191

- Citeşte poezia lui Liviu Damian, intenţionînd să înţelegi semnificaţia mesajului concentrat în formula poetică – ***Albă dimineaţa***.

Albă dimineaţă
albă – dragostea,
Mi-au trecut pe faţă
lacrima şi-o stea.

Albă dimineaţă
albă şi tăioasă,
Mi-au trecut pe faţă
lacrima şi-o coasă.

Albă dimineaţă
Albă-ţi este glezna,
Mi-au trecut pe faţă
lacrima şi bezna.

Albă dimineaţă
albă şi departe,
Mi-au trecut pe faţă
lacrimă şi moarte.

Relaționarea.
Tabelul A 4.1. Operatori de relaţie
După Rouquette [158, p. 35]

SEMANTICE	1. A semnifică acelaşi lucru, are acelaşi sens cu B
	2. A poate fi definit ca B
	3. A este contrariul lui B
DE VECINĂTATE	4. A face parte/este inclus în /este un exemplu de B
	5. A cuprinde/include/are drept caz particular pe B
	6. A aparţine aceloraşi categorii ca şi B
DE COMPOZIŢIE	7. A este o componentă, un constituant al lui B
	8. A are drept element constituant B
	9. A şi B sunt două componente ale aceluiaşi lucru (obiect)
ACŢIONALE	10. A face B
	11. A are o acţiune asupra lui B
	12. A urmează B
	13. B face A
	14. A este o acţiune care are ca obiect, se aplică asupra lui A
	15. Pentru a face A se utilizează B
	16. B este cineva (o persoană, o instituţie) care acţionează asupra lui B
	17. B desemnează o acţiune pe care o putem face asupra/cu privire la A
	18. B este un instrument care se utilizează asupra/ cu privire/ în caz de A
	19. A este utilizat de B
	20. Se utilizează A pentru a face B
	21. A este un instrument care se poate utiliza pentru B
DE ATRIBUIRE	22. A este întotdeauna caracterizat de B
	23. A este deseori caracterizat de B
	24. A este, uneori, eventul caracterizat de B
	25. A trebuie să aibă calitatea de B
	26. A evaluează B
	27. A are drept cauză/depinde de/este antrenat de B
	28. A are ca efect (consecinţă/scop)/antrenează B

Anexa 5

În spațiul textului denotativ.
Ion Biberi în dialog cu George Pruteanu
Cronica, nr. 44. 01 noiembrie 1985
www.pruteanu.ro

„Două fluvii de valori: cărţile şi oamenii”

George Pruteanu – *Îngăduiţi-mi să încep prin a cita un pasaj din Jean Paul Sartre: „Mi-am început viaţa aşa cum mi-o voi sfârşi, probabil: în mijlocul cărţilor”. Aţi scris cărţi, aţi trăit între cărţi. Aş vrea să vă întreb, stimate Ion Biberi: sunt aceste cărţi, cele pe care le-aţi scris, cele pe care le-aţi acumulat în sufletul, în mintea, în biblioteca dv, o cât de firavă pavăză împotriva loviturilor – dacă nu a dezastrelor – vieţii? Vă reconfortează prezenţa acestui zid de cărţi sau vă adumbreşte?*

Ion Biberi – *Am trăit, fără îndoială, printre cărţi. Dar am trăit şi printre oameni. Am trăit printre oameni mai cu seamă datorită unei biografii foarte... mouvementée , dacă-mi îngăduiţi. Un “vălmăşag” în care am cunoscut nu mai puţin de câteva mii de oameni – şi nu superficial, ci în realităţile lor sufleteşti cele mai intime. I-am cunoscut şi prin profesia mea: aceea de medic psihiatru. Această profesie, cu care aproape m-am identificat spiritual, mi-a dat o metodă de a cunoaşte omul. Cu această metodă, am avut privilegiul de a cunoaşte pe unele din cele mai remarcabile personalităţi ale culturii româneşti. Adevăraţi corifei ai vieţii noastre intelectuale mi s-au „mărturisit” cu toată sinceritatea. Am putut publica aceste destăinuiri, alcătuite fie din notele pe care le luam în timp ce-mi vorbeau, fie pe baza benzii de magnetofon. Aceste două „fluvii” de valori intelectuale şi morale, adică, pe de o parte, cărţile şi, pe de alta, oamenii cunoscuţi, între care, cum spuneam, şi unii de mare valoare, ca George Enescu, Nicolae Iorga.*

Cele două fluvii de valori – cărţile şi oamenii – m-au format pe mine, ca şi pe orice om, ca şi, probabil, pe dv, cel din faţa mea, acum . Dar nu cred să exagerez socotind că, el fiind cel care a creat cartea, omului i se cuvine, în acest proces, un loc mult mai important.

Trebuie să avem respect, un respect „superstiţios”, dacă vreţi, faţă de fiecare dintre oamenii pe care-i întâlnim. În Lume, omul este suprema valoare. În al doilea volum al cărţii mele ***Individualitate şi destin****, scrisă către mijlocul vieţii, am arătat că omul scoboară din infinit pentru a se limita. Fiecare dintre noi este o expresie a infinitului şi a eternităţii din care s-a desprins şi-n care va fi absorbit după moarte. E, poate, opinia pur „abstractă” a unui gânditor singuratic şi ironic. Care vreme de 20 de ani, când genetica şi cibernetica erau ştiinţe „idealiste”şi „reacţionare”, nu a putut publica un rând.*

George Pruteanu – *Păcat.*

Anexa 6

Planul complex al unui text narativ.
Structuri
Apud V. Goia, I. Drăgotoiu, [123, p. 63]

Tabelul A 9.1. Toma Alimoş

SUCCESIUNEA SECVENŢELOR NARATIVE (TEMATICE)	SECVENŢE
I. secvenţele: 1–4 Echilibrul iniţial om-natură Singur în mijlocul naturii, haiducul Toma Alimoş simte nevoia să comunice (să închine) cu cineva.	1. Cadrul natural 2. Prezentarea lui Toma 3. Monologul lui Toma 4. Atitudinea cadrului
II. secvenţele: 5–7 *Tulburarea echilibrului iniţial; încercare de menţinere a lui* Acuzat de boierul Manea, Toma caută o cale de înţelegere.	5. Introducerea în scenă a lui Manea 6. Acuzaţia adusă lui Toma 7. Răspunsul lui Toma
III. secvenţele: 8–9 *Fapt deosebit, încălcarea legilor şi a datinilor* Boierul Manea îl răneşte mortal pe Toma şi fuge mişeleşte.	8. Atac perfid; fuga lui Manea 9. Reacţia lui Toma
IV. secvenţele: 10–12 *Efort suprauman + ajutorul forţelor prietene = înfăptuirea actului justiţiar* Cu efort suprauman şi cu ajutorul calului, Toma îl ajunge pe Manea şi îl ucide.	10. Toma cere ajutor calului 11. Îl primeşte 12. Pedepsirea lui Manea
V. secvenţele: 13–14 *Restabilirea, în altă ordine, a echilibrului* Toma moare şi calul îi îndeplineşte dispoziţiile testamentare, îngropîndu-l. Manea e exclus de la împlinirea datinilor.	13. Testamentul lui Toma 14. Toma moare. E înmormîntat
VI. secvenţa: 15 (*secvenţă deschisă, sugerînd posibilitatea continuării naraţiunii şi deci a luptei sociale*) Calul pleacă să-l slujească pe tovarăşul lui Toma.	15. Calul pleacă

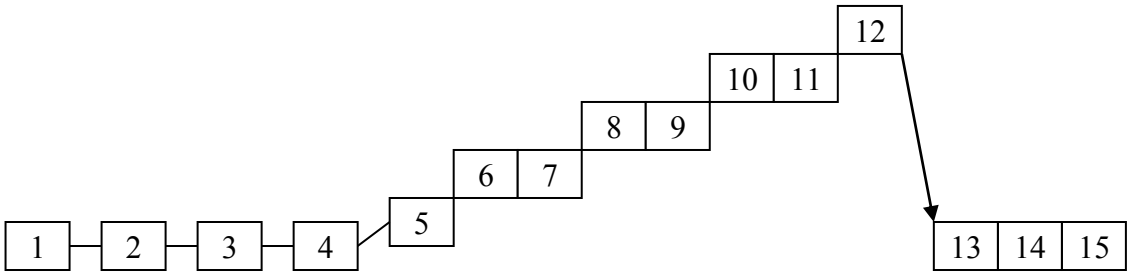


Fig. A 9.1. Structura textului

Anexa 7

Lectura textului. Perspective didactice

Tabelul A 6.1. Modelele didactice ale lecturii
[Apud 168, p. 274-275]

	Modelul cultural	**Modelul lingvistic**	**Modelul social**	**Modelul orientării spre cititor**
Finalitatea studiului	Competenţe culturale	Conştiinţă estetică şi competenţe analitice şi literare	Conştiinţă socială şi gîndire critică, competenţe de comunicare	Dezvoltare personală şi gîndire critică, competenţe de comunicare
Conţinuturi	Istoria literaturii, curente culturale	Teoria literaturii, stil, structura textului, semnificaţii	Probleme etice, sociale, politice, opinia cititorului	Experienţă personală, percepţiile elevilor, opinia cititorului
Abordarea textelor	Context literar (epoci, biografie)	Aspecte formale ale textului: • analiză structurală • analiză stilistică • analiză hermeneutică	Contexte nonliterare, schimbul de opinii	Opiniile cititorilor şi schimbul de opinii
Criterii de selecţie a textelor	Canonul naţional	Valori estetice recunoscute	Teme relevante pentru vîrsta elevilor	Preferinţele şi interesele elevilor
Managementul clasei	Audierea prelegerilor profesorului	Discuţii frontale, preponderent redactare	Discuţii frontale, discuţii în grup	Discuţii în grup
Rolul profesorului	Expert care transmite cunoştinţe	Expert care modelează analiza literară	Liderul discuţiilor	Ghid, facilitator, stimulator
Evaluare	Reproducerea cunoştinţelor	Deprinderi de analiză literară	Cunoaşterea contextului social al literaturii, formularea de răspunsuri personale	Formularea de opinii, evaluarea textelor literare şi exprimarea propriilor judecăţi de valoare
	CENTRARE PE TEXT		**CENTRARE PE ELEV**	

Anexa 8

Competenţa de lectură
[Apud 198, p. 285]

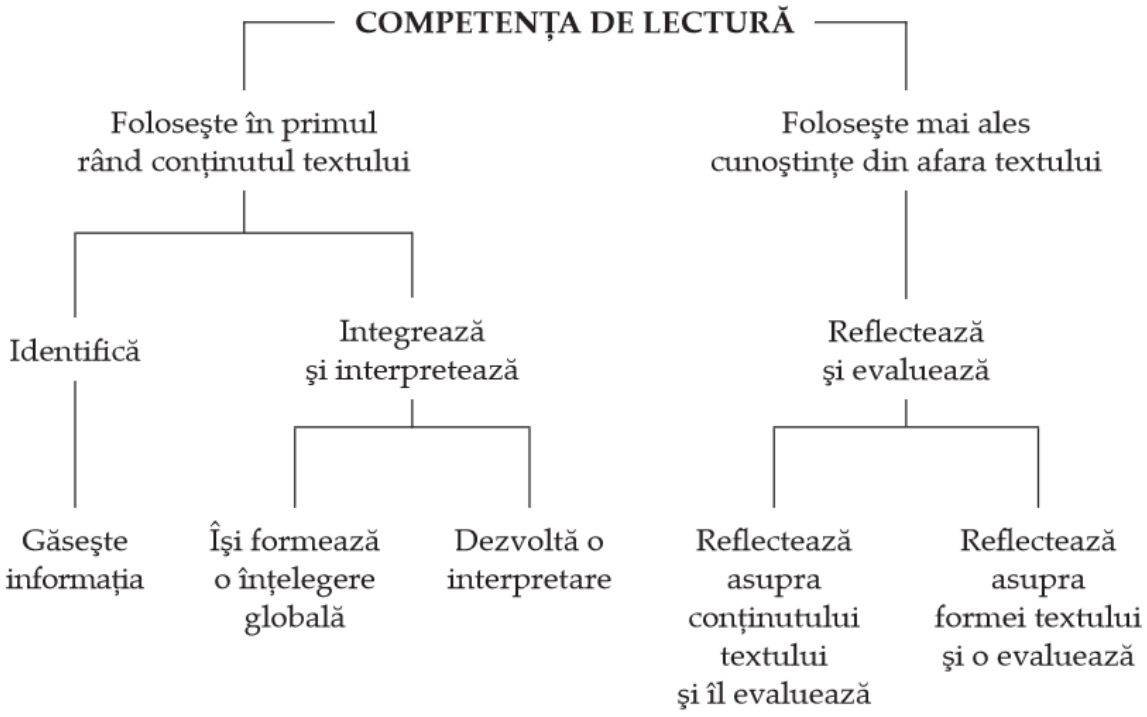


Fig. A 7.1. Structura competenţei de lectură

Anexa 9

Comprehensiunea
[Apud 198, p. 289]

Tabelul A 8.1. Procesele comprehensiunii

Procese care pot fi activate pe parcursul lecturii	**Operaţii/Strategii care îl ajută pe cititor să înţeleagă ceea ce citeşte**
Microprocese (cu ajutorul lor, cititorul înţelege informaţia dintr-o propoziţie)	▪ Recunoaşterea cuvintelor ▪ Lectura pe grupuri de cuvinte ▪ Microselecţia
Procese de integrare (au funcţia de a stabili legături între informaţiile din text)	▪ Utilizarea referenţilor ▪ Utilizarea conectorilor ▪ Inferenţe
Macroprocese (comprehensiunea globală a textului)	▪ Identificarea ideilor principale ▪ Rezumatul ▪ Utilizarea structurii textului
Procese de elaborare (cititorul depăşeşte textul, făcând inferenţe neprevăzute de autor)	▪ Predicţii ▪ Imagini mentale ▪ Răspunsuri afective ▪ Integrarea cunoştinţelor ▪ Reflecţie
Procese metacognitive (controlează comprehensiunea şi îi permit cititorului să se adapteze la text)	▪ Identificarea dificultăţilor de comprehensiune ▪ Ameliorarea comprehensiunii

Nume, prenume profesor: _____

Instituția: _____

Localitate, Raion/ Municipiu: _____

TEST-SONDAJ

Alegeți varianta care vi se pare cea mai potrivită sau completați cu o variantă proprie.

1. Dacă ne referim la text, atunci consider că textul tezaurizează:
a) lumea reală
b) lumea mea personală
c) lumea în forma ei cea mai bună
d) _____

2. Textul poate fi comparat cu *tabelul lui Mendeleev*, deoarece:
a) se aseamănă după structură
b) conține un anumit număr de „elemente"
c) lasă spațiu pentru diverse completări
d) _____

3. A *acționa protextual*, adică în favoarea textului, presupune:
a) a interpreta corect textul
b) a fi „în acord" cu textul
c) a „vedea cu ochii minții" textul
d) _____

4. În opinia mea, informația unui text pivotează în jurul:
a) realității ca atare
b) gîndirii despre realitate
c) „condensării" lumii într-un anumit conținut
d) _____

5. Pentru *a produce un text*, avem nevoie de:
a) a cunoaşte multe date
b) multă fantezie
c) a „simți" textul
d) _____

6. Secretul oricărui text constă în:
a) ordonarea strictă a elementelor sale constructive
b) rețeaua lui structurală
c) talentul autorului
d) _____

7. Textul poate fi înțeles mai uşor:
a) prin clădirea lui ca proces
b) prin gîndirea lui ca valoare
c) prin simțirea lui ca esență
d) _____

8. În comportamentul textual un rol deosebit îl are:
a) curiozitatea
b) inițiativa
c) căutarea
d) _____

9. Consider că în interpretarea unui text un rol determinant îl are vizualizarea lui ca:
a) o sferă
b) un pentagon
c) o matrice
d) _____

10. Textul constituie o „lume fără odihnă", deoarece, în opinia mea:
a) el mereu se autoconstruieşte prin lectură
b) el implică multă căutare
c) el „munceşte" la modelarea personalității cititorului
d) _____

11. „Vuietul" textului poate fi auzit doar dacă:
a) te apropii cu sufletul de acest text
b) te apropii cu interes de acest text
c) „asculți" textul cu multă atenție
d) _____

12. Textul, ca un construct, este:
a) motorul spiritualității
b) oglinda cunoaşterii
c) factorul creşterii
d) _____

Anexa 11

Eşantionul experimentului de diagnosticare

Nr.	Subiecţii	Nr. de subiecţi	Instituţii/cod
1.	Elevi de liceu	144	• Liceul Teoretic „Matei Basarab”; Basarabeasca; cl.12 / 29 elevi (**L12/29**) • Liceul Teoretic „Ştefan cel Mare”, Carabetovca; cl.12 / 25 elevi (**L12/25**) • Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Făleşti; cl.12 / 26 elevi (**L12/26**) • Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Bălţi, cl.11 / 27 elevi (**L11/27**) • Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Făleşti cl.11 / 18 elevi (**L11/18**) • Liceul Teoretic „Constantin Stere”, Abaclia, Basarabeasca; cl.10 /19 elevi (**L10/19**)
2.	Profesori şcolari	260	din diverse instituții de învățământ preuniversitar ale Republicii Moldova
3.	Masteranzi	22	Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chişinău

Anexa 12

Rezultatele sondajului (clasa a XII-a)

Clasa	Varianta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
L12/29	a	20	2	6	5	7	5	0	13	9	5	15	4
	b	2	10	7	12	6	4	11	9	6	10	5	20
	c	7	15	15	12	16	21	17	6	10	12	9	5
	d	0	2	1	0	1	0	1	1	2	2	0	0
L12/25	a	10	3	8	2	9	3	1	17	10	3	11	2
	b	7	13	6	16	4	3	11	2	5	7	9	18
	c	6	6	7	4	8	16	10	4	6	11	4	4
	d	3	3	4	3	4	4	4	2	3	3	1	1
L12/26	a	0	0	0	0	1	0	0	11	2	2	15	2
	b	18	3	0	2	2	1	4	8	0	5	4	21
	c	5	23	26	24	21	23	22	5	22	19	5	2
	d	3	3	4	3	4	4	4	2	3	3	1	1

Anexa 13

Rezultatele sondajului (clasele a X-a–a XI-a)

Clasa	Varianta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
L11/27	a	9	0	5	8	2	0	0	8	12	7	20	11
	b	5	7	10	11	7	4	3	3	3	6	1	5
	c	10	12	8	3	14	17	20	12	4	8	5	3
	d	3	8	4	5	4	6	4	4	8	5	1	7
L11/18	a	0	0	0	0	1	0	0	9	3	2	12	4
	b	18	0	3	2	5	0	1	2	0	1	2	9
	c	0	18	15	16	10	18	17	6	15	15	4	5
	d	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
L10/19	a	8	4	2	2	0	0	1	10	6	3	11	1
	b	2	3	8	7	7	2	3	4	1	4	2	12
	c	4	3	4	6	4	10	9	0	1	11	3	3
	d	4	8	4	3	7	5	5	4	10	0	2	2

CHESTIONAR

de eficienţă şi calitate a activităţii de formare în baza textului

Nume, prenume	Rezeanic Silvia
Raion/ municipiu, localitate	or. Drochia
Instituţie	L. T. „B. P. Hasdeu"

1. FORMULAREA OBIECTIVELOR ŞI A ORIENTĂRILOR STRATEGICE

(a.) clară b. evazivă c. inadecvată

2. REALIZAREA OBIECTIVELOR

(a.) maximală b. parţială c. minimală

3. UTILITATEA ACTIVITĂŢII

(a.) noutate şi avantaje informaţionale
(b.) dezvoltare informaţională
(c.) elaborare de produs propriu

4. APLICABILITATEA SCENARIULUI DIDACTIC

(a.) activităţile au corelat în totalitate cu obiectivele
(b.) lecţia a prezentat explicit tema vizată
(c.) există temei pentru consolidări şi reevaluări

5. EFICIENŢA PROIECTULUI DIDACTIC

(a.) a scos în relief personalitatea cadrului didactic
(b.) a valorificat potenţialul creativ al elevilor
(c.) a mizat pe improvizări

6. VALORIFICAREA ADECVATĂ A TEXTULUI ÎN CADRUL ACTIVITĂŢILOR

6.1. **Alegere**

(a.) textul a fost ales adecvat subiectului lecţiei
(b.) textul a mizat pe transmiterea de informaţii utile
(c.) textul a mizat pe formarea de competenţe şi de atitudini

6.2. **Valorificarea textului s-a făcut**

a. tradiţional
(b.) cu elemente inovative
(c.) prin implicarea exclusivă a elevilor

6.3. **Provocare:** *cum s-a făcut corelaţia dintre forma structurală a textului (reţeaua) şi conţinutul acestuia*?

(a.) a fost găsită ideea centrală şi comentat enunţul/ secvenţa ce comportă ideea
b. s-a făcut legătura dintre incipit şi finalul textului
(c.) elevii au analizat textul în baza enunţurilor componente
(d.) activitatea elevilor a condus spre înţelegerea ideilor textului

6.4. **Textul/ textele analizate au stimulat**

a. formularea de opinii proprii şi libertatea de creație a elevilor
b. raportarea informației la viața elevului prin prisma realității pe care o trăieşte acesta
c. asumarea mesajului textului de către elevi

6.5. **Elevii au făcut dovada acțiunilor lor protextuale**

a. aderînd la ideile textului
b. asumîndu-şi mesajul textului
c. dezvoltînd textul de autor prin idei/ texte proprii

6.6. **Situație de problemă**:

- Cum credeți, poate fi analizat un text de dimensiuni reduse în maniera analizei sintactice a frazei?

  a. da b. nu c. nu sînt convins (convinsă)

- Dacă analizăm un text elaborînd/ construind schema acestuia, elevul cititor are de cîştigat ceva în acest caz? Argumentați.

Elevul analizează textul privit-ca sistem logic, valorificând esențele de la nivel comunicativ: narator, funcții. Se extinde asupra calificatorilor - atribute, a referințelor - C.D., C.I. și asupra circumstanțialei - varii complemente circumstanțiale.

