

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris

CZU: 373.091:[811.135.1+821.135.1.09](043.3)

VÎLCU MARCELA

**EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ ȘI LINGVISTICĂ A ELEVILOR PRIN
VALORIFICAREA LECȚIILOR NETRADIȚIONALE**

Specialitatea 532.02 - Didactică școlară (Limba și literatura română)

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila
dr. filol., conf. univ.

Autor:

VÎLCU Marcela

CHIȘINĂU, 2021

© VÎLCU MARCELA, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză, rusă)	5
ABREVIERI	8
INTRODUCERE	9
1. REPERE EPISTEMOLOGICE PENTRU EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ ȘI LINGVISTICĂ A ELEVILOR PRIN ABORDAREA LECȚIILOR NETRADIȚIONALE	18
1.1. Cadrul conceptual al educației literar-artistice și lingvistice ca sistem	18
1.2. Lecția clasică, unitate didactică fundamentală: definiții, caracteristici, structuri	28
1.3. Lecția netradițională – o alternativă a lecției clasice	42
1.4. Concluzii la capitolul 1	48
2. VALORIFICAREA LECȚIEI CA UNITATE FUNDAMENTALĂ EDUCAȚIONALĂ ..	50
2.1. Abordarea lecției netradiționale ca alternativă a lecției clasice (rezultatele experimentului de constatare)	50
2.2. Conceptualizarea Modelului pedagogic al ELAL prin valorizarea lecțiilor netradiționale..	61
2.3. Concluzii la capitolul 2	71
3. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE ȘI LINGVISTICE A ELEVILOR PRIN VALORIFICAREA LECȚIILOR NETRADIȚIONALE	72
3.1. Fundamente metodologice ale educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale (design-ul și rezultatele experimentului de formare)	72
3.1.1. Lecția-proces de judecată	72
3.1.2. Lecția-atelier de creație	85
3.1.3. Lecția-ecranizare a operei literare	95
3.1.4. Lecția-dramatizare a operei literare.....	104
3.1.5. Lecția-concurs	116
3.1.6. Lecția-studiu de caz.....	126
3.2. Valori literare-lectorale și comunicative achiziționate de elevi în baza Modelului conceptualizat (rezultatele experimentului de control).....	135
3.3. Concluzii la capitolul 3	146
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	148
BIBLIOGRAFIE	151
ANEXE	167
Anexa 1. Chestionar pentru profesori (experiment de constatare)	167

Anexa 2. Chestionar pentru elevi (experiment de constatare)	169
Anexa 3. Evaluarea competențelor literar-lectorale ale elevilor (experiment de constatare)	170
Anexa 4. Evaluarea competenței lingvistice a elevului (experiment de constatare).....	172
Anexa 5. Evaluarea capacității elevilor de a redacta un text conform unor cerințe.....	173
Anexa 6. Evaluarea capacității elevilor de a identifica și a explica greșeli gramaticale (mostră)	174
Anexa 7. Evaluarea capacității elevilor de a-și exprima opinia, de a soluționa și a argumenta (mostre)	175
Anexa 8. Elementele acțiunii operei literare (lecția-ecranizare).....	176
Anexa 9. Mostre de scenarii ale elevilor.....	177
Anexa 10. Capacitatea elevilor de a identifica și de a selecta (experiment formare)	181
Anexa 11. Mostră de subiecte abordate în cadrul lecției-concurs (tema <i>Numeralul</i>)	182
Anexa 12. Exemplificări din lucrările elevilor din cadrul lecției-concurs.....	184
Anexa 13. Mostre de cazuri abordate	185
Anexa 14. Chestionar pentru elevi (experimentul de control).....	186
Anexa 15. Chestionar privind opiniile profesorilor despre lecția netradițională (experiment de control).....	187
Anexa 16. Subiecte de evaluare a competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor:	188
GLOSAR	191
DECLARAȚIA CU PRIVIRE LA ASUMAREA RESPONSABILITĂȚII	193
CV-ul AUTOAREI	194

ADNOTARE

Vîlcu Marcela

Educația literar-artistică și lingvistică a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale

Teză de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2021

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 218 surse bibliografice, 16 anexe. În total conține 150 pagini text de bază, 25 de figuri și 8 tabele, 16 anexe.

Publicații la tema tezei. Rezultatele au fost publicate în circa 41 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: lecție clasică, lecție netradițională, educație literar-artistică, educație lingvistică, competențe literar-lectorale, competență de comunicare, diada profesor-elev.

Domeniul de studiu: Didactica școlară (Limba și literatura română)

Scopul cercetării: fundamentarea teoretică și practic-experimentală a educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale, în procesul cărora elevului i se atribuie valoarea de subiect al acțiunii educaționale.

Obiectivele cercetării: identificarea reperelor epistemice, teoretice, praxiologice ale educației literar-artistice și lingvistice a elevilor ca sistem prin valorificarea lecției netradiționale; diagnosticarea preexperimentală a competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor; relevarea atitudinii profesorilor și a elevilor privind lecțiile netradiționale; argumentarea teoretică, epistemologică și praxiologică a abordării lecțiilor netradiționale în vederea ELAL a elevilor; conceptualizarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic al ELAL a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale; formularea concluziilor și a recomandărilor relevante pentru optimizarea ELAL a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale de limba și literatura română.

Noutatea și originalitatea științifică: rezidă în fundamentarea și valorificarea lecțiilor netradiționale în practica ELAL; în validarea Modelului pedagogic, care include mai multe tipuri de lecții netradiționale, activități și metode cu caracter ludic și creativ-interactiv, criterii de evaluare – toate conferindu-i elevului statutul de subiect al actului educațional.