- Cunoaşteți noțiunea de ***rețea a textului***? Formulați o definiție proprie.

Am intuit o axă. Rețeaua textului e o corelație, interpretare sistemică a textului, organizată logic și holistic, cu cooperarea profesor - elevi.

- V-ar interesa o activitate de formare la tema ***Analiza textului în baza rețelei de idei pe care o conține***? Dacă „da", atunci explicați de ce?

Da, foarte mult, fiindcă e mezul profesorului de LLR. activități

7. CUM VEȚI DISEMINA INFORMAȚIA DOBÎNDITĂ PRIN ACEASTĂ ACTIVITATE DESPRE TEXT?

- elevilor

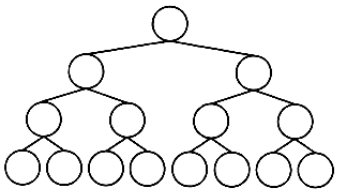
voi organiza demersul didactic, prelucrînd tehnica și aplicînd-o în clasele mele în modul meu.

- colegilor

- în cadrul activităților la catedră;
- comunicarea impresiilor colegilor;
- dezvoltarea relației de parteneriat cu alți colegi din alte instituții din raion.

ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*arbore*" (regulat) a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Cărțile sunt indispensabile în societatea contemporană și vizează două aspecte: posibilitatea de a conserva informația, în ele se înregistrează ideile valorice și produsul activității intelectuale a omului; al doilea aspect, sunt un punct de reper, educă prin informația arhivată de către generații predecesoare.

Și totuși... fluxul de informații ce trece pragul tipografiilor, reprezentat de diverse idei alimentate de scopuri ce concurează pe arena politică și socială, deși trece în clasa conservării informației nu ar putea fi apreciată ca înregistrare a ideilor valorice. Presa, formă liberă de exprimare a gândirii este spre exemplu forța majoră de manipulare a populației. Totodată presa este o posibilitate originală de popularizare a conceptelor de valoare. În paralel, literatura structurată în volume se poziționează relevant pe rafturile bibliotecilor, ce se transformă în hazna intelectuală pentru succesoarele generații. Interpretată, catalogată, criticată și clasată frumos.

Aspectul ce se referă de generare a gândirii este, am putea afirma, existența însăși. O existență organizată, școlarizarea și una firească, lectura din plăcere.

În instituțiile educaționale avem o programă bine structurată și cu nume notorii fără de care nu am face nici primii pași în predarea unei discipline. Pe tărâm științific intertextualitatea firului de rezistență ce ornează țesătura studiilor.

Lectura din plăcere, bună la orice și la nimic. Unii au nevoie să citească precum au nevoie să mănânce și să-și potolească setea. Pentru această categorie, deși nu exclude celelalte instrumente de lectură, o carte bună, îndrăgită o pot lua ca ghid în călătoria vieții.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: „Oamenii și textul două fluvii de valori"

Argument 1: Textul este tot. Forma de a educa, de a gândi, de a trăi.

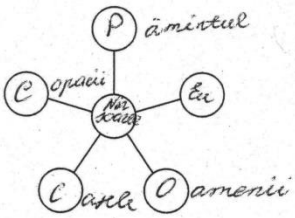
Argument 2: Textul este forma de comunicare scrisă, comunicarea ce traversează secole și nu îmbătrânește în timp. Este un pilon al existenței.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul propus, cu detalii semnificative.

Rețeaua propusă a fost pârghia ce m-a determinat să structurez ideile într-o anumită ordine, într-un anumit număr în conformitate cu ramificarea schemei.

ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*stea*" a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Te salut, iarnă,
Bine ai venit!
Te salut c-un zîmbet
De copil uimit.
Lungă mi-a fost așteptarea,
Dar a meritat,
Căci întreaga țară
Tu în nea ai înbrăcat.

Plutire, dans, zbor – așa văd, așa înțeleg și percep din căderea diferită de la clipă la clipă a fulgilor zglobii de nea.

Ninge, da... ninge așa cum ni-am dorit de mult. Ninge de parcă n-ar fi nins niciodată.

Să zic că ninsoarea e doar o frumusețe, ar fi puțin spus, pentru că o primesc ca pe un dar divin, dat de la Dumnezeu ochilor mei.

Plăcerea acestui fenomen nu mi-i dată s-o trăiesc doar mie de una singură. De el se bucură copiii, maturii, bătrînii. Casele se bucură, primesc și acceptă ninsoarea ca pe un veșmînt de sărbătoare. Apoi urmează copacii (ca și-n cazul oamenilor) de la mic și pînă la mare. Și cel din urmă, dar nu ultimul este pămîntul, setos și flămînd. El înghite zăpada ca pe cea mai gustoasă

fărîmă de pîine. Mănîncă cu nesaț din ea pentru a face față circumstanțelor nefavorabile ce se pot întîmpla la primăvară sau la vară.

Totul e minunat cînd e alb dacă e iarnă. Albul e cea mai potrivită culoare pentru acest anotimp. Pare un lucru contrar, dar e adevărat: cînd este zăpadă peste tot parcă e mai cald. Și e mai lumină, și-i mai liniștit, totul pare a fi un basm fără sfîrșit.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: „Zăpadă - dulce plăcere."

Argument 1: „Zăpada" este cuvîntul - cheie al textului meu; în jurul ei se împletesc și zoiesc tot ansamblul de idei.

Argument 2: Practic din fiecare enunț desprindem ideea de dulce plăcere ce ne-o oferă zăpada nouă, tuturor: oamenilor, caselor, copacilor, pămîntului.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul propus, cu detalii semnificative.

Nu am putut rămîne indiferentă față de timpul de afară. M-am apropiat de calorifer pentru a mă încălzi dar ninsoarea mi-a furat și mi-a atîntit privirea afară, peste geam. Am privit apoi în caiet la schema recomandată pentru exercițiul 1 și am hotărît: ninsoare va constitui corpul / nucleul stelei, iar eu, oamenii, casele, copacii, pămîntul vom fi colțurile ei, dat fiind faptul că noi contactăm cel mai des cu ea și cel mai mult ne bucurăm de prezența ei.

Anexa 17

Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Limba și literatura română*

CLASA A X-A

A FI SAU A PRIVI

Nu ţin minte cînd şi cum s-a născut pentru prima oară în mine ideea că orice mi se întîmplă se întîmplă spre binele meu, că, indiferent cît de dramatică, orice întîmplare e o experienţă şi orice experienţă, un cîştig, dar eram încă destul de mică, din moment ce nu-mi doream decît să ajung mare, cînd – îmi amintesc – mă consolam de orice necaz cu gîndul că am mai învăţat ceva şi astfel o să cresc, fără îndoială, mai repede. **(1)**

În orice caz nimic nu m-a clintit din ciudata mea credinţă şi dacă timpul, trecînd, a reuşit totuşi să schimbe ceva, nu esenţa ideii mele a reuşit s-o schimbe, ci finalitatea ei: cînd mi se întîmplă un necaz mă consolez cu gîndul că am învăţat ceva şi astfel o să îmbătrînesc mai încet. **(2)**

Am observat că despre lucrurile prea serioase nu îndrăznesc să vorbesc decît puţin în glumă. **(3)** Asemenea unei măşti, tonul jucăuş reuşeşte nu să ascundă, ci să stilizeze gravitatea celor spuse. **(4)** Absoluta mea încredere în puterea benefică a experienţei şi-n forţa curativă a suferinţei s-a transformat cu timpul dintr-o concepţie de viaţă într-un destin şi chiar într-un destin literar – din moment ce orice mi se întîmplă reprezintă un spor de cunoaştere şi, la rîndul lor, toate jertfele de pe altarul cunoaşterii au, cu puţin noroc, şansa de a fi aprinse de ochiul zeului şi transformate în pagini, eu însumi nu sînt decît un prilej dat vieţii să se întîmple, un martor benevol şi plin de atenţie al propriilor mele tragedii. **(5)** Veşnic plecat de acasă, mereu în documentare în propria sa viaţă, spiritul meu este prea ocupat cu privitul pentru a putea fi cu adevărat înfrînt sau învingător sau chiar pentru a putea fi. **(6)** *A fi* şi *a privi* devin două verbe opuse şi violent exclusive în lumina unui întreg destin. **(7)** *A fi* sau *a privi*, asta e întrebarea. **(8)**

În acestă perspectivă, a aştepta nu înseamnă a pierde timpul, ci a te împărtăşi dintr-o psihologie colectivă infinit sugestivă; a fi înşelat nu e numai o umilinţă, ci şi o revelaţie; a fi lovit nu e numai o durere, ci şi o descoperire. **(9)** A merge cu autobuzul, a vizita un bolnav, a fi bolnav chiar, a vorbi cu un copil, a face piaţa, a întîlni un prieten, a fi nedreptăţit, a fi lăudat, a fi iubit, a nu fi iubit devin, din simple întîmplări, situaţii magice de dezvăluire a lumii, prilejuri de uluitoare surprize în univers. **(10)** *A fi pentru a privi*, iată o fascinantă terapeutică, *iată o soluţie*. **(11)**

(după **Ana Blandiana**)

CLASA A XI-A

INSCRIPŢIE PE O GRĂMADĂ DE CIOBURI

Dacă e să mărturisesc sincer, nu-mi place să trăiesc între lucruri scumpe, valoarea materială a obiectelor mă înspăimîntă. **(1)** Ideea că n-am voie să scap din mînă paharul, că ar fi o nenorocire să ciobesc farfurioara, că e de neiertat să pătez covorul, o consider un atentat la libertatea mea nu numai de mişcare, ci şi de gîndire. **(2)** Faptul de a purta o podoabă pe care nu trebuie s-o pierd, de a avea o haină de care trebuie să am grijă, de a stăpîni ceva ce mi-ar putea fi furat mi se pare intolerabil. **(3)** Pentru că orice dependenţă de materie mi se pare de nesuportat, pentru că orice posesie este o dependenţă. **(4)**

Îmi dau seama că ceea ce spun îmi poate atrage dispreţul unei întregi categorii de fini degustători ai frumuseţilor şi bunurilor lumii. **(5)** Am auzit şi am citit de atîtea ori că, băut dintr-o cupă de cristal, vinul este altfel, încît îmi dau seama că e descalificant să mărturiseşti că, de teama de a nu depinde de cupă, poţi să renunţi şi la vin. **(6)** Cu atît mai mult cu cît spaima de valoare devine, implicit, şi spaima de frumuseţe, frumuseţea însăşi fiind, din cele mai vechi timpuri, convertibilă în valoare materială. **(7)** Şi totuşi, nimic nu mi se pare mai firesc. **(8)** Ofensiva lucrurilor este atît de puternică şi de violentă, încît nici o precauţie nu mi se pare exagerată pentru a rămîne dincolo de graniţele stăpînirii lor. **(9)** Ceea ce poate fi considerat o lipsă de gust este astfel numai o intransigenţă puţin fanatică, ceea ce poate semăna unei exagerate simplităţi este, dimpotrivă, complicaţia unui spirit încăpăţînat şi neliniştit de fragilitatea libertăţii sale. **(10)**

Admir inestimabilele obiecte frumoase, în muzee, fără cea mai mică dorinţă de a le stăpîni, de a le avea, de a fi ale mele, fără nici o tentativă de a stabili între ele şi mine o altă legătură decît cea a privirii scurte şi admirative în treacăt. **(11)** Mă mulţumesc cu ulcele de pămînt care se sparg uşor şi fără regrete, port podoabe pe care le rătăcesc şi le uit, trec printre lucruri, care nu au asupra mea nici un drept şi nici o legătură, cu singura grijă de a nu avea de pierdut decît lanţurile, cu singura obsesie că se pierd cu atît mai greu cu cît sînt mai scumpe. **(12)** Şi arunc la gunoi făraşul cu cioburile care au prilejuit aceste gînduri, cu sentimentul încurajator că am mai sfărîmat o verigă... **(13)**

(după **Ana Blandiana**)

CLASA A XII-A

Deveneam un adolescent dificil, cu bizarerii şi idei absurde. **(1)** Citeam toată ziua şi o mare parte din noapte, descoperind, din aproape în aproape, întregi familii de poeţi (căci citeam în primul rînd poezie), pe care îi exploram apoi individual, împrumutînd cărţi de la vreo patru biblioteci la care eram abonat. **(2)** Tot ce-mi plăcea reţineam foarte uşor şi, în pauză, cînd colegii mei jucau ping-pong pe catedră, eu umpleam tabla cu versuri din Verlaine* sau Eluard**. **(3)** Învăţam foarte bine şi luasem şi nişte premii la concursurile de creaţie, aşa că mă lăsau cu toţii în pace. **(4)** Scriam, desigur, şi eu versuri în nişte caiete şi-mi începusem şi un jurnal, pe care atîta l-am recitit încît aproape că îl ştiu şi acum pe dinafară. **(5)** Fiecare lectură nouă era pentru mine o nouă viaţă. **(6)** Abia observam ce se petrece în jurul meu. **(7)** Colegii mei veneau mereu la şcoală cu discuri, din luciul coperţilor răsăreau figuri dure, de bărboşi îmbrăcaţi excentric, vocabule misterioase se încrucişau în cursul discuţiilor la care asistam absent... **(8)** Ignoram tot ce iubeau tinerii de aceeaşi vîrstă cu mine. **(9)**

Treceam în clasa a douăsprezecea şi aveam să împlinesc curînd optsprezece ani. **(10)** Începeam să simt din ce în ce mai mult o strîngere de inimă în privinţa viitorului meu. **(11)** Mă întreb cînd am discutat prima dată cu Gina. **(12)** Ea se simţea oarecum atrasă de mine pentru că o interesa literatura şi, mai ales, pentru că unii mă considerau drept foarte bun, drept o valoare, ceea ce a avut întotdeauna pentru ea un efect hipnotic. **(13)** Cumpărasem odată revista Luceafărul şi, în lumina cenuşie din clasă, citeam atent o traducere din Sandburg***. **(14)** Ea a venit atunci lîngă mine şi, serioasă ca o pisică, s-a apucat să citească şi ea poemele acelea. **(15)**

– Nu-mi place, mi-a zis. **(16)** Asta nu e poezie. **(17)** Aşa ceva poate să facă oricine. **(18)**

Eu am luat un aer profesoral şi m-am apucat să-i explic că Sandburg este un mare poet, dar Gina a continuat să-l nege cu indignare. **(19)**

Altă dată am însoţit-o pînă acasă. **(20)** Gina nu-mi plăcea încă, dar mi-a părut total diferită de fetele pe care le cunoşteam. **(21)** Aveam un sentiment de predestinare, ştiam, de pe atunci, că sînt prins, că această fetiţă va dezarticula tot edificiul meu interior. **(22)** Zilele următoare am condus-o din nou şi treptat ne-am obişnuit amîndoi cu drumul acesta făcut împreună. **(23)** Am decis de comun acord. **(24)**

(după **Mircea Cărtărescu**)

* *Paul Verlaine* – poet francez, reprezentant al simbolismului.

** *Paul Eluard* – unul dintre cei mai mari lirici ai Franţei secolului XX.

*** *Carl Sandburg* – scriitor şi editor american.

Fişa nr. 1. ***Tabelul nodurilor ideatice ale textului***

CLASA A X-A

Nodul Ideatic 1		***Nodul Ideatic 2***		***Nodul Ideatic 3***		***Nodul Ideatic 4***	
Enunţul	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**
[1]	eu ↔ experienţa	[____]	eu ↔ atitudinea faţă de lucruri	[____]	experienţa mea ↔ deschidere spre lume	[____]	experienţa ↔ soluţie pentru viaţă
[____]	eu ↔ experienţa	[____]	eu ↔ atitudinea faţă de vorbire				
[____]	eu ↔ experienţa	[____]	eu ↔ atitudinea faţă de viaţă	[____]	experienţa mea ↔ cunoaştere		
		[____]	eu ↔ atitudinea faţă de destin				
		[____]	eu ↔ atitudinea faţă de viaţă, existenţă				

CLASA A XI-A

Nodul Ideatic 1		***Nodul Ideatic 2***		***Nodul Ideatic 3***	
Enunţul	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**
[1]	eu ↔ lucruri	[____]	lucruri ↔ dependenţă	[____]	eu ↔ oameni
[____]	eu ↔ lucruri	[____]	lucruri ↔ valoare		
[____]	eu ↔ lucruri	[____]	lucruri ↔ ofensivă		
[____]	eu ↔ lucruri	[____]	lucruri ↔ libertate		
[____]	eu ↔ lucruri				
[____]	eu ↔ lucruri				
[____]	eu ↔ lucruri				
[____]	eu ↔ lucruri				

CLASA A XII-A

Nodul Ideatic 1		*Nodul Ideatic 2*		*Nodul Ideatic 3*		*Nodul Ideatic 4*	
Enunţul	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**	**Enunţul**	**Relaţia**
[1]	eu	[____]	eu ↔ ei	[____]	eu ↔ ea	[____]	ea
[____]	eu	[____]	eu ↔ ei	[____]	eu ↔ ea	[____]	ea
[____]	eu	[____]	eu ↔ ei	[____]	eu ↔ Gina		
[____]	eu	[____]	eu ↔ ei	[____]	Gina ↔ eu		
[____]	eu			[____]	Gina ↔ eu		
[____]	eu			[____]	Gina ↔ eu		
[____]	eu			[____]	eu ↔ Gina		
[____]	eu			[____]	eu ↔ Gina		
				[____]	eu ↔ Gina		

Anexa 19

Profesorii experimentatori

IPLT „Constantin Stere”, Soroca

Nr.	Numele, prenumele profesorului	Grad didactic	Instituția absolvită	Stagiul de activitate	Clasa în care a fost organizat experimentul
1	Bucătaru Angela	Superior	USB „Alecu Russo”, 1994	22	12 real 10 real
2	Teleatnic Maria	I	USM, 1991	26	12 umanistic 11 umanistic 10 umanistic
3	Vovc Mihai	II	USB „Alecu Russo”, 1994	30	11 real

IPLT „Mihail Sadoveanu”, Hînceşti

Nr.	Numele, prenumele profesorului	Grad didactic	Instituția absolvită	Stagiul de activitate	Clasa în care a fost organizat experimentul
1	Tonu Valentina	I	IP „Ion Creangă”, Chişinău, 1985	30	12 real
2	Cojocaru Maria	I	USM, 1980	35	11 real
3	Rotaru Nina	II	USM, 2000	14	10 real
4	Parfeni Galina	II	USM, 1989	31	12 real 10 umanistic
5	Rachiu Aliona	II	IP „Ion Creangă”, Chişinău, 1985	22	12 umanistic
6	Vîlcu Victor	II	USM, 1992	33	11 umanistic

LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

CLASA A X-A

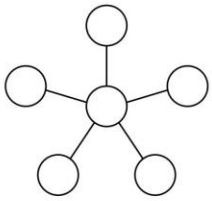
Dragă elevă/ elevule,
te rugăm să lucrezi cu itemii propuşi în mod independent şi creativ.
Implicarea ta corectă îți va dezvolta COMPETENȚA TEXTUALĂ:
lectură, interpretare şi producere de text propriu.

Nume	
Prenume	
Instituția	
Localitatea	
Raionul/ municipiul	
Nume, prenume profesor	

ÎȚI DORIM SUCCES!

A. ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenţie reţeaua „*stea*” a unui posibil text.**



1. Construieşte, în baza acestei reţele, un text propriu de o pagină.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: _____

Argument 1: _____

Argument 2: _____

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza reţelei propuse, explicînd, în spaţiul dat, cu detalii semnificative.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

B. ÎNŢELEGEREA ŞI INTERNALIZAREA TEXTUUI

ETAPA I: Delimitarea textului

- **Citeşte cu atenţie textul scris de Ana Blandiana.**

A FI SAU A PRIVI

Nu ţin minte cînd şi cum s-a născut pentru prima oară în mine ideea că orice mi se întîmplă se întîmplă spre binele meu, că, indiferent cît de dramatică, orice întîmplare e o experienţă şi orice experienţă, un cîştig, dar eram încă destul de mică, din moment ce nu-mi doream decît să ajung mare, cînd – îmi amintesc – mă consolam de orice necaz cu gîndul că am mai învăţat ceva şi astfel o să cresc, fără îndoială, mai repede.

În orice caz nimic nu m-a clintit din ciudata mea credinţă şi dacă timpul, trecînd, a reuşit totuşi să schimbe ceva, nu esenţa ideii mele a reuşit s-o schimbe, ci finalitatea ei: cînd mi se întîmplă un necaz mă consolez cu gîndul că am învăţat ceva şi astfel o să îmbătrînesc mai încet.

Am observat că despre lucrurile prea serioase nu îndrăznesc să vorbesc decît puţin în glumă. Asemenea unei măşti, tonul jucăuş reuşeşte nu să ascundă, ci să stilizeze gravitatea celor spuse. Absoluta mea încredere în puterea benefică a experienţei şi-n forţa curativă a suferinţei s-a transformat cu timpul dintr-o concepţie de viaţă, într-un destin, şi chiar într-un destin literar – din moment ce orice mi se întîmplă reprezintă un spor de cunoaştere şi, la rîndul lor, toate jertfele de pe altarul cunoaşterii au, cu puţin noroc, şansa de a fi aprinse de ochiul zeului şi transformate în pagini, eu însumi nu sînt decît un prilej dat vieţii să se întîmple, un martor benevol şi plin de atenţie al propriilor mele tragedii. Veşnic plecat de acasă, mereu în documentare în propria sa viaţă, spiritul meu este prea ocupat cu privitul pentru a putea fi cu adevărat înfrînt sau învingător sau chiar pentru a putea fi. *A fi* şi *a privi* devin două verbe opuse şi violent exclusive în lumina unui întreg destin. *A fi* sau *a privi*, asta e întrebarea.

În acestă perspectivă, a aştepta nu înseamnă a pierde timpul, ci a te împărtăşi dintr-o psihologie colectivă infinit sugestivă; a fi înşelat nu e numai o umilinţă, ci şi o revelaţie; a fi lovit nu e numai o durere, ci şi o descoperire. A merge cu autobuzul, a vizita un bolnav, a fi bolnav chiar, a vorbi cu un copil, a face piaţa, a întîlni un prieten, a fi nedreptăţit, a fi lăudat, a fi iubit, a nu fi iubit devin, din simple întîmplări, situaţii magice de dezvăluire a lumii, prilejuri de uluitoare surprize în univers. *A fi pentru a privi* iată o fascinantă terapeutică, iată o soluţie.

(după **Ana Blandiana**)

1. Constată dacă sfîrşitul textului poate fi după oricare alt enunţ, încercuind unul dintre răspunsurile de mai jos şi comentînd, în 2-3 enunţuri, alegerea ta.

Răspunsuri posibile: **DA** **NU**
Comentariul propriu:

---

2. Determină, prin bifare, dacă textul este ***EMIC*** (nu are semne de început sau sfîrşit, conectori, sintagme, propoziţii care introduc cititorul în temă, care fac trimitere la cele spuse la început sau la sfîrşit) sau este ***ETIC*** (adică în text există aceste semne şi la început şi la sfîrşit; numai la început sau numai la sfîrşit).

a. EMIC
b. ETIC

2.1. Rescrie aceste semne, în cazul textului ETIC.

---

3. Numerotează fiecare enunţ (textonem), scriind cifra respectivă deasupra sau în dreptul enunţului respectiv.

4. Exprimă-ţi opinia prin încercuirea unui singur răspuns de mai jos.

Textul conţine un număr de enunţuri:
a. mare
b. nu prea mare
c. mic

ETAPA II: Arhitecturarea textului

1. Stabileşte la o relectură, pe maculator, enunţurile textului care concentrează un ansamblu de idei ce reflectă aceleaşi relaţii dintre subiecţi, fenomene, acţiuni, stări, adică *Nodurile ideatice ale textului.*

1.1. Completează, după modelul propus în ***Fişa 1***, *Tabelul nodurilor ideatice ale textului*, indicînd, în paranteze pătrate, numărul enunţului ce defineşte relaţia comunicată de text.

2. Examinează *topologia* (modul de structurare) *Reţelei ideatice* a unui posibil *text* (în baza ***Fişei 2***).

2.1. Construieşte, după modelele propuse în ***Fişa 2***, *Reţeaua ideatică a textului* dat, indicînd prin linii legăturile dintre *textoneme* (elementele componente ale textului).

ETAPA III: Poziţionarea PROTEXT

3.1. Atitudinea protext

1. Alege, prin încercuire, un singur răspuns din cele două propuse, argumentînd, în 2 enunţuri, faptul că acest text este:

a. un microsistem
b. un macrosistem

Argumente proprii:

_____

2. Comentează, în 2-3 enunţuri, că *textualitatea acestui text la care lucrezi acum* (ceea ce face ca textul să fie text) constă în:

_____

3. Alege una dintre variantele propuse, dezvoltînd răspunsul în 2-3 enunţuri:

a. *Textul m-a influenţat pozitiv, deoarece* _____

b. *Textul m-a influenţat negativ, deoarece* _____

c. *Textul nu m-a influenţat în nici un fel, deoarece* _____

4. Ia atitudine, dezvolînd un singur răspuns dintre cele 2 propuse.

a. *Eu ader la atest text, sînt* ***PRO****, deoarece* _____

b. *Eu nu ader la acest text, nu pot să fiu* ***ÎN FAVOAREA ACESTUIA****, deoarece* _____

3.2. Expandarea textului

1. Formulează-ţi punctul de vedere, optînd pentru o singură variantă şi dezvoltînd-o argumentat.

Dacă aş fi autorul acestui text,

a. *l-aş scrie la fel, deoarece* _____

b. *l-aş scrie în alt fel, deoarece* _____

2. Redactează, în spaţiul propus, mesajul textului, utilizînd *textoneme* adecvate din acesta.

_____

3. Sintetizează, în 2-3 enunţuri, ce sens extragi din acest text pentru tine.

_____

C. ÎNŢELEGEREA REALITĂŢII PRIN TEXT

- **Cercetează cu atenţie temele de eseu propuse pe următoarele 3 dimensiuni.**

Dimensiunea I: *EU ŞI FILOZOFIA VIEŢII*

1. Omul mare şi omul mic pe scena vieţii.
2. Arta şi viaţa ca suferinţă şi iubire.
3. Destinul omului între tristeţe şi bucurie.
4. O alegere crucială: sentimentul, raţiunea sau datoria?
5. Trei adverbe ale aceluiaşi timp: ieri, azi, mîine.

Dimensiunea II: *EU ŞI REALITATEA VIEŢII*

1. Cum ar trebui să fie şcoala viitorului?
2. De ce reţelele de socializare sînt atît de populare pentru generaţia ta?
3. Cum ar arăta lumea fără ceasuri?
4. Dacă ţi-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?
5. Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?

Dimensiunea III: *EU PRIN VIZIUNEA ALTORA DESPRE VIAŢĂ*

1. Adevăratul EU este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alţii din tine. (P.Coelho)
2. Forţa biruie forţa, frumuseţea biruie totul. (Lope de Vega)
3. Inima mamei este sala de clasă a copilului. (Henry Ward Beecher)
4. Un organism sănătos este camera de oaspeţi a sufletului. (Francis Bacon)
5. Şcoala are rostul să te ridice undeva de unde să-ţi fie ruşine să mai cobori. (Paul Louis Lampert)

1. Selectează o singură temă din cele 15 recomandate, formulînd două argumente pentru alegerea făcută.

Tema selectată: _____

_____

Argument 1 - _____

_____

Argument 2 - _____

_____

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.

_____

3. Construieşte *Reţeaua ideatică a textului* elaborat de tine.

3.1. Defineşte, în spaţiul propus, conform ***Fişei 2***, topologia acestei reţele.

LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL DIN REPUBLICA MOLDOVA

CAIETUL PROFESORULUI

Dezvoltarea competenței textuale: *lectură, înțelegere, interpretare şi producere de text*

Anul şcolar 2013 - 2014

EXPLICAȚII

Notă!

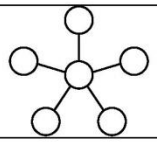
Acest proiect de lucru asupra textului din perspectiva identificării *nodurilor ideatice* şi construirea *rețelei* este gîndit pentru a fi realizat independent, în clasă, cu asistența profesorului, sau ca temă de casă.

Realizarea proiectului se va desfăşura gradual, pe etape cognitive, la discreția profesorului.

1. Aşa cum în sintaxa frazei construim schema acesteia, arătăm legătura dintre sintagme, cuvinte, propoziții, tot aşa în sintaxa textului putem construi *rețeaua textului*.
2. Deoarece textul transmite un mesaj compus din idei, cititorul poate construi *rețeaua ideatică a textului*, compusă din mai multe *noduri ideatice*, prin aceasta arătînd legăturile între idei, acțiuni, fenomene, fapte, atitudini, stări, subiecți – toate vorbind despre o realitate a vieții existente transpuse în text.
3. Cînd operăm cu anumite categorii gramaticale, e ştiut, utilizăm noțiunea de propoziție sau frază. În gramatică noțiunea de enunț coincide cu cea de propoziție sau frază. În ştiința textului enunțul nu coincide cu *propoziția* sau *fraza*. În ştiințele comunicării utilizăm noțiunea de *mesaj compus din enunțuri*. Ca să facem delimitarea dintre enunț în *ştiința textului* şi enunț în *ştiința comunicării* vom utiliza noțiunea de *textonem*, care înseamnă fiecare element constructiv ce dă identitate textului, face ca textul să devină text. A da un nume textului. Un *textonem* = un enunț finit sau cu un cuvînt, sintagmă.
4. Textul *emic* este acel text care nu are cuvinte conectori de intrare în spațiul textului sau de ieşire din el. Textul *etic* este acel text care are cuvinte ce marchează intrarea şi/ sau ieşirea din spațiul textului.
5. *Textualitatea textului* – ceea ce face ca text să fie text (structura, logica expunerii, mesajul, tema, cîmpuri lexicale variate, rețeaua etc.).
6. Noțiunea de *rețea* vine din ştiința informaticii acest cuvînt desemnează relații, conexiuni, conectarea mai multor calculatoare ca să poată lucra mai multe persoane la ele.
7. A construi *rețeaua textului* înseamnă a determina relația, legătura, conexiunea dintre textoneme, adică legătura dintre enunțuri, cuvinte, sintagme.
8. Noțiunea de *topologie* înseamnă tipuri de rețea, anumite structuri, scheme etc.
9. *Nod ideatic* – mai multe enunțuri ale textului care concentrează un ansamblu de idei, ce se referă la aceleaşi fenomene, acțiuni, stări, relații, subiecți.
10. *Internalizarea textului*, asumarea textului.
11. *Protext*, comportament al cititorului care se află cognitiv, atitudinal şi expresiv în spațiul valoric şi/sau utilitar al textului.
12. *Expandarea textului*, producerea de text propriu.

ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*stea*" a unui posibil text.**

Elevul trebuie să completeze cu un anumit conținut nodurile rețelei date. Acesta va fi şi conceptul textului la nivelul structurii şi al conținutului.	

1. Construieşte, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Textul elevului trebuie să reflecte conceptul stabilit prin structura rețelei de mai sus.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu:	Titlul trebuie să respecte formula laconică şi să fie adecvat textului.
Argumente:	Argumentele trebuie să explice titlul şi realizarea acestuia prin text.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul dat, cu detalii semnificative.

Concluzia trebuie să se refere la modul de lucru asupra textului, la operațiile pe care elevul le-a făcut pînă a vedea textul închegat şi să constate nivelul de accesibilitate, utilitate, plăcere, de efort în raport cu lucru asupra textului.

ÎNȚELEGEREA ŞI INTERNALIZAREA TEXTUUI

ETAPA I: Delimitarea textului

- **Citeşte cu atenție textul scris de Ana Blandiana.**

Elevul va citi textul de mai multe ori şi, abia după ce va avea siguranța că a înțeles lectura, va trece la rezolvarea sarcinilor de lucru.

1. Constată dacă sfîrşitul textului poate fi după oricare alt enunț, încercuind unul dintre răspunsurile de mai jos şi comentînd, în 2-3 enunțuri, alegerea ta.

Rezolvarea acestei sarcini de lucru are 2 căi.
Pe de o parte elevul va căuta să vadă dacă enunțurile din text au o semantică autonomă, pe de altă parte elevul poate lua ultima constatare şi o poate aplica după fiecare enunț al textului, făcînd concluziile respective. Ulterior încercuieşte răspunsul pentru care optează.
Comentariul se va referi la alegere şi va explica răspunsul.

2. Determină, prin bifare, dacă textul este ***EMIC*** (nu are semne de început sau sfîrşit, conectori, sintagme, propoziții care introduc cititorul în temă, care fac trimitere la cele spuse la început sau la sfîrşit) sau este ***ETIC*** (adică în text există aceste semne şi la început şi la sfîrşit; numai la început sau numai la sfîrşit).

Textul respectiv este ETIC. El semnele eticului la sfîrşit.

2.1. Rescrie aceste semne, în cazul textului ETIC.

Iată o soluție.

3. Numerotează fiecare enunț din text, scriind cifra respectivă deasupra sau în dreptul enunțului respectiv.

Acest text are 11 enunțuri

A FI SAU A PRIVI

Nu țin minte cînd şi cum s-a născut pentru prima oară în mine ideea că orice mi se întîmplă se întîmplă spre binele meu, că, indiferent cît de dramatică, orice întîmplare e o experiență şi orice experiență, un cîştig, dar eram încă destul de mică, din moment ce nu-mi doream decît să ajung mare, cînd – îmi amintesc – mă consolam de orice necaz cu gîndul că am mai învățat ceva şi astfel o să cresc, fără îndoială, mai repede. **(1)**

În orice caz nimic nu m-a clintit din ciudata mea credință şi dacă timpul, trecînd, a reuşit totuşi să schimbe ceva, nu esența ideii mele a reuşit s-o schimbe, ci finalitatea ei: cînd mi se întîmplă un necaz mă consolez cu gîndul că am învățat ceva şi astfel o să îmbătrînesc mai încet. **(2)**

Am observat că despre lucrurile prea serioase nu îndrăznesc să vorbesc decît puțin în glumă. **(3)** Asemenea unei măşti, tonul jucăuş reuşeşte nu să ascundă, ci să stilizeze gravitatea celor spuse. **(4)** Absoluta mea încredere în puterea benefică a experienței şi-n forța curativă a suferinței s-a transformat cu timpul dintr-o concepție de viață, într-un destin, şi chiar într-un destin literar – din moment ce orice mi se întîmplă reprezintă un spor de cunoaştere şi, la rîndul lor, toate jertfele de pe altarul cunoaşterii au, cu puțin noroc, şansa de a fi aprinse de ochiul zeului şi transformate în pagini, eu însumi nu sînt decît un prilej dat vieții să se întîmple, un martor benevol şi plin de atenție al propriilor mele tragedii. **(5)** Veşnic plecat de acasă, mereu în documentare în propria sa viață, spiritul meu este

prea ocupat cu privitul pentru a putea fi cu adevărat înfrînt sau învingător sau chiar pentru a putea fi. **(6)** *A fi* şi *a privi* devin două verbe opuse şi violent exclusive în lumina unui întreg destin. **(7)** *A fi* sau *a privi*, asta e întrebarea. **(8)**

În acestă perspectivă, a aştepta nu înseamnă a pierde timpul, ci a te împărtăşi dintr-o psihologie colectivă infinit sugestivă; a fi înşelat nu e numai o umilinţă, ci şi o revelaţie; a fi lovit nu e numai o durere, ci şi o descoperire. **(9)** A merge cu autobuzul, a vizita un bolnav, a fi bolnav chiar, a vorbi cu un copil, a face piaţa, a întîlni un prieten, a fi nedreptăţit, a fi lăudat, a fi iubit, a nu fi iubit devin, din simple întîmplări, situaţii magice de dezvăluire a lumii, prilejuri de uluitoare surprize în univers. **(10)** *A fi pentru a privi* iată o fascinantă terapeutică, *iată o soluţie*. **(11)**

(după **Ana Blandiana**)

4. Exprimă-ţi opinia prin încercuirea unui singur răspuns de mai jos.

Textul conţine un număr de enunţuri:

Alegerea este a elevului. El va încercui răspunsul pe care îl crede valid.

ETAPA II: Arhitecturarea textului

1. Stabileşte la o relectură, pe maculator, enunţurile textului care concentrează un ansamblu de idei ce reflectă aceleaşi relaţii dintre subiecţi, fenomene, acţiuni, stări, adică *Nodurile Ideatice ale Textului*.

4 *noduri ideatice*. Vezi ***Fişa 1***.

1.1. Completează, după modelul propus în ***Fişa 1***, *Tabelul nodurilor ideatice ale textului*, indicînd, în paranteze pătrate, numărul enunţului ce defineşte relaţia comunicată de text.

Elevii vor examina cu atenţie modelul propus în Fişa 1 din caietul elevului. Vor reţine semnificaţia relaţiilor descrise şi, pentru fiecare relaţie formulată, vor nota enunţul ce o exprimă. În acest scop, cititorul va reveni de fiecare dată la text, învăţîndu să înţeleagă lectura, căutînd enunţurile care exprimă relaţiile date.
Pentru facilitarea activităţii profesorului, propunem varianta de răspuns în ***Fişa 1*** din caietul profesorului.

2. Examinează *topologia* (modul de structurare) *Reţelei Ideatice* a unui posibil *Text* (în baza ***Fişei 2***).

Profesorul examinează cu elevul cele 14 modele de reţea propuse în Fişa 2 din caietul elevului.

2.1. Construieşte, în baza modelului propus în ***Fişa 2***, *Reţeaua Ideatică a Textului* dat, indicînd prin linii legăturile dintre *textoneme* (elementele componente ale textului).

Elevul îşi construieşte reţeaua sa, aşa cum o intuieşte, o vede, o înţelege. Aceasta poate coincide sau nu cu viziunea răspunsului propus în ***Fişa 2*** din caietul profesorului.

ETAPA III: Poziționarea PROTEXT

1. Alege, prin încercuire, un singur răspuns din cele două propuse, argumentînd, în 2 enunțuri, faptul că acest text este:

a. un microsistem b. un macrosistem

Profesorul va lucra cu elevii la descifrarea noțiunilor *textul ca microsistem*, *textul ca macrosistem* şi elevul va decide răspunsul final, argumentînd de ce a decis anume aşa.

2. Comentează, în 2-3 enunțuri, că *textualitatea acestui text la care lucrezi acum* (ceea ce face ca textul să fie text) constă în:

Enunțurile vor conține argumente care se vor referi la structura, logica textului, la varietatea textonemelor, la rețea, la noduri ideatice, la autor, narator, la mesaj, idee de bază etc. Important este ca argumentele să aparțină elevului!

3. Alege una dintre variantele propuse, dezvoltînd răspunsul în 2-3 enunțuri:

a. *Textul m-a influențat pozitiv, deoarece*
b. *Textul m-a influențat negativ, deoarece*
c. *Textul nu m-a influențat în nici un fel, deoarece*

Dezvoltarea răspunsului se va face în mod personalizat. De la un cititor la altul răspunsurile for fi diferite.

4. Ia atitudine, dezvolînd un singur răspuns dintre cele 2 propuse.

a. *Eu ader la atest text, sînt **PRO**, deoarece*
b. *Eu nu ader la acest text, nu pot să fiu **ÎN FAVOAREA ACESTUIA**, deoarece*

Elevul va fi lăsat să facă o alegere proprie şi va fi încurajat să producă un răspuns creativ, de atitudine.

ETAPA IV: Expandarea textului

1. Formulează-ți punctul de vedere, optînd pentru o singură variantă şi dezvoltînd-o argumentat.

Dacă aş fi autorul acestui text,

a. *l-aş scrie la fel, deoarece* b. *l-aş scrie în alt fel, deoarece*

E un joc al imaginației. De aceea, răspunsurile aşteptate trebuie să exprime opinie argumentată a elevului cititor.

2. Redactează, în spațiul propus, mesajul textului, utilizînd *textoneme* adecvate din acesta.

Elevul va actualiza informația despre formularea unui mesaj comunicat de un anumit text. Apoi va reflecta asupra ideii principale a discursului şi va expune mesajul acestui text într-un metatext explicativ. Nu va uita de partea a 2-a a sarcinii de lucru: textul propriu trebuie construit cu anumite textoneme ilustrative din acest text.

3. Sintetizează, în 2-3 enunțuri, ce sens extragi din acest text pentru tine.

Vom oferi elevului libertatea de gîndire şi creație pentru a produce enunțuri inteligente, ilustrative şi expresive despre propria experiență de lectură şi viață în raport cu textul dat.

ATITUDINEA PROTEXT

- **Cercetează cu atenție temele de eseu propuse pe următoarele 3 categorii.**

Elevul va observa relaționarea tematică prin axa lexicală comună a acestor categorii: Eu; Filozofia vieții; Realitatea vieții; Alții despre viață.

1. Selectează o singură temă din cele 15 recomandate, formulînd două argumente pentru alegerea făcută.

Tema	Va rescrie exact una din temele propuse.
Argumente	Argumentele trebuie să vizeze motivația (care poate fi diversă!) alegerii temei.

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.

Textul trebuie să aibă un concept şi o anumită construcție.

3. Construieşte *Rețeaua Ideatică a Textului* elaborat de tine.

Aici se va face operația inversă etapei de aderare la text: de la textul propriu la sintetizarea esenței acestuia printr-o rețea de noduri ideatice.

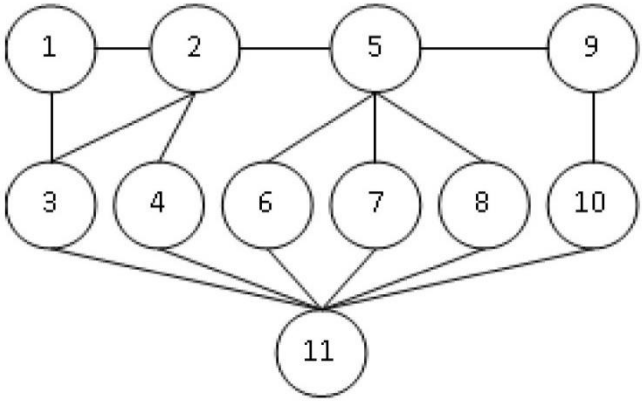
3.1. Defineşte, în spațiul propus, conform ***Fişei 2***, topologia acestei rețele.

Elevul va analiza cele 14 rețele-model propuse şi va determina rețeaua care convine textului propriu elaborat. În cazul în care elevul va inventa o altă rețea, îi va da o denumire exactă.

CLASA A X-A

Răspuns la itemul 2.1 (Textul *A fi sau a privi*)

Răspuns: **Rețea arbore (neregulat)**

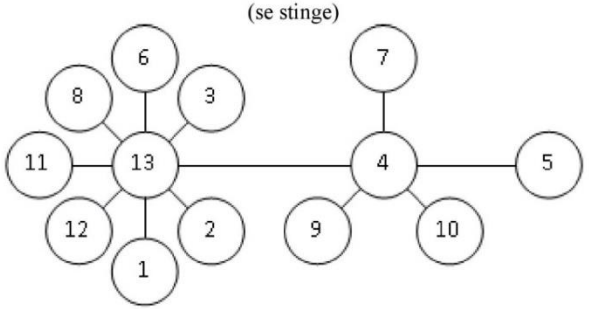


CLASA A XI-A

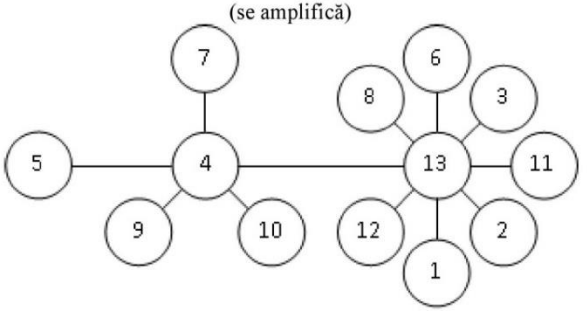
Răspuns la itemul 2.1 (Textul *Inscripție pe o grămadă de cioburi*)

Răspuns: **Rețea stelară sau rețea în serie în forma stelară**

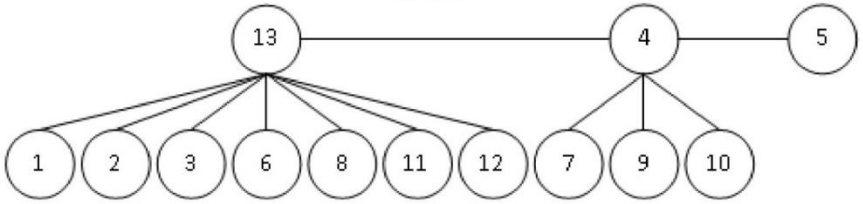
(se stinge)



(se amplifică)



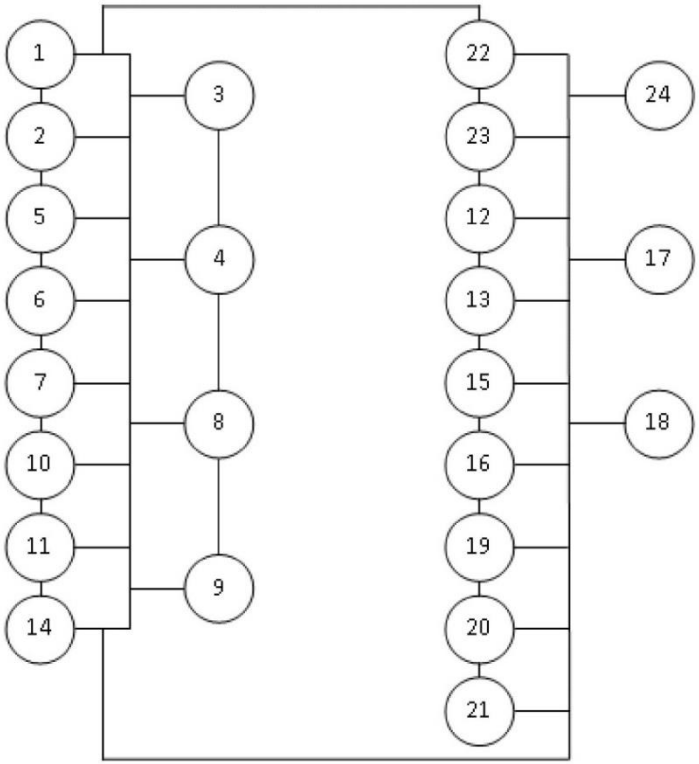
în serie



CLASA A XII-A

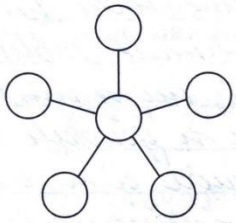
Răspuns la itemul 2.1 (Textul *Cărtărescu*)

Răspuns: **Rețea vertebrală dublată**



A. ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*stea*” a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Dragostea - un îndemn spre a trăi

„Dragostea este singura floare care crește și înflorește fără ajutorul anotimpurilor
(Kahlil Gibran)

(1) Ce este dragostea? O întrebare destul de simplă, dar totuși atît de complicată când trebuie să dăm răspunsul.
(2) Dragostea este cel mai nobil sentiment trăit de oameni.
(3) Aceste prin acest sentiment pătrunzător învățăm a iubi, a respecta și a savura fiecare clipă trăită alături de persoana dragă. Dragostea nu cruță pe nimeni. Ea este un sentiment ce se naște din iubire reciprocă, un sentiment ce vine din plină inimă. Pentru fiecare din noi dragostea este acel sentiment ce ne dă în fiori de fiecare dată când vedem persoana iubită. Dragostea este un dar dat de dumnezeu, un dar pe care uneori îl putem considera un blestem, o boală a sufletului care te duce la suferință, te chinuie, îți macină sufletul și te poate aduce până în pragul nebuniei. Totuși viața fără dragoste nu este posibilă. Dragostea este ca o boală, pe care dacă nu o tratezi se agravează, ca orice floare pe care dacă nu o uzi, se ofilește. Dragostea este veșnică, este aceia ce nu se va schimba odată cu vremurile. Iubirea este izvorul vieții: ea îți conferă oxigenul necesar pentru a supraviețui. În lipsa dragostei te simți pustiit, nu ai pentru ce trăi; cu ea te înarmezi este mereu sursă de speranță, vis, iluzii, amintiri. Pe cît de frumoasă

și durează este dragostea, pe cât de dureroasă este suferința provocată de neîmplinirea idealului de iubire, dragostea fiind un sentiment vital pentru noi

(4) Totuși cu cât de chinuitoare nu ar fi dragostea, ea ca rămâne a fi un sentiment sublim, un sentiment uman superior. Ea nu laudă, nu se umflă de mândrie, nu se poartă necuviincios, nu se gândește la rău, nu se pizmuiește nu se bucură de neleguiri ci se bucură de adevăr, acoperă totul, crede totul, nădăjduiește totul, suferă totul.

(5) Dragostea este totul, fără ea am trăi într-o lume goală, pustiită fără nici o speranță la viitor

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: Dragostea – un îndemn spre a trăi

Argument 1: Titlul dat reflectă o idee definitorie a lucrării mele

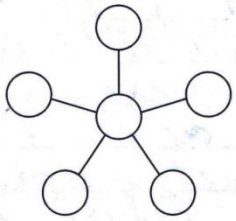
Argument 2: Meditînd spre o temă anumită am găsit una care ar determina viața unui adolescent.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul dat, cu detalii semnificative.

Pentru a efectua sarcina propusă am meditat asupra temei propuse. Pentru realizarea unui text reușit am consultat materiale din mai multe surse, am selectat cele mai reușite după părerea mea materiale. Aplicarea unei tehnici noi de lucru asupra textului mi s-a părut foarte distractivă. După efectuarea acestor pași de bază am construit tema textului care urma să fie abordată de mine în spațiul propus

A. ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*stea*” a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Viața, fiind un dar și un destin prescris de cineva necunoscut nouă, ne poate aduce multe surprize, dar din păcate nu toate dintre ele sunt benefice sau plăcute pentru noi. Fiind ceva necunoscut nouă, viața ca o taină a universului ascunde în ea mai multe părți cît bune atît și rele. Noi ne naștem iubiți de părinți, crescînd cu fericire, acumulînd durere în suflet, deznădejde, care cu timpul se transformă în experiență care moare cu noi o dată iarăși devenind taină. 1.

Iubirea fiind prima treaptă în viața fiecărui om, iubirea de mamă, de patrie și limbă, și chiar iubirea față de viață fiind ceva magic. 2.

Iubirea fiind urmată de fericire, fericirea creșterii, cunoașterii, puterea de a merge înainte și dorința de a fi cineva.

Cel mai puternic impuls pe care ni-l poate da viața este durerea, fiind urmașul fericirii trecute sau viitorului neplăcut, neplăcut, urît. Durerea ce ne dă putere de a merge înainte, făcîndune mai puternici, mai înțelepți, aducîndune deznădejdea, în viața noastră în general sau deznădejdea în cei ce ne erau cîndva îngeri. Ajungînd la un moment dînsul

nu ești fericit de soare sau de zi. Dar noi mergem mai departe trecînd prin timp și spațiu 3.

Luînd ca bază timpul, cel ce ne ajută să trecem, cel ce încearcă sau care ne dăruie această durere, lecțiunile - ne toate rămîle făcute chiar de el. Rămînînd doar ceva ascuns, necunoscut și dorit 4.

Toate aceste lașuri formînd însuși viața pe care ne-o facem noi înșine, trecînd și plîngînd, rîzînd și murind tot în gîndul nostru. 5.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: „Viața — un dar și o nenorocire"

Argument 1: Eu am ales acest titlu deoarece cred că viața este plină de momente bune și momente rele fiind în același moment și dar și nenorocire.

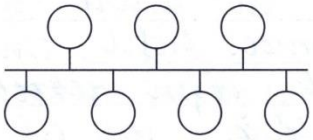
Argument 2: În eseul pe care l-am scris am dedus aceste momente în care viața ne pare un dar și în care o nenorocire.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul dat, cu detalii semnificative.

Lucrînd la acest eseu eu cu mare atenție și stăruință am meditat asupra temei pe care am ales-o. Selectînd material din mai multe surse cum ar fi internetul și cărțile de la bibliotecă eu am aflat multă informație folositoare pe care cu acuratețe și sens am folosito la structurarea eseului după schema propusă.

A. ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*ramură*" a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Muzica ne însoțește din cele mai vechi timpuri și astfel apare contradicția de natura influenței pe care aceasta o are asupra gîndirii și mentalității noastre.

Se susține că muzica acționează asupra creierului nostru ca un stimulator. Melodia, pinetrînd canalele auditive, induce persoana într-o uşoară amorțeală. Aceasta nu este altceva decît activarea extremităților nervoase ale encefalului în tandem. Astfel, muzica are capacitatea de a cataliza procesul de gîndire, ceea ce înseamnă că viteza de procesare a informațiilor este mai avansată.

Și totuși, sceptiicii pretind că muzica nu are de-a face cu psihicul nostru. Din acest punct de vedere, ea vine doar să însoțească și să provoace plăcere (superficială).

Mai mult, presupusa „abilitate" de a controla emoțiile și starea de spirit aduce cu sine negarea oricărui fel de influență externă, fie ea muzica, lectura, stereotipile, societatea, etc.

Însă ușor de observat este faptul că dispoziția noastră este evident afectată de pe urma acordurilor muzicale. Aceasta apare atît ca un avantaj, cît și ca un aspect negativ al acestei influențe, notele triste, de exemplu, putînd duce la depresii, abuzuri, etc.

În plus, melodia și cuvintele se leagă de anumite amintiri și pot trezi imagini și idei inedite, ceea ce spune despre împrejurările în care imaginația.

creativitatea noastră au de suferit.

Și cu toate că nu au fost percepute cazuri reprezentative ale acestei influențe muzicale, în urma unor studii recente s-a stabilit că natura muzicii ascultate de tineri e în stare să le afecteze rezultatele academice. Astfel, tinerii ce ascultă muzică clasică sau rock obțin rezultate aparent mai bune decît cei ce preferă rap-ul sau pop-ul.

Prin urmare, dacă nu asupra modului de gîndire, muzica are, la șipur, un impact asupra stării noastre de spirit, care ne influențează. Oricare ar fi adevărul, eu cred că cel mai important e ca muzica pe care o ascultăm să ne fie pe plac.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: Influența muzicii

Argument 1: Deoarece textul este de tip argumentativ, titlul trebuie să redea clar generalul și teza polemicii.

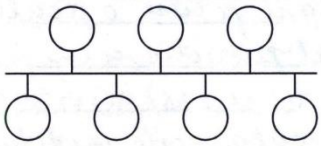
Argument 2: Un punct important în studierea psihicului și comportamentului omului este factorul de rutină care ne influențează, inclusiv muzica.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul dat, cu detalii semnificative.

În primul rînd, înainte de a începe lucrul, am studiat rețeaua ideatică și am determinat că textul trebuie să fie de tip argumentativ. Cel mai dificil a fost alegerea temei, care urma să fie una actuală și din această cauză am scris despre influența muzicii asupra omului. Conform unui plan de idei pro și contra (în număr de 7) am redactat eseul. Scriind, m-am străduit să țin cont de structură (introducerea, care prezintă teza, cuprinsul, care introduce argumentele și încheierea, care conține concluzia și părerea proprie).

A. ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*ramură*" a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

Școala este baza educației umanității deja pe parcursul a multor secole. Școala contribuie la desvoltarea personalității copilului care în continuare va deveni cetățean.
Astăzi în societate, este necesar să ne dăm seama cît de multe lucruri pot realiza școlile de calitate pentru formarea unor buni cetățeni. Banii investiți cu înțelepciune în educația copiilor se întorc înmulțit în folosul comunității.
Însă tot această instituție este și focarul extenuării copilului deja din a 2a zi a săptămînii, fiindcă sunt atîtea materii la care trebuie să fim buni.
Rolul școlii nu se rezumă la a-l învăța pe copil să citească, să scrie, să înțeleagă și să memorizeze unele evenimente din lumea înconjurătoare. Cadrul didactic știe să-i învețe pe copii disciplina și autocontrolul, însă știe totodată că nimic nu poate fi făcut cu forța, împotriva voinței copilului. Dorințe de desvoltare și de auto-depășire trebuie să fie, în primul rînd, a elevului, să vină din interior, din înțelegerea scopului pe care îl urmărește în activitate.
Încercînd să fie cei mai buni, copiii devin doar niște vînători de note, com le asta ne gîndim, cînd vorbim de școală. La unele ore suntem prezenți doar fizic. De ce să pierzi timp fără o materie la care mai mult casti decît gîndești, cînd ai putea foarte bine să fii neapărat ochi și urechi la un curs care te va ajuta în viitor, și la care îți face plăcere să fii prezent.
Școala este cea care testează capacitatea elevului de a face față exigențelor de orice natură. Unii consideră că ce învață un copil nu trebuie să fie interesant și incitant, gîndind că acesta are, în primul rînd, nevoie să se obișnuiască cum să facă față unor sarcini dificile și neplăcute. Dar, dacă ne gîndim bine, multe din persoanele

care au succes, sunt cele care își iubesc munca pe care o fac.
Viața unui elev nu înseamnă doar școală, profesori și teme. Copiilor le place să facă și alte lucruri și nu o să putem să descoperim la ce suntem cu adevărat buni dacă tot timpul va fi completat de școală.
Totuși un lucru important pe care o școală îl învață pe copil este democrația, nu ca pe un ideal patriotic, ci ca pe un mod de viață și de a face diverse lucruri.
După părerea mea, școala este instituția unde copilul pune bazele vieții sale, viitorului său, însă nu mereu acestea sunt reușit puse. Libertățile copilului sunt suprimate uneori, sunt impuse limite, acestea fiind urmate de bariere psihice și pierderea creativității și originalității ființei umane, care se manifestă activ la copii în perioada de până la școală.

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: „Eficacitatea școlii în societatea contemporană"

Argument 1: Am ales acest titlu, pentru că conține tema textului argumentativ.

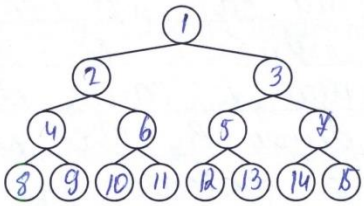
Argument 2: A fost ales acest titlu pentru că rezumă esența textului argumentativ.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul dat, cu detalii semnificative.

Pentru a construi un text argumentativ în baza schemei date, am ales o temă ce mă preocupă la moment și care poate fi privită din 2 puncte de vedere.
Am realizat planul textului pentru a face un text argumentativ bine structurat, cu idei fixe și clare.
Am expus argumentele pro și contra fluid, expunînd punctul meu de vedere în concluzia finală.
Am recitit textul și am formulat titlul corespunzător ideilor relatate.

A. ADERAREA LA TEXT

- **Examinează cu atenție rețeaua „*arbore*” (regulat) a unui posibil text.**



1. Construiește, în baza acestei rețele, un text propriu de o pagină.

1 Prietenia este cea mai importantă valoare în viața fiecărui om, anume această prietenie ne dictează viața, ne suprimă sau ne dilată timpul și percepțiile, ne obosește sau ne oferă acea fericire pe care toți o căutăm. 2 În ale mai multe cazuri, uităm să ne reflectăm asupra relațiilor noastre de prietenie care devin din ce în ce mai puține, mai puțin profunde, mai puțin frumoase, mai lipsite de pret. 3 Ne strângem laolaltă cu oamenii pe care îi apreciem, cu care avem obiceiuri în comun sau cu care ne place să împărtășim orice.
4 Oamenii cu care ne sfătuim, care sunt mereu acolo când e greu, dar, desigur, și în momente frumoase.
5 Există prietenii pe care le alegi din considerente raționale, relații de prietenie bazate pe un puternic substrat emoțional sau prietenii cu care pornești de mici. 6 Cele care se leagă în copilărie sau în adolescență și care fac parte din viața ta la fel de natural precum familia. 7 Prietenia, este un act egoist - oamenii au nevoie să împărtășească cuiva trăirile lor. 8 Adevărul este că trebuie acum să ne bucurăm de toți prietenii, să ne bucurăm că acum sunt mulți. În timp, vor rămâne lângă noi doi sau trei prieteni adevărați.
9 O prietenie adevărată este să iubești o persoană necondiționat să îi dorești prezența, să îi împărtășești realizările sau tristețile, dar să i le tratezi cu respect și să-i prețuiești prietenia ce te acceptă așa cum ești.

„Un prieten veritabil este cel care ajunge să te cunoască atât de bine, încât să știe ce mână să-ți prindă când cazi." El / ea nu va fi perfect, dar asta nu înseamnă că îți va tolera orice. „Un prieten adevărat te caută; el nu te va scoate niciodată din lumea lui. Vei fi mereu o parte din el, vei fi o valoare, un an valoros, fericit și respectat. Vei avea locul tău special. Vei fi mereu tu!

2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.

Titlu: Prietenia - iubire de oameni

Argument 1: Titlul configurează mesajul textului și reliefează relația eu - alții.

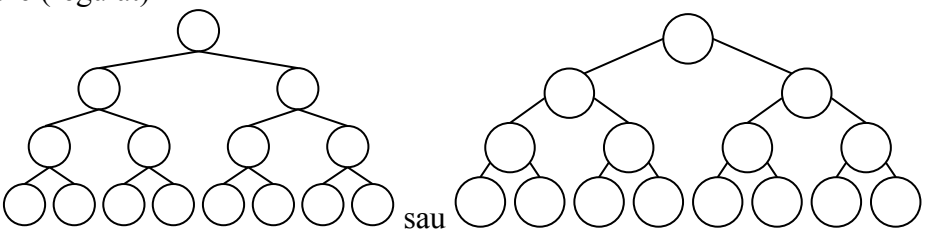
Argument 2: Tema textului este prietenia ca valoare umană.

3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza rețelei propuse, explicînd, în spațiul dat, cu detalii semnificative.

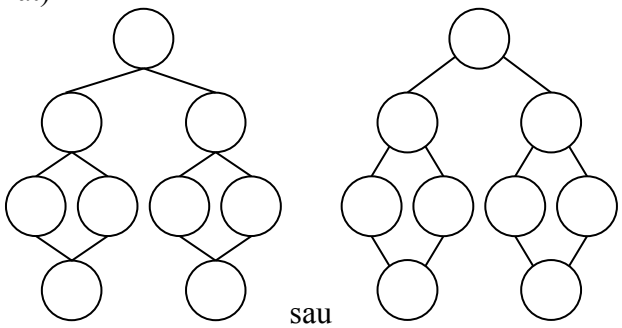
Concluzia mea proprie asupra acestui text în raport cu rețeaua propusă este că fiecare text, fiecare enunț are idee sa, în diferite domenii. Textul îți acordă încredere în sine și în prieteni, pentru că acest text este construit pe baza încrederii și realitatea vieții. Acest text l-am scris din motiv că în timp de astăzi orice om își caută un prieten sau o prietenă ce îl va face fericit sau o va face, cu scopul de a arăta oamenilor că o prietenie adevărată există, numai că trebuie să creezi în forțele proprii și să crezi că mereu vei avea cel mult un prieten adevărat.

Fişa nr. 2.
Topologia reţelei ideatice a textului

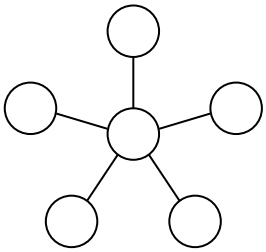
1. Reţea arbore (regulat)



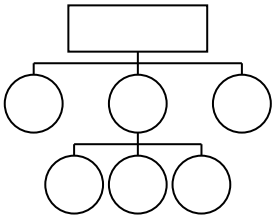
2. Reţea arbore (comprimat)



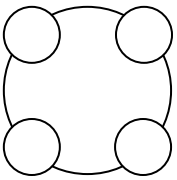
3. Reţea stea (star)



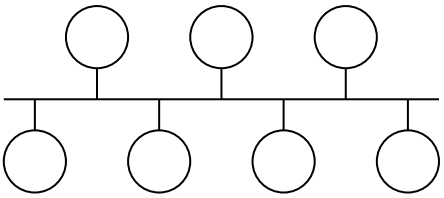
4. Reţea divizională



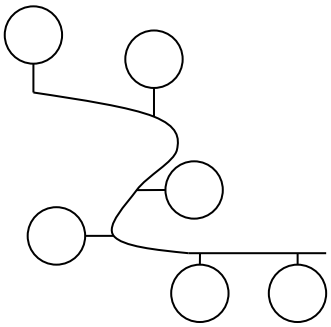
5. Reţea inelară



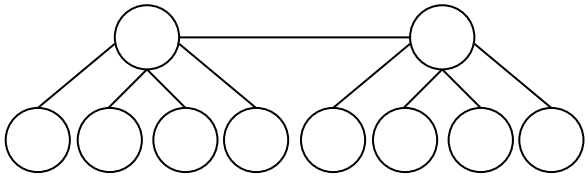
6. Reţea ramură



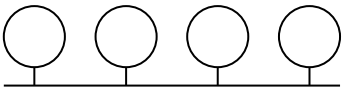
7. Reţea lineară



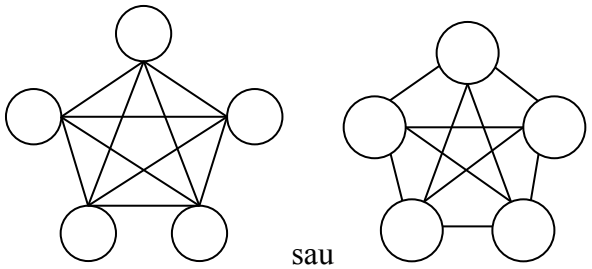
8. Reţea serie



9. Reţea magistrală

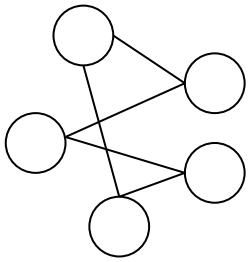


10. Reţea plasă

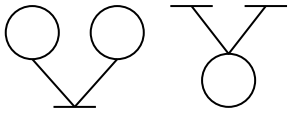


sau

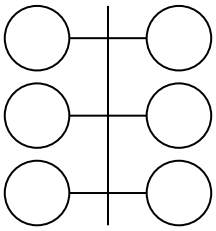
11. Reţea neregulată



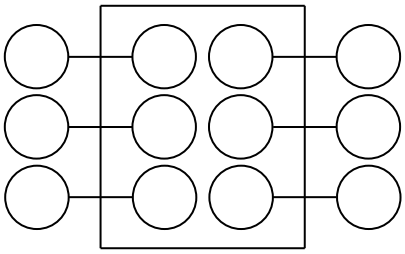
12. Reţea Petri



13. Reţea vertebrală



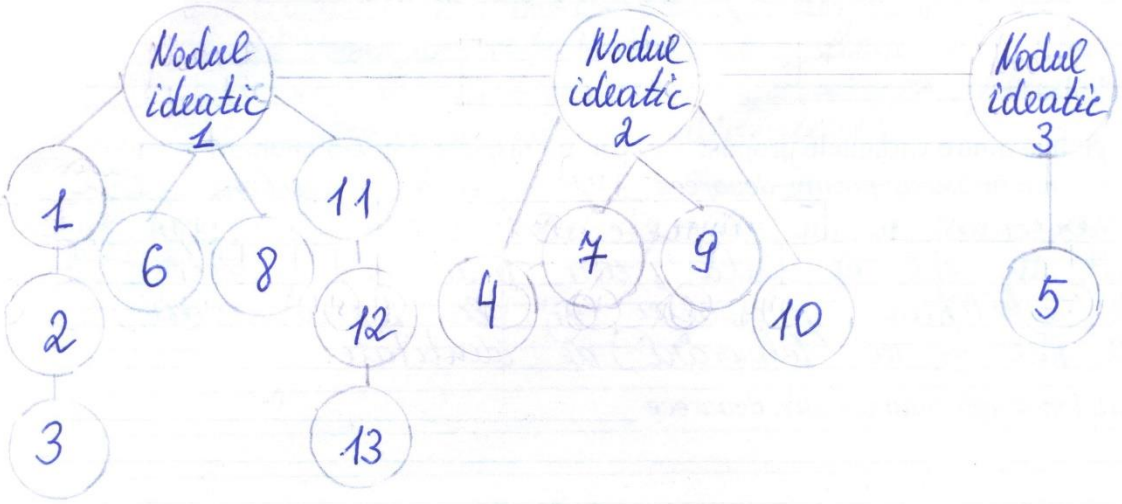
14. Reţea vertebrală dublată



Rețeaua ideatică a textului (RIT)

2. Examinează *topologia* (modul de structurare) *Rețelei ideatice* a unui posibil *text* (în baza ***Fişei 2***).

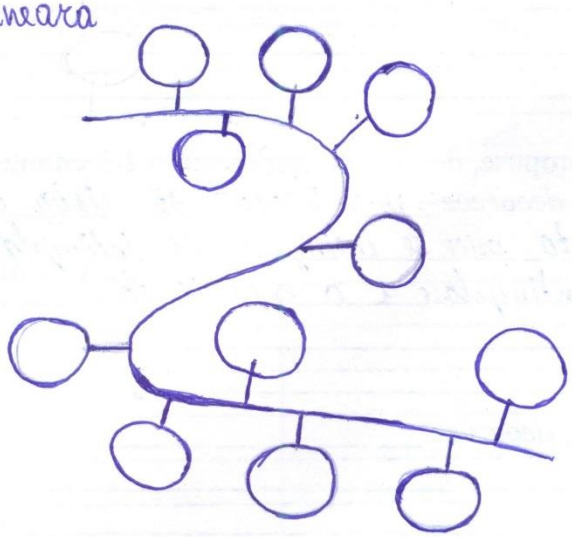
2.1. Construieşte, după modelele propuse în ***Fişa 2***, *Rețeaua ideatică a textului* dat, indicînd prin linii legăturile dintre *textoneme* (elementele componente ale textului).



2. Examinează *topologia* (modul de structurare) *Rețelei ideatice* a unui posibil *text* (în baza ***Fişei 2***).

2.1. Construieşte, după modelele propuse în ***Fişa 2***, *Rețeaua ideatică a textului* dat, indicînd prin linii legăturile dintre *textoneme* (elementele componente ale textului).

Rețea liniară



Anexa 29

Sensul textului dedus de către elevul-cititor

1. ***Orientare în viaţă***

- Textul îl voi lua ca pe o bună lecţie pentru viaţă. Am învăţat că orice lucru ce ni se întîmplă e spre binele meu şi că trebuie să fiu sigură de propriile forţe (cl. X). Mi-a arătat care este soluţia pentru a-mi trăi viaţa cu succes şi cu plăcere (cl. X). Textul ne învaţă să fim liberi, să nu fim dependenţi de lucrurile care ne înconjoară. Libertatea voinţei depinde de valori materiale, ceea ce îl face pe om încăpăţînat şi neliniştit de fragilitatea libertăţii sale (cl. XI). Lectura ne duce dincolo de viaţa în prezent, ne deschide noi orizonturi şi ne oferă o nouă viaţă (cl. XII). Acum pentru mine e cert: lectura va fi o armă secretă a vieţii mele, iar cei pe care îi voi alege confidenţi vor împărtăşi aceeaşi viziune (cl. XII). Prieteniile se leagă în acţiune şi presupun pasiuni şi idealuri comune. Analizîndu-l, îl adaug la colecţia de idei pe care îmi ghidez viaţa (cl.XII). Am extras pentru mine nişte sfaturi foarte utile pentru prezent şi viitor. Chiar dacă sîntem cu toţii diferiţi, nimic nu ne încurcă să ne trăim viaţa la maximum, să ne bucurăm de micile banalităţi, care ne fac atît de speciali. Cărţile sînt foarte importante pentru dezvoltarea noastră. Fiecare lectură nouă este pentru mine o nouă viaţă (cl.XII). Perioada pe care o trăiesc acum este decisivă în crearea personalităţii mele şi în găsirea drumului pe care aş dori să-l parcurg. Găsirea persoanelor cu aceleaşi interese este foarte importantă, deoarece doar ele te pot ajuta să devii o personalitate creativă (cl.XII).

2. ***Beneficii personale***

- Ne trăim viaţa pentru a învăţa din greşelile noastre. Destinul nostru constă în situaţiile pe care le trăim zi de zi (cl. X). Absoluta mea încredere în puterea benefică a experienţei şi în forţa curativă a suferinţei (cl. X). Am înţeles că veşnic sîntem ocupaţi cu „a privi”, pentru a putea fi cu adevărat înţeleşi sau învingători sau chiar a fi (cl. X). Deduc că numai lucrurile scumpe ne constrîng libertatea (cl. XI).

3. ***Descoperire***

- Autoarea mi-a deschis ochii asupra conceptului de viaţă şi mi-a demonstrat că orice lucru care ni se întîmplă nu este o pierdere, ci un cîştig. Am aflat care e soluţia pentru a trăi o viaţă scăldată în plăcere şi succes (cl. X). Sensul este acela de a descoperi rostul nostru în viaţă (cl. X).

- În urma lecturării textului, am rămas cu emoţii plăcute, cu noi idei şi cu o impresie nouă. Am descoperit un sens pentru mine, care constă în faptul că libertatea fiinţei umane este înghiţită de dependenţa faţă de lucrurile materiale, iar noi, oamenii, trebuie să învăţăm să nu posedăm ceva sau să depindem, ci să admirăm trecînd prin viaţă (cl. XI).

4. ***Provocare***

- Mă provoacă să meditez asupra faptului că viaţa este un şir de experienţe. Din fiecare întîmplare trebuie să învăţăm ceva şi la momentul oportun să aplicăm (cl. X). Mă provoacă să opun rezistenţă greutăţilor din viaţă (cl. X). Îmi amplifică puterile personale (cl. XI).

5. ***Transformare***

- Mă face să fiu mai optimist, trebuie să ne bucurăm de orice clipă trăită, tot ce ni se întîmplă e spre binele nostru (cl. X).Textul ne dă speranţa pentru a trăi, să trăim viaţa la maximă intensitate (cl. X).

6. ***Meditaţie***

- De ce este atît de greu să renunţăm la lucruri şi să trăim simplu? Mi se pare atît de greu să trăim simplu, să fim simpli, să renunţăm la măşti şi să respirăm liber, să fim noi (cl. XI). Perioada pe care o trăiesc acum este foarte preţioasă pentru destinul meu şi ar trebui să profit din plin de ea, pentru a-mi cunoaşte eul, pentru a cunoaşte oameni interesanţi (cl. XII).

7. ***Valoare***

- Inteligenţa şi admiraţia valorilor, neînţelese la prima vedere, se manifestă pe tot parcursul vieţii (cl. XII). Cei care lecturează şi iubesc arta literară cu siguranţă îi vor conduce şi pe ceilalţi (cl. XII). Extrag gîndul că fiecare om, oricît de diferit ar fi de ceilalţi, indiferent de interesele pe care le are, întotdeauna îşi va găsi un suflet-pereche, care va împărtăşi cu el aceleaşi gînduri. Va găsi un om pentru care aceste interese nu par bizare, iar el nu arată drept un adolescent dificil, cu idei absurde (cl. XII).

Anexa 30

Cadrul constructivist al înţelegerii şi internalizării (asumarea) textului de către elevul-cititor

I. ADERAREA LA TEXT

Obiectivul general al cadrului didactic:

A ilustra elevului că, prin proclamarea lor în spaţiul educaţional, **textele** devin manifestări ale unor „puteri ascunse", pline de sens, pe care elevul trebuie **să le „despacheteze**"; a forma şi a dezvolta **gândirea în reţea** a elevului.

CUM-UL METODOLOGIC

Examinează cu atenţie reţeaua unui posibil text.

1. Construieşte, în baza acestei reţele, un text propriu de o pagină.
2. Propune un titlu adecvat textului tău, formulînd două argumente convingătoare pentru acesta.
3. Formulează o concluzie proprie despre cum ai lucrat asupra textului pe care l-ai construit în baza reţelei propuse, explicînd, în spaţiul propus, cu detalii semnificative.

Concluzii şi deschideri didactice asupra textului:

- a constata în ce măsură elevii conştientizează faptul că un text poate ajuta la înţelegerea unor situaţii reale din realitatea înconjurătoare;
- a face unele concluzii preliminare că reţeaua textului este un *atractor* al multor fenomene dinamice care apar în text;
- a deduce în ce măsură textul este un *vehicul de identitate lecturală* a elevului.

II. ÎNŢELEGEREA ŞI INTERNALIZAREA TEXTUUI

Obiectivul general pe care-l urmăreşte cadrul didactic: Formarea unei competenţe **de interpretare a textului, în vederea înţelegerii acestuia. A înţelege textul înseamnă a înţelegere interpretarea, adică folosirea lui.**

ETAPA I: Delimitarea textului

Obiective specifice: Elevul trebuie să înţeleagă că textul nu se exprimă prin cuvinte, ci **prin evenimente, iar limbajul evenimentelor, cu reţeaua lui specifică, transmite idei.**

- dezvoltarea simţului de observare al elevului;
- dezvoltarea simţului structurii;
- formarea reprezentărilor numerice;
- vizualizarea relaţiilor dintre entităţile componente ale textului;
- formarea imaginii globale asupra textului.

CUM-UL METODOLOGIC

Citeşte cu atenţie textul scris de Ana Blandiana.

1. Constată dacă sfîrşitul textului poate fi după oricare alt enunţ, încercuind unul dintre răspunsurile de mai jos şi comentînd, în 2-3 enunţuri, alegerea ta.
2. Determină, prin bifare, dacă textul este ***EMIC*** (nu are semne de început sau sfîrşit, conectori care introduc cititorul în temă, care fac trimitere la cele spuse la început sau la sfîrşit) sau este ***ETIC*** (adică în text există aceste semne şi la început şi la sfîrşit; numai la început sau numai la sfîrşit).

2.1. Rescrie aceste semne, în cazul textului ETIC.
3. Numerotează fiecare enunţ din text, scriind cifra respectivă deasupra sau în dreptul enunţului respectiv.
4. Exprimă-ţi opinia prin încercuirea unui singur răspuns de mai jos.
   Textul conţine un număr de enunţuri:
   a. mare
   b. nu prea mare
   c. mic

Concluzii şi deschideri didactice asupra textului:
Sarcina didactică constă în a ajunge de la o serie de date ale textului la o idee care nu se află printre ele, dar care le leagă printr-un ansamblu de relaţii.

ETAPA II: Arhitecturarea textului

Obiective specifice:

- formarea independenţei cunoaşterii;
- formarea siguranţei în propriile forţe de gândire;
- deschiderea drumului cunoaşterii spre atitudine;
- formarea gândirii în sistem ;
- formarea/dezvoltarea imaginaţiei structurale a elevului;
- dezvoltarea capacităţii de percepere a conţinutului în favoarea rigorii;
- formarea competenţei de a citi cît mai economic textul.

CUM-UL METODOLOGIC

1. Stabileşte la o lectură, pe maculator, enunţurile textului care concentrează un ansamblu de idei ce reflectă aceleaşi relaţii dintre subiecţi, fenomene, acţiuni, stări, adică *Nodurile Ideatice* ale textului.

1.1. Completează, după modelul propus în Fişa 1, *Tabelul nodurilor ideatice ale textului*, indicînd, în paranteze pătrate, numărul enunţului ce defineşte relaţia comunicată de text.

2. Examinează *topologia* (modul de structurare) *Reţelei Ideatice* a unui posibil *Text* (în baza Fişei 2).

2.1. Construieşte, în baza modelului propus în Fişa 2, *Reţeaua Ideatică a Textului* dat, indicînd prin linii legăturile dintre *textoneme* (elementele componente ale textului).

Concluzii şi deschideri didactice asupra textului:
Construirea reţelei ideatice a textului (RIT) ca factor de înţelegere a textului, iar prin înţelegerea textului se ajunge la alegerea de către elev a **unui curs de acţiune.**

ETAPA III: Poziţionarea PROTEXT

Obiective specifice: A valorifica educaţional ideea că textul este un fel de „bibliotecă" de situaţii din viaţă care ne permit a vedea corect realitatea şi a ne construi corect liniile de acţiune şi de comportament.

- formarea şi cultivarea elevului logofil (care iubeşte limbajul)
- dezvoltarea capacităţii de a „converti" textul la propria sa ideologie;
- dezvoltarea atitudinii elevului în raport cu textul.

CUM-UL METODOLOGIC

1. Alege, prin încercuire, un singur răspuns din cele două propuse, argumentînd, în 2 enunţuri, faptul că acest text este:
   a. un microsistem
   b. un macrosistem
2. Comentează, în 2-3 enunţuri, că *textualitatea acestui text, la care lucrezi acum,* (ceea ce face ca textul să fie text) constă în:
3. Alege una dintre variantele propuse, dezvoltînd răspunsul în 2-3 enunţuri:
   a. Textul m-a influenţat pozitiv, deoarece ...
   b. Textul m-a influenţat negativ, deoarece ...
   c. Textul nu m-a influenţat în nici un fel, deoarece...
4. Ia atitudine:
   a. Eu ader la atest text, sînt *PRO*, deoarece …
   b. Eu nu ader la acest text, nu pot să fiu *ÎN FAVOAREA* lui, deoarece …

Concluzii şi deschideri didactice asupra textului.
Elevii influenţează fenomenele observate în text, acestea devin surse de interes, elevul devine suveran al textului, devine el singur subiect enunţător, potenţial autor al textului şi al evenimentelor descrise.

ETAPA IV: Expandarea textului

Obiectiv specific: Formarea unei viziuni corecte a elevului în raport cu textul; prin text, elevul începe să privească realitatea cu mai multe perechi de ochelari.

CUM-UL METODOLOGIC

1. Formulează-ţi punctul de vedere: dacă aş fi autorul acestui text
   a) L-aş scrie la fel, deoarece …
   b) L-aş scrie în alt fel, deoarece …
2. Redactează, în spaţiul propus, mesajul textului, utilizînd *textoneme* adecvate din acesta.
3. Sintetizează, în 2-3 enunţuri, ce sens extragi din acest text pentru tine.

Concluzii şi deschideri didactice asupra textului.
Prin comportamentul protextual, care reprezintă un ansamblu de reacţii observabile, elevul **răspunde textului**.

III. ATITUDINEA PROTEXT

Obiectivul general: A dezvolta atitudinea protext a elevului, care este o predispoziţie a elevului de a „vedea” textul ca pe ceva esenţial pentru el, ca expresie a unei valori constitutive, ca suport comportamental, care se exprimă existenţial prin acţiuni şi opinii **dobândite prin text.**

CUM-UL METODOLOGIC

1. Selectează o singură temă din cele 15 propuse, formulînd două argumente pentru alegerea făcută:

Categoria I: *EU ŞI FILOZOFIA VIEŢII*

1. Omul mare şi omul mic pe scena vieţii.
2. Arta şi viaţa ca suferinţă şi iubire.
3. Destinul omului între tristeţe şi bucurie.
4. O alegere crucială: sentimentul, raţiunea sau datoria?
5. Trei adverbe ale aceluiaşi timp: ieri, azi, mîine.

Categoria II: *EU ŞI REALITATEA VIEŢII*

1. Cum ar trebui să fie şcoala viitorului?
2. De ce reţelele de socializare sînt atît de populare pentru generaţia ta?
3. Cum ar arăta lumea fără ceasuri?
4. Dacă ţi-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?
5. Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?

Categoria III: *EU PRIN VIZIUNEA ALTORA DESPRE VIAŢĂ*

1. Adevăratul EU este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alţii din tine. (Paulo Coelho)
2. Forţa biruie forţa, frumuseţea biruie totul. (Lope de Vega)
3. Inima mamei este sala de clasă a copilului. (Henry Ward Beecher)
4. Un organism sănătos este camera de oaspeţi a sufletului. (Francis Bacon)
5. Şcoala are rostul să te ridice undeva de unde să-ţi fie ruşine să mai cobori. (Paul Louis Lampert)

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.
3. Construieşte reţeaua ideatică a textului elaborat de tine.

3.1. Defineşte, în spaţiul propus, conform Fişei 2, topologia acestei reţele.

Concluzii şi deschideri didactice asupra textului.

Citirea textului este caracterizată de o puternică angajare, care modelează conceptele despre lume ale elevului. Citirea inteligentă a textului, şi prin retellizare, este o conversaţie plină de sens şi de **raporturi cu realitatea.**

C. ÎNȚELEGEREA REALITĂȚII PRIN TEXT

- **Cercetează cu atenție temele de eseu propuse pe următoarele 3 dimensiuni.**

Dimensiunea I: *EU ŞI FILOZOFIA VIEȚII*

1. Omul mare şi omul mic pe scena vieții.
2. Arta şi viața ca suferință şi iubire.
3. Destinul omului între tristețe şi bucurie.
4. O alegere crucială: sentimentul, rațiunea sau datoria?
5. Trei adverbe ale aceluiaşi timp: ieri, azi, mîine.

Dimensiunea II: *EU ŞI REALITATEA VIEȚII*

1. Cum ar trebui să fie şcoala viitorului?
2. De ce rețelele de socializare sînt atît de populare pentru generația ta?
3. Cum ar arăta lumea fără ceasuri?
4. Dacă ți-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?
5. Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?

Dimensiunea III: *EU PRIN VIZIUNEA ALTORA DESPRE VIAȚĂ*

1. Adevăratul EU este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alții din tine. (P.Coelho)
2. Forța biruie forța, frumusețea biruie totul. (Lope de Vega)
3. Inima mamei este sala de clasă a copilului. (Henry Ward Beecher)
4. Un organism sănătos este camera de oaspeți a sufletului. (Francis Bacon)
5. Şcoala are rostul să te ridice undeva de unde să-ți fie ruşine să mai cobori. (Paul Louis Lampert)

1. Selectează o singură temă din cele 15 recomandate, formulînd două argumente pentru alegerea făcută.

Tema selectată: Omul mare și omul mic pe scena vieții.

Argument 1 -

Argument 2 -

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.

Deci nu e vorba de vîrsta oamenilor. Pur și simplu sunt oameni mari și oameni mici. Oamenii mari sunt cei care sunt puternici, care pot face tot care au bani, iar cei mici sunt cei săraci cei neînsemnați. Așa credem noi, dar nu e adevărat. Să ai bani și să ai putere, să poți avea tot ce dorești nu înseamnă neapărat că ești - OM Mare sau dacă ești sărac ești OM mic. De fapt un om Mare este acel care în primul rînd știe carte, care are un suflet mare și ~~dacă~~ e bogat sufletește, e cel care se poate

bucura de bucuria altora si poate trăi sentimentele de tristete a altora. Un om Mare e cel care niciodată nu a rămas indiferent de cei din jur. 4/ Un om mic este cel care datorită faptului că e bogat material se crede mai presus de toți, și este indiferent de ceea ce se petrece în jurul lui, e un om egoist care se gîndește numai la el și la nimic alceva. 5/ Viața este un teatru în care fiecare dintre noi suntem actori doar că înainte de a începe spectacolul vieții fiecare ne scriem un scenariu, dar care nu știm cum se va termina. Tocmai aceste sentimente ale necunoscutului ne face viața mai interesantă. 6/ Fiecare din noi cînd facem ceva încercăm să părem altcineva decît suntem, încercăm să ne găsim punctele rele, imperfectul din Noi, crezînd că nu suntem buni, ca alții sunt mult mai buni decît noi. 7/ Dar nu, fiecare dintre noi este perfect așa cum este, suntem unici în felul nostru. 8/

Unii sunt bogați material, alții bogați sufletește, unii slabi alții puternici, unii le au pe toate. 9/

Fiecare e unic într-un anumit fel și nu trebue să ne credem mai presus decît alții oricît de buni nu am fi. 10/

În scena vieții există oameni mari și oameni mici doar de vîrstă. 11/

C. ÎNȚELEGEREA REALITĂȚII PRIN TEXT

- **Cercetează cu atenție temele de eseu propuse pe următoarele 3 dimensiuni.**

Dimensiunea I: *EU ŞI FILOZOFIA VIEȚII*

1. Omul mare şi omul mic pe scena vieții.
2. Arta şi viața ca suferință şi iubire.
3. Destinul omului între tristețe şi bucurie.
4. O alegere crucială: sentimentul, rațiunea sau datoria?
5. Trei adverbe ale aceluiaşi timp: ieri, azi, mîine.

Dimensiunea II: *EU ŞI REALITATEA VIEȚII*

1. Cum ar trebui să fie şcoala viitorului?
2. De ce rețelele de socializare sînt atît de populare pentru generația ta?
3. Cum ar arăta lumea fără ceasuri?
4. Dacă ți-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?
5. Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?

Dimensiunea III: *EU PRIN VIZIUNEA ALTORA DESPRE VIAȚĂ*

1. Adevăratul EU este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alții din tine. (P.Coelho)
2. Forța biruie forța, frumusețea biruie totul. (Lope de Vega)
3. Inima mamei este sala de clasă a copilului. (Henry Ward Beecher)
4. Un organism sănătos este camera de oaspeți a sufletului. (Francis Bacon)
5. Şcoala are rostul să te ridice undeva de unde să-ți fie ruşine să mai cobori. (Paul Louis Lampert)

1. Selectează o singură temă din cele 15 recomandate, formulînd două argumente pentru alegerea făcută.

Tema selectată: Cum ar arăta lumea fără ceasuri?

Argument 1 - Lumea fără ceasuri ar fi una mai calmă, lipsită de grijile cotidiene.

Argument 2 - Lipsa ceasurilor atrage atenția asupra valorii timpului din acest motiv am ales această temă.

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.

Timpul este simbolul veşniciei, este cel pe care oamenii îl acceptă ca pe un zeu, raportîndu-şi existența la tulburările lui.

Timpul reflectă viața omului, viața pe care el o trăieşte, încearcă să-şi atingă scopurile, să realizeze ceva în continuitatea sa. Timpul universal rămînă trecutul în care au trăit strămoşii noştri, în care au luptat pentru viitor, pentru țară. Acest timp include tot ce s-a petrecut cîndva, ce se petrece acum şi ce se va petrece în viitor.

În lucrarea „Timp fără patrie" de Lucian Blaga se spune că timpul fără patrie e cel ce declanşează

războaie, asupriri asupra omului, colonizări, el este un timp pe care omenirea nu dorește să-l accepte.3/

Timpul este o dimensiune filozofică, nemăsurabilă, nelimitată. Oamenii întotdeauna au raportat timpul la propria ființă, vrând să stăpînească timpul, să-l concretizeze. Pentru a-l putea stăpîni, marii genii ai vremurilor au inventat ceasul, obiect de cultură materială, cu care își măsoară propria destrămare.

Poeții, filozofii au abordat problema timpului în nenumărate opere nuanțînd forța distructivă a lui. Poetul Nichita Stănescu înfățișează timpul universal în imaginea unui ceasornic ce se „cristalizează". Subliniind fragilitatea timpului, duritatea lui, imaginea omului-timp, ce sare dintr-un ceasornic, remarcă individualitatea fiecărei personalități.4/

Cum ar fi viața fără ceasuri? întrebare ce ar putea schimba cursul istoriei, a poate modifica valorile întocmite de generațiile moderne.

Viața fără ceasuri ar fi ca în vid, un univers de lucruri materiale care și-au pierdut valoarea odată cu dispariția timpului.5/

Pentru a înțelege cum arată o lume fără ceasuri trebuie să descoperim cum arata lumea în lipsa lor. Pentru a înțelege schimbările ce ar avea loc pe Terra trebuie să ne întoarcem la originile noastre - la sat, acolo unde timpul merge lent, armonios.6/ În lipsa ceasurilor ajungi să simți că toate curg atît de firesc, încît un ceas ar strica această liniște universală. Cînd nu ești dependent de timp începi să observi soarele în anumite momente ale zilei, florile, observi frumusețea adevărată a naturii. Ființa devine, parcă mai plină, cu o concentrație enormă de evenimente ce discipolinează. Nu mai ești stresat din cauza lipsei de timp, toate merg ca de la sine, omul se încadrează armonios în cursul timpului universal fără tentative de a materializa timpul.7/

Omul își continuă identitatea în timp, caracterizîndu-se ca ființă biologică, dar și ca om excepțional, care știe a folosi corect timpul dat de soartă pentru a se înscrie în timpul istoric.8/

C. ÎNȚELEGEREA REALITĂȚII PRIN TEXT

- **Cercetează cu atenție temele de eseu propuse pe următoarele 3 dimensiuni.**

Dimensiunea I: *EU ŞI FILOZOFIA VIEȚII*

1. Omul mare şi omul mic pe scena vieții.
2. Arta şi viața ca suferință şi iubire.
3. Destinul omului între tristețe şi bucurie.
4. O alegere crucială: sentimentul, rațiunea sau datoria?
5. Trei adverbe ale aceluiaşi timp: ieri, azi, mîine.

Dimensiunea II: *EU ŞI REALITATEA VIEȚII*

1. Cum ar trebui să fie şcoala viitorului?
2. De ce rețelele de socializare sînt atît de populare pentru generația ta?
3. Cum ar arăta lumea fără ceasuri?
4. Dacă ți-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?
5. Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?

Dimensiunea III: *EU PRIN VIZIUNEA ALTORA DESPRE VIAȚĂ*

1. Adevăratul EU este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alții din tine. (P.Coelho)
2. Forța biruie forța, frumusețea biruie totul. (Lope de Vega)
3. Inima mamei este sala de clasă a copilului. (Henry Ward Beecher)
4. Un organism sănătos este camera de oaspeți a sufletului. (Francis Bacon)
5. Şcoala are rostul să te ridice undeva de unde să-ți fie ruşine să mai cobori. (Paul Louis Lampert)

1. Selectează o singură temă din cele 15 recomandate, formulînd două argumente pentru alegerea făcută.

Tema selectată: Trei adverbe ale aceluiași timp: ieri, azi, mâine

Argument 1 - Am ales această temă deoarece viața fiecărui din noi este compusă din ziua de ieri, azi și mâine.

Argument 2 - Asupra acestor zile noi meditâm în toată ziua, de ele depind viața noastră.

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.

Eugene O'Neill afirma că: „Viața cu adevărat trăită este în trecut sau în viitor - prezentul este un interludiu, un straniu interludiu în care recurgem la trecut sau viitor ca să ne slujească drept mărturie că trăim."1/ Omul este rațional, liber și conștiința creatoare este cuprinsă pe timpul vieții de trecut și viitor, iar prezentul este fiecare secundă de acum.2/ Un pictor își realizează opera pe pânză iar oamenii zi de zi sunt în importanța de a reface totul spre idealizarea viitorului și prezentului.3/

Ieri: Oamenii care au trecut prin viața noastră au lăsat amprente majore întru cursul ei.4/ Ne întoarcem

în trecut pentru că tindem să uităm ce a fost rău sau urât și să ținem minte doar părțile luminate.[5] Dezamăgirile eterne sunt cele momente ideale ce ne vor urma pe parcursul timpului fericiți sau nu, întru a ne chinui și jertori.[6]

Timpul nu vindecă, el nu coase rana din interior, el doar o acoperă cu tiparul plin de emoții și trăiri noi și uneori suntem prinși în mustre și aerul moașnăt este trag în rană, oferindu-i noi dureri eterne.[7]

Adevărul autentic că timpul e ireversibil este predominat astăzi.[8] Oamenii cred că e posibil să fie întors din nou pentru a reînoi prezentul.[9]

Cuvântul, fapta, comportamentul și timpul nu pot fi niciodată întoarse.[10]

Azi: Prezentul este cheia trecutului.[11]

Trăirea în prezent nu înseamnă „carpe diem", consumând-o, ci a trăi în clipa prezentului prin includerea în conștiența vitală a acesteia.[12] Gustul plăcut al trăirii clipei este admirația proprie pentru a se da vieții spre viitor.[13]

Trăirea cu un defazaj între gânduri și situarea efectivă a omului cu prezentul său este pierderea sa de viață, prin prezent poate să facă ceva sau să nu facă nimic.[14] Viitorul este la fel reflexelor sale necondiționate ca suflul sau bătăile inimii, care sunt uitate de om.[15] Singurul lui act posibil este cel al prezentului.[16]

Mâine: Mâine se începe o nouă zi, o nouă șansă de a trăi ceva nou.[17] Întru viitor e necesar să ne gândim la consecințele prezentului.[18] Mâine putem să devenim genii, putem să realizăm visele, să fim alți oameni.[19]

Viitorul nu are obiceiul de a sosi neprevenit.[20]

Cu toții ne naștem diferiți.[21] Nu există doi oameni identici.[22] Prezentul este viitorul trecutului și trecutul viitorului.[23] Așadar, din punct de vedere a trecutului, în prezent putem călători în viitor, iar din punctul de vedere al viitorului, în prezent putem călători în trecut.[24]

C. ÎNȚELEGEREA REALITĂȚII PRIN TEXT

- **Cercetează cu atenție temele de eseu propuse pe următoarele 3 dimensiuni.**

Dimensiunea I: *EU ŞI FILOZOFIA VIEȚII*

1. Omul mare şi omul mic pe scena vieții.
2. Arta şi viața ca suferință şi iubire.
3. Destinul omului între tristețe şi bucurie.
4. O alegere crucială: sentimentul, rațiunea sau datoria?
5. Trei adverbe ale aceluiaşi timp: ieri, azi, mîine.

Dimensiunea II: *EU ŞI REALITATEA VIEȚII*

1. Cum ar trebui să fie şcoala viitorului?
2. De ce rețelele de socializare sînt atît de populare pentru generația ta?
3. Cum ar arăta lumea fără ceasuri?
4. Dacă ți-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?
5. Dacă ai avea acces la Maşina Timpului pentru o oră, unde te-ai deplasa şi de ce?

Dimensiunea III: *EU PRIN VIZIUNEA ALTORA DESPRE VIAȚĂ*

1. Adevăratul EU este ceea ce eşti, nu ceea ce fac alții din tine. (P.Coelho)
2. Forța biruie forța, frumusețea biruie totul. (Lope de Vega)
3. Inima mamei este sala de clasă a copilului. (Henry Ward Beecher)
4. Un organism sănătos este camera de oaspeți a sufletului. (Francis Bacon)
5. Şcoala are rostul să te ridice undeva de unde să-ți fie ruşine să mai cobori. (Paul Louis Lampert)

1. Selectează o singură temă din cele 15 recomandate, formulînd două argumente pentru alegerea făcută.

Tema selectată: Dacă ți-ai putea alege locul de trai, care ar fi acela?

Argument 1 - Am ales această temă, deoarece fiecare om visează la o viață mai bună, la un oraș care este caracteristic spiritului său.

Argument 2 - Locul de trai influențează mult la dezvoltarea și succesul în viață al omului, influențînd la caracterul și mentalitate

2. Elaborează un text coerent, de o pagină, la această temă.

Locul ideal este acela unde poți trăi cu ușurință fiind un străin! Dacă aș putea alege locul de trai, acela ar fi Londra. Ea este capitala Angliei și a Regatului Unit. Londra este un oraș cu multe locuri pitorești: parcuri, monumente, muzee, expoziții, galerii etc. Departe de agitația capitalei flancate de palate sobre și reședințe istorice, aceste oaze de liniște conectează orașul la ritmul inoxidabil al naturii, șoptit de coroanele bogate ale arborilor seculari și de undele albastre ale lacurilor. O lume în mișcare este păzită de statuile grațioase și admirată de londonezii tăcuți pe șezlonguri ori relaxați de bănci. În partea dreaptă a parcului Hyde, grădinile Kensington prelungesc spațiul verde și îl înfrumusețează prin arhitectura clasică și peisajul floral. O altă frumusețe a Londrei o constituie

Galeria Națională [3]Este o instituție de artă și mai ales de cultură născută din dorința de a oferi tuturor posibilitatea îmbinării frumosului cu utilul și necesarul pentru creșterea spirituală [4]Acest muzeu expune opere de: Giovanni Bellini, Agnolo Bronzino, William Turner, Vincent Van Gogh etc. London Eye sau Roata Londrei este un simbol al capitalei Marii Britanii și un obiectiv foarte important vizitat de sute de mii de turiști anual [5]Big Ben este unul dintre cele mai importante obiective turistice în Londra, devenind aproape o emblemă a capitalei britanice! [6]Big Ben arată de-a dreptul încântător noaptea când fațada și ceasurile de pe fiecare față sunt iluminate. Atunci când Parlamentul se află în sesiune o lumină strălucește peste fațada și ceasurile de pe fiecare față sunt iluminate! [7]British Museum este cel mai vechi și unul dintre cele mai mari muzee din lume! [8]Sunt puține locuri unde pot fi admirate atâtea comori ale tuturor timpurilor sub același acoperiș.

Opinia mea este că Londra merită vizitată în orice perioadă a anului deoarece este un oraș plin de istorie și de atracții turistice. Este un oraș impresionant cu o cultură și curățenie păstrată într-un mod impecabil îmbinând vechiul cu modernul [9]

Anexa 33

Aplicarea *Testului Z*

Dacă notăm cu b) media la nivelul unu (cel mai bun) din toate clasele la constatare, cu a) media la nivelul unu din toate clasele la validare, iar cu e) eroarea standard a variabilei, atunci se construieşte mărimea Z cu formula A33.1.

$$Z = \frac{|a-b\prime|}{e} \qquad \text{(A33.1)}$$

În cazul acesta, Z indică numărul de erori standard care intră pe nivelul (a), (b) sau (b), (a), adică lungimea acestui interval, măsurată în erori standard. Dacă luăm ca bază aria determinată de curba normală (Tabelul A 33.1) şi constatăm că Z este mai mare de 1,96, atunci diferenţa este semnificativă la nivelul de probabilitate de 0,95 (95%); dacă Z depăşeşte valoarea 2,6, atunci diferenţa este semnificativă la nivelul 99%, iar cînd depăşeşte valoarea 3,3, diferenţa este semnificativă la nivelul 99,9%.

Pe eșantionul de 80 de subiecți experimentali ai clasei a X-a s-a obținut, la etapa de validare, 20,7% la nivelul (a), iar la etapa de constatare la acest nivel – 13,3%. Semnificația diferenței (q) se calculează astfel:

$$q = \sqrt{0{,}207\ (1 - 0{,}207)} = \sqrt{0{,}207\ \times 0{,}793} = \sqrt{0{,}164}$$

q = 0,40

Iar eroarea (e) se calculează după formula: $e = \frac{q}{\sqrt{n}}$ (A33.2)

$$e = \frac{0{,}40}{\sqrt{80}} = \frac{0{,}40}{8{,}94} = 0{,}044\ sau\ e = 4{,}4\%$$

Aplicînd formula A 33.1, obținem:

$$Z = \frac{(20{,}7 - 13{,}3)}{4{,}4} = 7{,}4/4{,}4 = 1{,}68$$

Examinăm Tabelul A 33.1 la valoarea 1,68 (Z) și pe coloana 0,02, care indică sutimile numărului 1,68, și găsim numărul 4474, care înseamnă, redus la unitate, 0,4474 și reprezentă jumătate din nivelul posibilităților. Înmulțind cu 2, obținem (P) probabilitatea P = 0,8948, ceea ce indică la faptul că sînt 89,5% și că diferența este reală.

La fel procedăm și cu datele obținute în clasa a XI-a, pe eșantionul de 75 de subiecți.

$$q = \sqrt{0{,}228\ (1 - 0{,}228)} = \sqrt{0{,}228\ \times 0{,}772} = \sqrt{0{,}176}$$

q = 0,42

Eroarea (e) este următoarea:

$$e = \frac{0{,}42}{\sqrt{75}} = \frac{0{,}42}{8{,}66} = 0{,}048\ sau\ e = 4{,}8\%$$

Cu ajutorul formulei Z, obținem:

$$Z = \frac{(22{,}7 - 15{,}4)}{4{,}8} = 7{,}4/4{,}8 = 1{,}54$$

În baza tabelului A 33.1 constatăm la 1,54 (Z) și coloana 0,02 numărul 4357 sau 0,4357 x 2. P = 0,8714 sau 87,5%. Deci, diferența este reală.

Tot așa calculăm și semnificația valorilor pentru eșantionul de subiecți experimentali ai clasei a XII-a (48 de elevi).

$$q = \sqrt{0{,}222\ (1 - 0{,}222)} = \sqrt{0{,}222\ \times 0{,}778} = \sqrt{0{,}172}$$

q = 0,41

$$e = \frac{0{,}41}{\sqrt{48}} = \frac{0{,}41}{6{,}92} = 0{,}059\ sau\ e = 5{,}9\%$$

$$Z = \frac{(22{,}2 - 18)}{5{,}9} = 4{,}2/5{,}9 = 0{,}71$$

Numărul indentificat în coloana 0,01 şi Z 0,7 este 2612.

P = 0,2612 x 2 = 0,5224 sau 52,2 %

Dacă sintetizăm rezultatele, atunci probabilitatea diferenţelor dintre cele 2 eşantioane (constatare şi validare) este de circa 76,4% pentru nivelul (a).

[89,5 (cl.X) + 87,5 (cl. XI) + 52,2 (cl.XII)]/3 = 229,2/3 = 76,4%

Tabelul A 33.1. Aria determinată de curba normală

Proporţia din aria totală (10.000), ce corespunde distanţei dintre medie şi Z abateri standard de, la medie

Sursa: Rotariu T., Iluț P. Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Iași: Polirom, 2001, p. 170

Z	0,00	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09
0,0	0000	0040	0080	0120	0159	0199	0239	0279	0319	0359
0,1	0398	0438	0478	0517	0557	0596	0636	0675	0714	0735
0,2	0793	0832	0871	0910	0948	0987	1026	1064	1103	1141
0,3	1179	1217	1255	1293	1331	1368	1406	1443	1480	1517
0,4	1554	1591	1628	1664	1700	1736	1772	1808	1844	1879
0,5	1915	1950	1985	2019	2054	2088	2123	2157	2190	2224
0,6	2257	2291	2324	2357	2389	2422	2454	2486	2518	2549
0,7	2580	2612	2642	2673	2704	2734	2764	2794	2823	2852
0,8	2881	2910	2939	2967	2995	3023	3051	3078	3106	3133
0,9	3159	3186	3212	3238	3264	3289	3315	3340	3365	3389
1,0	3413	3438	3461	3485	3508	3531	3554	3577	3599	3621
1,1	3643	3665	3686	3718	3729	3749	3770	3790	3810	3830
1,2	3849	3869	3888	3907	3925	3944	3962	3980	3997	4015
1,3	4032	4049	4066	4083	4099	4115	4131	4147	4162	4177
1,4	4192	4207	4222	4236	4251	4265	4279	4292	4306	4319
1,5	4332	4345	4357	4370	4382	4394	4406	4418	4430	4441
1,6	4452	4463	4474	4485	4495	4505	4515	4525	4535	4545
1,7	4554	4564	4573	4582	4591	4599	4608	4616	4625	4633
1,8	4641	4649	4656	4664	4671	4678	4686	4693	4699	4706
1,9	4713	4719	4726	4732	4738	4744	4750	4756	4762	4767
2,0	4773	4778	4783	4788	4793	4798	4803	4808	4812	4817
2,1	4821	4826	4830	4834	4838	4842	4846	4850	4854	4857
2,2	4861	4865	4868	4871	4875	4878	4881	4884	4887	4890
2,3	4893	4896	4898	4901	4904	4906	4909	4911	4913	4916
2,4	4918	4920	4922	4925	4927	4929	4931	4932	4934	4936
2,5	4938	4940	4941	4943	4945	4946	4948	4949	4951	4952
2,6	4953	4955	4956	4957	4959	4960	4961	4962	4963	4964
2,7	4965	4966	4967	4968	4969	4970	4971	4972	4973	4974
2,8	4974	4975	4976	4977	4977	4978	4979	4980	4980	4981
2,9	4981	4982	4983	4984	4984	4984	4985	4985	4986	4986
3,0	4986,5	4987	4987	4988	4988	4988	4989	4989	4989	4990
3,1	4990,0	4991	4991	4991	4992	4992	4992	4992	4993	4993
3,2	4993,129									
3,3	4995,166									
3,4	4996,631									
3,5	4997,674									
3,6	4998,409									
3,7	4998,922									
3,8	4999,277									
3,9	4999,519									
4,0	4999,683									
4,5	4999,966									
5,0	4999,997									

Anexa 34

Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Istoria românilor şi universală*

Textul: Ierarhia feudală. Seniorii şi vasalii lor. Apariţia instituţiei vasalităţii
Sursa: Istoria universală. Manual pentru clasa a X-a. Ch: Prut Internaţional, 2011, p. 101

O etapă importantă în formarea relaţiilor vasalice a constituit dinastia merovingiană.(1) Decăderea puterii regale crea o stare de nesiguranţă, din care motiv oamenii liberi căutau să se pună sub protecţia celor puternici.(2) În schimbul prestării serviciului militar sau civil, ei primeau protecţie şi mijloace de întreţinere.(3)

Începînd din secolul al VIII-lea, cel care lua sub protecţie un om liber era numit *dominus* sau senior, iar cel care intra în slujbă şi îşi oferea serviciile era numit *vassalus*, vasal.(4) În schimbul fidelităţii şi ajutorului militar, vasalul intra în posesia unei proprietăţi funciare, acordate de senior.(5) Într-o epocă în care pămîntul reprezenta singura bogăţie, era firesc ca vasalul să fie înzestrat cu o bucată de pămînt, care să-i asigure subzistenţa şi mijloacele materiale necesare pentru a presta slujba militară (procurarea de armament, de cai etc.).(6) Această danie funciară purta în perioada carolingiană denumirea de „beneficiu" (*beneficium* – răsplată, binefacere).(7) Beneficiul era o danie funciară condiţionată, revocabilă, acordată războinicilor în schimbul îndeplinirii unor servicii, cu precădere militare.(8) Beneficiul era acordat doar pe perioada vieţii războinicului, nu putea fi transmis urmaşilor şi putea fi revocat de către senior, în cazul nerespectării obligaţiilor.(9) Cu alte cuvinte, vasalul era legat de senior, exista un raport de dependenţă personală.(10)

În epoca lui Carol cel Mare s-a generalizat instituţia vasalică.(11) Ea a fost folosită de suveran pentru a-şi subordona marea aristocraţie şi pentru a asigura obligaţiile militare faţă de stat.(12) Acordîndu-le danii din fondul funciar imperial, conţii, ducii, marchizii şi alţi membri ai aristocraţiei devin vasalii direcţi ai suveranului.(13) La rîndul lor, aceştia acordă beneficii din domeniile proprii unor aristocraţi mai mărunţi sau altor oameni liberi, care le devin vasali.(14) Marii seniori erau, aşadar, o verigă de legătură între suveran şi supuşi.(15)

După destrămarea Imperiului Carolingian, marii aristocraţi, profitînd de puterea care le-a fost conferită, au înlăturat caracterul condiţionat şi temporar al beneficiului, transformîndu-l în posesiune ereditară.(16) În decursul secolului al XI-lea, termenul „beneficiu" este înlocuit cu cel de „feud".(17)

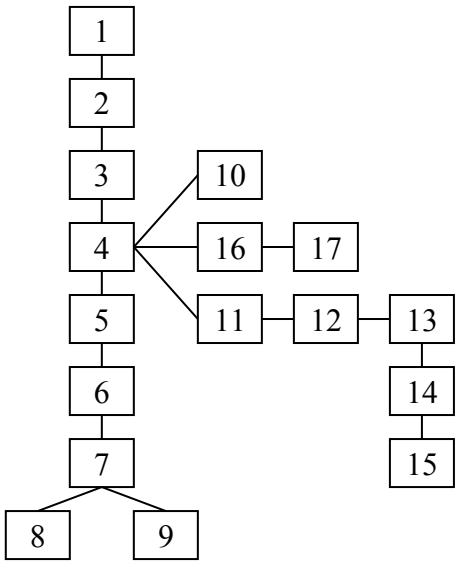


Fig. A 34.1. Reţea vertebrală

Textul: Modul de viată urban
Sursa: Istoria românilor. Manual pentru clasa a X-a. Ch: Ştiinţa, 2011, p. 133

Mai dinamic era modul de trai al populaţiei orăşeneşti.(1) În epoca medievală se remarcă o creştere evidentă a numărului de oraşe şi, respectiv, a populaţiei lor.(2)

Oraşele şi tîrgurile din Moldova şi Ţara Românească se deosebeau de localităţile săteşti doar prin numărul de case şi suprafeţele pe care erau amplasate.(3) În oraşe se aflau instituţiile de cultură şi de învăţămînt, curţile domneşti şi boiereşti, reşedinţele mitropolitane şi episcopale, alte edificii ecleziastice, atelierele meşteşugăresti.(4) Aici se găseau casele negustorilor şi se organizau iarmaroace.(5) Oraşele cuprindeau o *vatră*, ocupată de ateliere, prăvălii, case, grădini etc., un teren agricol învecinat (ogoare, fînaţuri, livezi, vii, prisăci, heleşteie), care constituiau *hotarul* tîrgului, şi un ocol, ce includea aşezările săteşti din afara hotarului oraşului, care depindeau administrativ de el.(6)

Oraşele şi tîrgurile din Transilvania, prin aspectul lor general, se asemănau mult cu centrele urbane din Europa Apuseană.(7) Iniţial oraşele transilvănene se aflau în proprietatea magnaţilor, nobililor, voievodului şi Coroanei ungare, însă, ulterior, orăşenii s-au revoltat împotriva acestei stări, obţinînd ca ele să devină *libere*.(8)

Aristocraţia urbană construia case de locuit cu nivele, înălţa ziduri de apărare şi castele.(9) Străzile oraşelor erau pavate cu piatră.(10) Populaţia orăşenească se deosebea prin componenţa sa eterogenă, atît sub aspect etnic, cît şi confesional.(11)

Îndeletnicirile de bază ale orăşenilor erau meşteşugul şi comerţul, dar, concomitent, tîrgoveţii practicau şi agricultura.(12) Oraşele concentrau, de regulă, meşteşugurile specializate, ceea ce a dus la apariţia uliţelor cojocarilor, ciubotarilor, zugravilor etc.(13) Secretele meşteşugarilor erau păstrate cu stricteţe, iar organizarea lor în bresle le asigura apărarea intereselor profesionale.(14)

Cea mai mare parte a populaţiei urbane locuia în case de lemn.(15) Păturile înstărite (negustorii, boierii) îşi construiau case de piatră.(16) Obiectele de uz casnic şi vestimentaţia orăşenilor erau asemănătoare cu cele ale sătenilor.(17) Îmbrăcăminte de lux puteau să-şi procure doar negustorii şi boierii.(18)

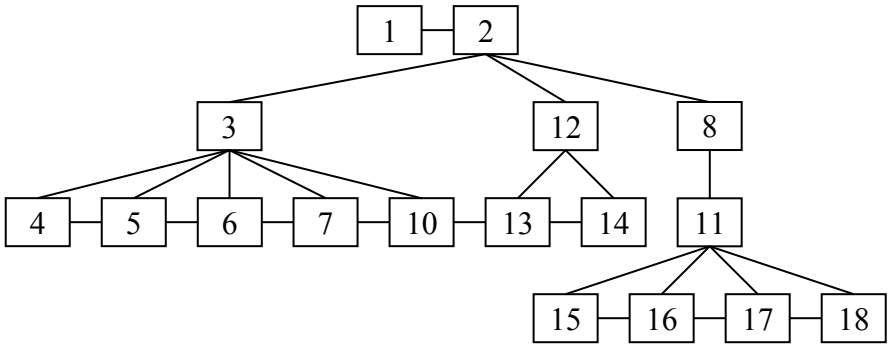


Fig. A 36.1. Reţea arbore

Anexa 35

Reţeaua textului în cadrul disciplinei şcolare *Educaţia civică*

Textul: Demnitatea personală şi demnitatea naţională. Cîteva note despre demnitate
Sursa: Cl. X, Educaţie civică. Ch: Ştiinţa, 2012, p. 8-9

Într-un anumit sens, despre demnitate ar fi preferabil să vorbim latineşte.(1) E, în însăşi sonoritatea cuvîntului, o trimitere la portretul roman, la o specie a virtuţii, în acelaşi timp impozantă şi inactuală.(2) Demnitatea e condiţia statuară a omului.(3) În asta constă nobleţea, dar şi riscul ei.(4) Nobleţea se manifestă mai ales pe fondul unor circumstanţe precare: sărăcie demnă, bătrîneţe demnă, suferinţă demnă.(5) Riscul e încremenirea în solemnitate, cultul ridicol al propriului monument.(6) În acest context, s-ar spune că demnitatea adevărată e o combinaţie reuşită între curaj şi umor: sînge rece faţă de împrejurările neprielnice şi distanţă faţă de sine.(7)

Spuneam că demnitatea se manifestă, de regulă, pe un fundal de precaritate, de criză.(8) S-ar zice că e un corelativ al nefericirii.(9) Eşti demn în faţa morţii, în închisoare şi, în genere, sub lovitura sorţii.(10) Din acest punct de vedere, spaţiul est-european a fost, între 1945 şi 1989, o ambianţă privilegiată pentru exersarea demnităţii.(11) Fiecare episod de viaţă era un test.(12) O asemenea situaţie este, evident, profund anormală: omul nu trebuie pus la încercare în acest fel.(13) O ţară, un sistem politic, o ideologie care impun individului condiţia unui eroism de fiecare clipă păcătuiesc printr-o cinică aroganţă.(14) A te îngriji de demnitatea omului e a face în aşa fel încît el să nu fie obligat să-şi demonstreze, în permanenţă, demnitatea.(15) Aceasta este deosebirea între statul totalitar şi statul de drept: statul totalitar constrînge la o insomnie a demnităţii, „instigă" la un exerciţiu istovitor şi „în cele din urmă" nedemn al demnităţii.(16) Statul de drept are mai curînd grijă ca un cetăţean să nu trebuiască să facă neîncetat recurs la demnitate, pentru a supravieţui sau pentru a-şi salva sufletul.(17) Statul de drept protejează demnitatea omului, statul totalitar o biciuieşte, o isterizează, o împinge spre propria ei limită.(18)

În orice împrejurare, se poate găsi totuşi o accepţiune mereu validă, mereu necesară, a demnităţii.(19) E cea care sugerează o formă superioară de funcţionalitate, o adecvare riguroasă la un scop dat.(20) Cînd cineva se achită impecabil de o anumită însărcinare, cînd cineva corespunde tuturor condiţiilor necesare pentru a îndeplini o anumită misiune, spunem despre el că este sau a fost la înălţimea ei, că este sau a fost demn de ea.(21)

Să adăugăm că, de cele mai multe ori, e vorba de un dar, de o vocaţie, şi nu de rezultatul unei strategii prestabilite.(22) Nu te poţi hotărî să fii demn.(23) Te comporţi cu demnitate printr-o mobilizare spontană a resurselor tale de libertate.(24) Cu alte cuvinte, demnitatea e autentică atunci cînd se exprimă ca naturaleţe.(25) De aceea nimic nu e mai nepotrivit decît o teorie a demnităţii.(26) Demnitatea nu se manifestă prin pompă retorică, prin discurs.(27) Nici măcar printr-un discurs în latină.(28)

(După **Andrei Pleşu**)

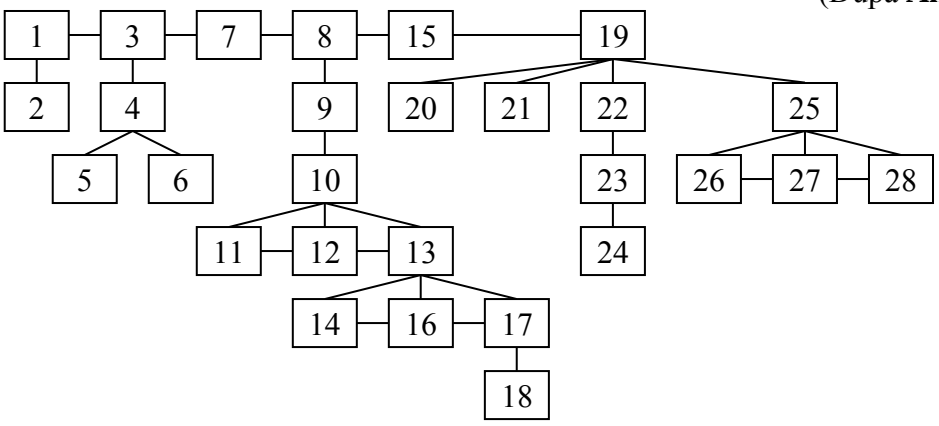


Fig. A 35.1. Reţea în serie

Anexa 36

Rețeaua textului în cadrul disciplinei școlare *Geografie*

Textul: Geocronologia pământului. Cronologia relativă

Sursa: Geografia fizică generală. Manual pentru clasa a X-a. Ch: Litera Educaţional, 2012, p. 57

Determinarea vîrstei relative a rocilor constă în stabilirea raporturilor de vîrstă între straturile de roci.(1) În astfel de cazuri se folosesc termenii „mai noi" sau „mai vechi", în funcţie de poziţia straturilor de roci intr-un afloriment.(2) La determinarea vîrstei relative se aplică metode fizice: metoda stratigrafică, petrografică, paleomagnetică etc.(3) Aceste metode sînt utilizate în cazurile cînd în straturile de roci lipsesc resturi de organisme pietrificate.(4) Ele se bazează pe poziţia straturilor în secţiunea geologică, pe compoziţia mineralogică şi petrografică a rocilor.(5) Cea mai mare importanţă în determinarea vîrstei relative a rocilor o au metodele paleontologice, bazate pe studiul fosilelor prezente în componenţa rocilor.(6)

Pe parcursul timpului geologic, lumea organică a evoluat de la forme inferioare la forme superioare.(7) Din aceasta rezultă că straturile care conţin fosile de organisme inferioare sînt mai vechi decît cele care conţin fosile de organisme superioare.(8) Straturile care conţin rămăşiţe de reptile gigantice sînt mai vechi decît cele care conţin resturi de mamifere.(9)

Esenţa metodei paleontologice se reduce la următorul principiu: straturile care conţin fosile identice sînt de aceeaşi vîrstă, iar straturile care conţin fosile diferite au, respectiv, vîrste diferite.(10) Acest principiu este valabil numai în cazul cînd fosilele conducătoare sînt caracteristice aceluiaşi strat de roci.(11)

Fosile conducătoare sînt considerate cele care se întîlnesc numai în grosimea unui strat.(12) Nu pot fi considerate fosile conducătoare toate resturile de organisme, dar numai acelea care în trecut au avut o răspîndire largă în spaţiu şi o răspîndire redusă în timp.(13)

Din această categorie fac parte mai ales animalele nevertebrate marine (protozoarele, celenteratele, brahiopodele, crustaceele, moluştele).(14) Din încrengătura vertebratelor, pentru depozitele continentale au dat forme conducătoare reptilele şi mamiferele.(15)

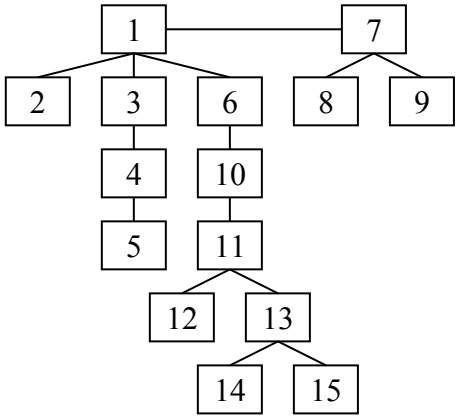


Fig. A 37.1. Reţea arbore

CHESTIONAR
de eficienţă şi calitate a activităţii de formare
în baza metodologiei de lucru asupra textului

Numele, prenumele cadrului didactic	Dumbravă Ecaterina
Instituţia, raionul, municipiul, localitatea	Z.Ş. „Hyperion", or. Durlești mun. Chișinău
Disciplina/ disciplinele şcolare pe care le predă	geografie

1. FORMULAREA OBIECTIVELOR ŞI A ORIENTĂRILOR METODOLOGICE DE LUCRU ASUPRA TEXTULUI S-A FĂCUT (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. clar
   b. evaziv
   c. inadecvat

2. REALIZAREA OBIECTIVELOR ŞI PREZENTAREA DESCHIDERILOR DIDACTICE ASUPRA TEXTULUI CA REŢEA DE IDEI S-A FĂCUT (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. maximal convingător
   b. parţial convingător
   c. minimal

3. UTILITATEA ACTIVITĂŢII A CONSTAT ÎN (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. noutate şi avantaje informaţionale
   b. dezvoltare profesională
   c. provocare didactică

4. APLICABILITATEA SCENARIULUI DIDACTIC DE LUCRU ASUPRA TEXTULUI CONSTĂ ÎN (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. activităţi care să coreleze în totalitate cu obiectivele de înţelegere a textului
   b. lecţia trebuie să ofere explicit strategii de aderare a elevului la text
   c. elevul trebuie ajutat să înţeleagă cum poate delimita ideile textului

5. EFICIENŢA METODOLOGIEI DE LUCRU ASUPRA TEXTULUI SE MĂSOARĂ ÎN (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. internalizarea textului de către elevi
   b. potenţialul creativ al elevilor
   c. înţelegerea ideii de arhitecturare a textului

6. VALORIFICAREA ADECVATĂ A TEXTULUI ÎN CADRUL ACTIVITĂŢILOR DIDACTICE

6.1. **Alegerea ofertei textuale** (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. textul trebuie să ajute elevul la înţelegere unor situaţii de viaţă
   b. textul mizează pe transmiterea de informaţii utile
   c. textul formează competenţe, atitudini, valori

6.2. **Valorificarea metodologică a textului trebuie făcută** (încercuiţi o singură variantă de răspuns)
   a. tradiţional
   b. cu elemente inovative
   c. prin implicarea exclusivă a elevilor

6.3. **Provocare:** *cum trebuie făcută corelația dintre forma structurală a textului (rețeaua) și conținutul acestuia*? (încercuiți o singură variantă de răspuns)

a. găsim ideea centrală și comentăm enunțul/ secvența ce comportă ideea
b. facem legătura dintre incipit și finalul textului
c. elevii analizează textul în baza enunțurilor componente
d. activitatea elevilor conduce spre înțelegerea ideilor textului

6.4. **Textul/ textele citite și înțelese trebuie să stimuleze** (încercuiți o singură variantă de răspuns)

a. formularea de opinii proprii și libertatea de creație a elevilor
b. raportarea informației la viața elevului prin prisma realității pe care o trăiește acesta
c. asumarea mesajului textului de către elevi

6.5. **Elevii fac dovada acțiunilor lor protextuale** (încercuiți o singură variantă de răspuns)

a. aderînd la una dintre ideile textului
b. asumîndu-și mesajul textului
c. dezvoltînd textul de autor prin idei/ texte proprii

6.6. **Situație de problemă**:

- Cum credeți, poate fi analizat un text de dimensiuni reduse în maniera analizei sintactice a frazei? (încercuiți o singură variantă de răspuns)

a. da b. nu c. nu sînt convins (convinsă)

- Dacă analizăm un text elaborînd/ construind schema acestuia,

Ce are de cîștigat elevul? Argumentați succint.

Își construește propria hartă mentală de înțelegere a textului

De ce avantaje beneficiază profesorul?

De asimilarea mai bună a cunoștințelor de către elev, activarea memoriei de lungă durata la elevi

- Cunoașteți noțiunea de ***rețea a textului***? Puteți formula o definiție proprie?

Un ansamblu de idei principale, noțiuni integrate în text.

- Ar fi necesară introducerea în curriculum a temei ***Analiza textului în baza rețelei de idei pe care o conține***? Dacă „da", atunci explicați de ce.

Explicația

Consider ca e necesară, deoarece ajută elevii cu diferit potențial intelectual, să asimileze mai ușor informația sau mesajul textului atît literar, cît și a celui științific.

G L O S A R

arc (Joiţa) – o formaţiune a relaţiilor stabilite între elementele unei reţele

acţiune protext – angajarea elevului într-un ansamblu de acţiuni *cu textul,* punînd la încercare reflexivă propria gîndire

atitudine protext – predispunerea elevului de a acţiona în favoarea textului, văzînd textul ca ceva esenţial pentru el, ca suport comportamental care se exprimă prin acţiuni şi opinii dobîndite prin text

autonomie cognitivă (Joiţa) – elevul este constructorul propriei cunoaşteri, creîndu-şi anumite reţele în care se includ noi şi noi informaţii şi experienţe

brioul textului (Barthes) – voinţa de producere a satisfacţiei receptării, chiar acolo unde trece dincolo de necesitate (elevul să pronunţe: iubesc acest text)

cadrul conceptual – presupune limitele unui anumit fel de a gîndi un nou concept şi anume cel de retellizare, dezvoltîndu-i, prin analize şi interpretări, esenţele educaţionale nominale, funcţionale şi formative. *Cadrul conceptual* are particularitatea de a fi un element specific al unei viziuni pentru că o circumscrie, o desemnează ca viziune, ca un cîmp de reprezentare regulată într-un mediu înconjurător (ştiinţele textului)

categorizare (Joiţa) – element principal în construirea unei reţele, o operaţie intelectuală care permite subordonarea unui sens general unui ansamblu de elemente

categorizare (Cocoradă) – proces prin care se grupează obiecte similare, similaritatea fiind fizică sau funcţională, distribuind proprietăţile categoriei asupra fiecărui element şi pronosticînd comportamentele sau evoluţia membrilor categoriei

colmataj textual – papirus de pe care s-a ras scrierea iniţială pentru a putea fi utilizat din nou, dar pe care se mai văd urmele vechiului text

comprehensiunea textului (Богин) – asimilarea conţinutului informaţiei cognitive dată în formă de unităţi ale textului cu care vine în contact înţelegerea semantizantă

comportament protextual – un sistem de pertinenţă al elevului care acţionează protextual şi reprezintă un ansamblu de reacţii observabile prin care acesta răspunde textului

computare (Terheşiu) – un set de reguli care permit manipulări proprii în baza reprezentării şi a algoritmului dat

constructivism (Glasersfeld) – teorie care vizează cunoaşterea, presupunînd că fiinţa umană îşi construieşte propria înţelegere şi cunoaştere;

constructivism (Joiţa) – elevul parcurge o cale de „înstăpînire" a cunoaşterii; construirea prin facere, accentul se plasează pe latura aplicativă, metodologică a învăţării şi cunoaşterii

detextualizare (enttexten) Plett – decodarea mesajului emis de text

devenirea textului (Pînzaru) – aspectul procesual al textului

dictum (Валгина) – informaţia de bază a textului

diplomaţie cognitivă (Joiţa) – cum învaţă elevul în baza criteriilor cunoaşterii ştiinţifice

educaţie textuală – dimensiune a educaţiei generale, care presupune educaţia elevului prin aplicarea diverselor tipuri de texte în practica educaţională

emotisme (Широва) – degajări specifice textului artistic

epifenomen – fenomen secundar care însoţeşte alt fenomen esenţial fără să-l influenţeze

epoche (Enăchescu) – categorie a trecerii, presupunînd momentul trecerii elevului de la atitudinea empirică la atitudinea reflexivă, un salt de la experienţă la transcendenţă

expandare (Plett) – încorporarea în text a altor propoziţii ca structuri constituente

formă – ansamblu de elemente capabile să delimiteze şi să semnaleze vizual orice prezenţă în spaţiu; alcătuirea părţilor

gîndire hermetică (Eco) – presupune agilitatea flexibilă a elevului care citeşte *suspicios* (în sens pozitiv) un text

gîndire în reţea (Popescu) – proces mintal prin care elevul vizualizează o informaţie nouă în configuraţia unei reţele, care ajută la înţelegerea şi corelarea liberă, în diverse configuraţii a fenomenelor abordate (a privi lumea cu mai multe perechi de ochelari)

hipertext (Nelson) – formă de organizare a informaţiei în care datele sînt memorate într-o reţea de noduri şi legături

identificare (Корсин) – diferite aspecte de schimbare a Eu-lui, astfel ca să mărească asemănarea cu alt individ, luat ca model

imaginaţie structurală (Zlate) – capacitatea elevului de a produce imagini prin combinare

incorporare (Корсин) – o formă limitată a internalizării, prin care un individ se percepe în altă personalitate; recombinare; crearea informaţiilor

informanţi (Kalus) – mai mulţi receptori ai aceluiaşi text

internalizare (Dumitru) – asimilarea personală a unei exigenţe, valori, norme externe, care devine exigenţă internă; trecerea din afară înăuntru

intertextualitatea – rezultatul actului citirii

interpretarea textului – explicarea dublei perspective asupra textului – cea a autorului şi a lectorului, plasînd înţelegerea textului într-un context mai larg decît circumstanţele imediate

introiecţie (Корсин) – prezenţa înăuntru a ceea ce simţim ca parte componentă intrinsecă a fiinţei

înţelegere (Cosmovici) – rezultat al gîndirii care presupune stabilirea de relaţii importante între cunoscut şi necunoscut, valoarea înţelegerii fiind dată de natura legăturilor stabilite; înţelegerea presupune *participare,* nu doar *observare*

înţelegerea textului (Богин) – raportarea experienţei elevului la text cu scopul asimilării conţinutului acestuia

înţelegere cognitivă (comprehensivă) (Богин) – presupune asimilarea conţinutului informaţiei cognitive date în formă de unităţi ale textului

înţelegere fenomenologică (dezvoltativă) (Богин) – presupune dezobiectivarea realităţilor ideale, prezentate în afara mijloacelor nominalizării directe, dar obiectivate în mijloacele textului

înţelegere reflexivă (Уланович) – se produce la mişcarea gîndirii pe verticală (înţelegerea semantizantă, cognitivă, fenomenologică), care presupune unirea mai multor unităţi semantice consecutive, avînd trei niveluri (semantic, cognitiv, fenomenologic)

înţelegere nereflexivă (Уланович) – se realizează la mişcarea gîndirii pe orizontală, cînd se produce fenomenul de influenţă a sensurilor; înţelegerea se produce la nivelul semantic al textului, la incorporarea sensului următor în cel precedent

înţelegere semantizată (Богин) – presupune decodarea unităţilor textului, care apar fiecare într-o anumită funcţie

jocul cu textul (Barthes) – presupune ca citiorul să producă textul, să-l despartă în părţi, să-l pună în mișcare

lectura textului – o *execuţie* asupra textului; un modelaj ideologic al textului; totalitatea activităţilor perceptive, cognitive, de valorizare şi ierarhizare ce au drept scop înţelegerea textului; un ansamblu de activităţi perceptive şi cognitive de recunoaştere şi interpretare a unui semnificant textual, în scopul captării sensului

legea incorporării (Мурзин) – influenţa sensului următor asupra celui interior, fapt ce conduce la formarea unui complex incorporat ca rezultat al marilor unităţi textuale

logofil (Barthes) – cel care iubeşte limbajul

lume a textului (Petrovici) – reprezintă ansamblul referinţelor nonsituaţionale la care trimite textul, moduri ale posibilităţii de a fi

metodologia protextului – un ansamblu organizat de entităţi acţionale (principii, obiective, etape, elemente procedurale, comportamente de învăţare) care asigură, în plan praxiologic, formarea unor competenţe specifice într-un sistem integrat care, la rîndul lor, dezvoltă atitudinea protext a elevului; un instrument operaţional de explorare a textului în procesul educaţional de formare a competențelor şi de dezvoltare a poziţionării protext a elevului (acţiune, atitudine, comportament protextual), reprezentînd o componentă flexibilă, dinamică a strategiei didactice

modus (Валгина) – informaţia suplimentară a textului (dedusă prin interpretare)

morphing (Pînzaru) – trecerea gradată de la o reprezentare la alta, prin modificarea progresivă a componentelor textului

networking (Draguşin) – un proces complex de articulare a unor sisteme evoluate, auto-organizabile, adaptabile

nivel de agregare (Vacariu) – nivel de unire, relaţionare în cadrul unui sistem (unităţi)

noduri (Joiţa) – trăsături comune pe niveluri de reprezentare şi legăturile dintre ele

notaţia textului – unirea firelor unei viziuni (a autorului), lăsîndu-le să treacă prin ochiul structurii ca atare pentru a le putea reînnoda în ţesătura altei viziuni (a elevului)

partajare – repartizarea unei informaţii în mai multe calculatoare

poststructuralism – mișcare în teoria literară, filozofie, ştiinţele sociale, apărută ca o varietate de reacţii la structuralism (J. Lyotard, R. Barthes, J. Lacan etc.); un curent în abordarea constructivistă, care percepe lumea ca pe un text infinit, textul este perceput ca un model epistemologic al realităţii (Cristeva); curent care promovează ideea că scriptorul ocupă locul autorului (Щирова)

poziţionare – plasarea într-o poziţie în raport cu un fenomen, obiect, fapt, persoană etc.; mod de situare atît de natură ideatică, cît şi pragmatică, deoarece elevul influenţează fenomenele observate

poziţionare textuală – explorarea textului din perspectiva aderării la ideile acestuia

principiul retellizării – normă reglatorie care presupune transpunerea grafică a unui text tip reţea ca instrument de esenţializare, concretizare, concentrare, restrîngere a conţinutului în favoarea rigorii şi care facilitează înţelegerea textului

prosumer (elev) – unitate lexicală construită în baza combinării dintre consumer (consumator) şi producător, cu sensul unui nou tip de consumator, care participă activ la conceperea şi fabricarea produsului pe care îl consumă; elev care produce ceea ce consumă, o îmbinare dintre consumatorul şi producătorul de text

refracţie (Lefevre) – o modalitate puternică de diseminare şi transformare culturală a textului

retellizare – dispunerea, amplasarea în reţea a unor fenomene, entităţi, lucruri, facilitînd înţelegerea acestora

reţea – împletitură din fire; ţesătură rară; pînză; ansamblu de ramificaţii

reţea textuală – un sistem în care un anumit număr de noduri ideatice sînt legate împreună, partajînd o informaţie, iar partajarea presupune repartizarea informaţiei în părţile componente ale textului

reţele neurale (Siebert) – ansambluri de elemente de procesare simple, puternic interconectate, care operează în paralel şi urmăresc să interacţioneze cu mediul înconjurător într-un mod asemănător creierului biologic şi care reprezintă capacitatea de a învăţa

reţele personale (Massimo) – ansamblul relaţiilor unui individ

reţelizare (networking) – proces complex de articulare a unor sisteme autoorganizabile, adaptabile, slab sau deloc ierarhizate, bazate pe competenţă, ca reacţie la globalizare

rutare (Scripcaru) – operaţia de dirijare a datelor reţelei între două noduri

secvenţe textuale (Adam) – segmente de text compuse din mai multe fraze

sens designator (Plett) – sens mintal ca fenomen al conştiinţei

sens denotativ (Plett) – sens empiric ca fenomen al realităţii

text – ţesătură; ansamblu finit şi structurart de semne care propune un sens; un anumit mod de funţionare a limbii

text denotativ (Plett) – conţinutul său este un fenomen al realităţii

text designator (Plett) – conţinutul textului este o realitate mintală

text emic (Plett) – este determinat intern prin lipsa unor semne la începutul sau afîrşitul său

text etic (Plett) – are caracteristici de delimitare transcendentă a textului

textoelaborare (Щирова) – elaborarea textului

textoreceptare (Щирова) – receptarea textului

textoneme – unitate lexicală construită după modelul cognemelor (Abric), care presupune elementele de construcţie a textului

textualizare (Vertextung, Plett) – punerea în text; ceea ce face ca textul să fie text; condiţiile construirii textului

topologie (Scripcaru) – structura unei reţele care depinde de modul de conectare a elementelor reţelei între ele

transcentare (Брудный) – restructurarea în conştiinţă a situaţiei reflectate în text

transducţie (Rodari) – existenţa permanentă a textelor prin circulaţie

vivificare (Ghidirmic) – întregire a senzaţiei de viaţă a textului

DECLARAŢIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor habilitat sînt rezultatul propriilor cercetări şi realizări ştiinţifice. Conştientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecinţele în conformitate cu legislaţia în vigoare.

Numele de familie, prenumele: GHICOV Adrian

Semnătura: _____

Data: 19 aprilie 2017



CURRICULUM VITAE

Nume, prenume, patronimic:	**Ghicov Adrian Alexei**
Date biografice:	născut la 08 septembrie 1973, în satul Soltăneşti, raionul Nisporeni, căsătorit, cu un copil.
Cetăţenia:	Republica Moldova
Studii, specializări:	- 2013 (11 iulie) – conferirea titlului ştiinţifico-didactic de Conferenţiar Universitar (Atestat seria CU nr. 0938) în *Teoria şi metodologia instruirii (limba şi literatura română)*, în baza Hotărîrii Comisiei de Atestare a CNAA nr. AT-4/3 din 11 iulie 2013 şi a recomandării Senatului UPS „I.Creangă" din Chişinău la 20 iunie 2013. - 2008 - 2010 – studii postdoctorale (ordin nr. 245 din 16.10.08, ordin nr. 327 din 10.11.10) în cadrul U.P.S. „Ion Creangă" Chişinău, specialitatea 13.00.02 – *Teoria şi metodologia instruirii (limba şi literatura română)*. - 2008 (15 februarie) – susţinerea tezei de doctorat (Diplomă seria DR Nr. 0760) în domeniul *Pedagogie generală*, în Consiliul Specializat DH 30.13.00.01-22, cu tema Integralitatea implicaţiilor pedagogice ca factor al performanţelor elevilor, sub conducerea dnei Tatiana Callo, dr. hab., prof. univ. - 2003 – examen de admitere la doctorat, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, specialitatea 13.00.01, *Pedagogie generală*, conducător ştiinţific – conf. univ., dr. hab., Tatiana Callo. - 1995 – studii superioare, profilul filologie cu licenţa în specializarea *Limba şi literatura română*, Facultatea de Filologie, Universitatea de Stat „A. Russo" din Bălţi.
Stagii de formare:	- 2017 – Participare la Conferința internațională „Reducerea analfabetismului funcțional prin dezvoltarea competențelor de literație", organizată de Asociația Română de Literație, Iași, 31 martie – 01 aprilie. - 2016 – Participare la Al 16-lea Colocviu Internațional al Departamentului de Lingvistică: Lingvistică Românească, Lingvistică Romanică. Universitatea din București, 25-26 noiembrie. - 2016 – Participare la stagiul de formare pentru implementarea Standardelor de competenţă profesională a cadrelor manageriale din învăţământul primar şi secundar, Dispoziţia ME nr. 319 din 18 iulie 2016, calificare: Formator naţional. - 2016 - ANPRO: Formare în cadrul Simpozionului Naţional de didactică a limbii şi literaturii române, ediţia a XIV, Cluj, 15-17 aprilie. - 2015 - Formare în cadrul Colocviului internaţional de ştiinţe ale limbajului „Eugeniu Coşeriu". Ediţia a XV-a. „Dinamica limbilor şi literaturilor în epoca globalizării". Universitatea „Ştefan cel Mare". Suceava, România, 16-18 octombrie 2015. - 2013 Stagiul naţional de formare „Elemente de bază în elaborarea instrumentelor de evaluare", Chişinău, 26-29 noiembrie. - 2013 - 2014 – Pilotarea proiectului „Dezvoltarea standardelor de eficienţă a învăţării şi a standardelor de calitate a instituţiei de învăţământ secundar general din perspectiva şcolii prietenoase copilului." - 2012 – Participare la stagiul de formare a specialiştilor în problemele de monitorizare şi management al implementării Curricula şcolare modernizată, Certificat nr. 496 din 27 septembrie 2012, calificare: Formator central - 2012 – Participare la stagiul de formare în elaborarea standardelor, Dispoziţia ME nr. 300 din 06 iulie 2012, calificare: Expert naţional. - 2012 – „Iniţiative pentru Reforme în Educaţia din Ţările Europei de Sud-Est (ERI SEE)", Conferinţă Regională, 10-13 decembrie 2012, Belgrad, Serbia. - 2012 – „Organizarea şi desfăşurarea evaluărilor la finele treptei preuniversitare, în temei – bacalaureatul", 20-23 noiembrie 2012, MECTS, CNEE, Bucureşti, România. - 2011 – Seminar „Dezvoltarea standardelor de competenţă pentru şcolile prietenoase copilului.", Chişinău, 02-04 martie. - 2011 – Participare în cadrul Conferinţei Globale READ şi în cea de a IV-a Conferinţă pentru problemele din sectorul educaţional al ţărilor europene şi Asiei centrale, Germania (Eschborn). - 2011 – Participare în cadrul Conferinţei Regionale „Politici de dezvoltare şi monitorizare a calităţii şi echităţii în educaţie", organizată de către reţeaua ERI SEE, iniţiativa pentru reforme în educaţie, Serbia (Belgrad). - 2011 – Participare la Conferinţa Regională CFS, organizată de către UNICEF, cu tema

	„Elaborarea standardelor educaţionale de calitate, axate pe principiilor şi dimensiunile şcolii prietenoase copilului”, Macedonia (Skopje). - 2010 – Participare la stagiul de formare privind implementarea Curricula şcolare în învăţământul secundar general, OME nr. 608 din 01 iulie 2010, calificare: Formator central. - 2008 – Formare în domeniul evaluării rezultatelor şcolare prin evaluarea diferitor tipuri de examene, Bulgaria (Sofia). - 2008 – Formare în domeniul organizării proiectului internaţional PISA-2009 vizînd evaluarea competenţelor elevilor la lectură, matematică şi ştiinţe, Germania (Offenbach). - 2007 – Formare în domeniul evaluării rezultatelor şcolare la Agenţia Naţională de Evaluare din Lituania (Vilnius). - 2007 – Participare la Seminarul Internaţional „Politici lingvistice europene. Implementarea portofoliului european al limbilor în predare-învăţare-evaluare”, Franţa (Strasbourg). - 2006 – Participare la Stagiul de formare în cadrul Agenţiei Naţionale pentru Curriculum şi Evaluare a Ministerului Educaţiei şi Cercetării din Finlanda (Helsinki). - 2006 – Participare la Colocviul Naţional de Didactică a Limbii şi Literaturii Române „Constantin Parfene”, ediţia a III-a, Vaslui, România. - 2006 – Realizarea programului pentru formatori „Dezvoltarea resurselor umane pentru modernizarea curriculumului de liceu”, calificarea Conceptor de Curriculum. - 2002 – Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, instruiri pentru formatori centrali: Modernizarea învăţământului gimnazial. - 2002 – Cursuri de formare în domeniul evaluării rezultatelor şcolare, Centrul Naţional de Evaluare şi Examinare a Ministerului Educaţiei şi Cercetării din România. - 2001 – Cursuri de perfecţionare la Departamentul de Perfecţionare a Cadrelor Didactice, Centrul „Eudoxiu Hurmuzachi”, Ministrul Educaţiei şi Cercetării, România. - 1999 – Cursuri de perfecţionare la Institutul Naţional de Perfecţionare a Cadrelor Didactice.
Domenii de cercetare şi interes profesional	**Ştiinţe ale educaţiei** cu abordarea unor subiecte de actualitate în teoria şi practica educaţională: - Fundamentarea pedagogică a conceptului de *performanţă*; - Abordarea fenomenului integralităţii implicaţiilor pedagogice (informaţia, intelectul, inteligenţa, imaginaţia) ca forţă, energie, resursă şi premisă ce dinamizează, consolidează calitatea unui proces educaţional autentic; - Interpretarea conceptului de evaluare a rezultatelor şcolare ca pe o realitate propensivă, cu un rol decisiv în claviatura modernă a educaţiei; **Educaţia lingvistică şi literară:** - Semnificarea valorii metodologice a principiului *retellizării* în relaţia *text-elev-realitate*; - Proiectarea educaţiei lingvistice şi literare a elevilor prin valorificarea textului ca factor al modelării personalităţii constructiviste; formarea comportamentului protextual; potenţarea experienţei spirituale a elevului cititor, care este situat, cognitiv şi atitudinal, în lumea valorică a textului;
Activitate profesională:	- 2016 – prezent: vicedirector pentru asigurarea calităţii studiilor şi profesor de limba şi literatura română în Liceul de limbi moderne şi tehnologii informaţionale SOCRATE. - 2016 – prezent: membru al Consiliului Naţional pentru Curriculum (ordinul Ministerului Educaţiei nr. 279 din 08 aprilie 2016). - 2014 – prezent: cercetător ştiinţific superior în sectorul Educaţie Lingvistică al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei în proiectul: *Strategii pedagogice de formare a vorbitorului cult de limbă română* şi doctor conferenţiar la Catedra de pedagogie şi psihologie. - 2014 – prezent: dr., conf. univ. Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” (prin cumul). - 2014-2015 – director Departament evidenţă şi monitorizare proces educaţional ULIM. - 2013-2014 – consultant, Direcţia învăţământ preuniversitar, Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova. - 2011-2014 – cercetător ştiinţific în sectorul Educaţie Lingvistică, Literară şi Artistică, al Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei în proiectul: *Principii şi metode de integrare naţional-europeană a valorilor educaţiei umaniste în gimnaziu şi liceu* (prin cumul). - 2010-2013 – lector superior la Catedra Educaţie Lingvistică şi Literară a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei şi conferenţiar universitar la Catedra Management Educaţional a Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă” (prin cumul). - 2007-2013 – director al Agenţiei de Evaluare şi Examinare a Ministerului Educaţiei. - 2007 – director adjunct cu executarea atribuţiilor de director al Agenţiei de Evaluare şi Examinare a Ministerului Educaţiei.

	- 2005-2007 – consilier al ministrului Educaţiei şi Tineretului. - 2002-2005 – lector universitar, Catedra Literatură română şi teorie literară, Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova. - 2001-2006 – profesor de liceu, Liceul de limbi moderne şi tehnologii informaţionale „Socrate”, mun. Chişinău. - 2000-2005 – specialist principal la Limba şi literatura română în Direcţia Învăţămînt Preuniversitar General, Ministerul Educaţiei şi Tineretului. - 1998-2000 – lector universitar la Catedra Literatură Română şi Universală, Facultatea Filologie, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălţi. - 1998-2000 – profesor de liceu, L.T. „I. Creangă”, mun. Bălţi (prin cumul). - 1994-2000 – profesor şcolar, Limba şi literatura română, Şcoala nr. 1, mun. Bălţi. - 1993 – educator la Grădiniţa nr. 10, mun. Bălţi.
Participări în proiecte ştiinţifice	- Proiectul 11.817.08.79 A Principii şi metode de integrare naţional-europeană a valorilor educaţiei umaniste în gimnaziu şi liceu (2011-2014) în cadrul IŞE, cu finanţarea AŞM. - Proiectul 15.817.60.15 A Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult de limbă română din perspectiva educaţiei pentru limbi (2015-2018) în cadrul IŞE, cu finanţarea AŞM.
Participări la foruri ştiinţifice	- 16 conferinţe ştiinţifice internaţionale. - 1 conferinţă ştiinţifică naţională cu participare internaţională. - 3 conferinţe ştiinţifice naţionale.
Lucrări ştiinţifico-metodice şi didactice:	- Monografii – 2. - Articole în reviste ştiinţifice – 28. - Articole în culegeri ştiinţifice – 11 - Publicaţii la foruri ştiinţifice – 19 - Curricula şcolare - 3 - Manuale şcolare – 6 - Ghiduri metodice/ metodologice – 13 - Referenţialul de evaluare a competenţelor elevilor – 1 - Standarde de eficienţă a învăţării – 1 - Alte materiale didactice – 19
Aprecieri, premii, distincţii, menţiuni, titluri onorifice:	- 2017 – Diploma Ministerului Culturii al Republicii Moldova pentru organizarea Festivalului „Zilele Creangă” - 2016 – Preşedinte de onoare al Concursului Municipal „Pedagogul Anului 2017” - 2012 – Diploma de excelenţă în desfăşurarea Olimpiadei de limbă, comunicare şi literatură română, Tîrgu Jiu, România, 02-06 aprilie. - 2008 – Diploma de excelenţă a Bibliotecii Judeţene „Gh. Asachi”, Iaşi pentru realizarea proiectelor frontaliere. - 2006 – Consilier de Stat, clasa I, rangul II, ordinul nr. 300 din 07 aprilie. - 2005 – Diploma de onoare a Ministerului Educaţiei, Tineretului şi Sportului, ordin nr. 459 din 28 decembrie 2005. - 2005 – Diploma de menţiune a Sindicatului ramural.
Limbi cunoscute:	Româna (excelent), Rusa (bine), Franceza (bine), Engleza (începător).
Adresa personală:	Republica Moldova, or. Chişinău, str. Valea Trandafirilor 22, ap.3
Telefon mobil:	+373 793 68355
E.mail:	ghicov@gmail.com, ghicov@mail.ru
Adresa profesională:	Liceul de limbi moderne şi tehnologii informaţionale SOCRATE, or. Chişinău, str. Matei Basarab 5/2 Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, or. Chişinău, str. Doina 104, tel/fax: 0 22 400700