Rezultatul științific obținut în cercetare vizează fundamentarea teoretică, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale, concepute în funcție de scop, de metoda predominantă, fapt care a contribuit la formarea competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de definirea conceptului de lecție netradițională ca alternativă și în raport cu lecția clasică/tradițională; fundamentarea teoretică și definirea fiecărui tip de lecție netradițională, relevarea procedurii de desfășurare a lor, stabilirea condițiilor și avantajelor validate în cadrul experimentului de formare; sintetizarea tendințelor generale și a atitudinii elevilor și ale profesorilor privind valorificarea lecțiilor netradiționale.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în conceptualizarea Modelului pedagogic al ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale, axat pe mai multe teorii privind domeniile „Literatură”, „Limbă și comunicare”, „Didactică”, pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și de educație literar-artistică, pe activități creativ-interactive și ludice, pe recunoașterea elevului ca subiect al actului educațional; stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor educației literar-artistice și lingvistice a elevilor, inclusiv – de formare a interpretului de literatură și a vorbitorului cult de limba română, prin explorarea potențialului formativ al lecțiilor netradiționale; determinarea caracteristicilor profesionale ale cadrelor didactice de limba și literatura română privind abordarea lecțiilor netradiționale, a interesului și motivației elevilor față de acestea; elaborarea de recomandări practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a profesorilor în domeniul educației literar-artistice prin valorificarea lecțiilor netradiționale.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin activitatea didactică a autoarei în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, al Liceului de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, al Liceului Teoretic „Gh. Asachi”, la gimnaziile din s. Ulmu, r. Ialoveni, s. Molochiș, r. Râbnița, inclusiv prin participarea la conferințe naționale și internaționale, prin publicarea materialelor științifice.

ANNOTATION

Vîlcu Marcela

Literary-artistic and linguistic education of school students through non-traditional lessons

PhD thesis in Educational Sciences, Chisinau, 2021

The structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 218 bibliography sources, 150 pages of text, 25 figures, 8 tables and 16 appendixes.

Publications on the topic of the thesis: 41 scientific works

Keywords: classical lesson, non-traditional lesson (NTL), literary-artistic education, linguistic education, literary-lectorial competences, communicative competence (LALE), school students, teacher.

The field of study: School didactics (Romanian language and literature).

The aim of the research is: the theoretical and practical-experimental fundamentals of the Pedagogical Model of the literary-artistic and linguistic education of the school students by using non-traditional lessons, in the process of which the school student is assigned as the subject of the educational action.

The objectives of the research are: to identify the epistemic, theoretical, praxiological landmarks of the LALE of the school students as a system, by using NTL; to diagnose the pre-experimental literary-reading and communicative competences of the school students; to emphasize the attitude of teachers and students towards non-traditional lessons; to justify the theoretical, epistemological and praxiological approach of non-traditional lessons towards LALE of the school students; to conceptualize and experimentally validate the Pedagogical Model of LALE of school students by using NTL; to formulate the conclusions and relevant recommendations for LALE optimization of school students through the use of non-traditional lessons of the Romanian language and literature.

The novelty and scientific originality of the research lies in the substantiation and use of NTL in LALE practice; in the validation of the pedagogical model that includes several types of NTL, activities and methods with a playful and creative-interactive character, as well as of evaluation criteria, thus, giving the school student the status of a subject of the educational act.

The scientific result obtained in the research aims to theoretically justify, elaborate and experimentally validate the LALE methodology by using non-traditional lessons, conceptualized according to their purpose and to the predominant method, which contributed to the formation of the literary-reading and communicative competences of the school students.

The theoretical significance of the research is supported by defining the concept of NTL as an alternative related to the classical/traditional lesson; the theoretical substantiation and definition of each type of NTL, the emphasis on the procedure, the establishment of the conditions and advantages validated during the experiment; the synthesis of the general trends and attitude of the school students and teachers regarding the use of non-traditional lessons.

The practical value of the research consists in: the conceptualization of the Pedagogical Model of LALE by using NTL, focused on several theories on the fields of "Literature", "Language and communication", „Didactics", on a literary-aesthetic system, didactic and educational literary-artistic principles, focused on creative-interactive and playful activities, on the recognition of the student as a subject of the educational act; the establishment of the prior directions for improving the practices of LALE of school students, including – the formation of the interpreter of literature and the cult speaker of the Romanian language, by exploring the formative potential of NTL; the establishment of the professional characteristics of the Romanian language and literature teachers regarding the approach of NTL, school students' interest and motivation towards them; the elaboration of practical recommendations for the modernization of the initial and continuous professional development of the teachers in the field of LALE by using non-traditional lessons.

The implementation of scientific research results was carried out through the didactic activity of the author within "Ion Creanga" SPU in Chisinau, "Prometheus-Prim" Lyceum of Creativity and Invention, "Gh. Asachi" Theoretical Lyceum, at the gymnasiums from Ulmu, Ialoveni, Molochisul-Mare, Râbnîța district, by participating in national and international conferences and published scientific materials.

АННОТАЦИЯ

Вылку Марчела

Литературно-художественное и лингвистическое образование учащихся с использованием нетрадиционных уроков

Диссертация на соискание степени доктора педагогики, Кишинэу, 2021

Объем и структура диссертации: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, 218 библиоисточника, 16 приложений. Работа содержит 150 страниц текста, 25 фигур, 8 таблиц.

Публикации по теме диссертации. Результаты были опубликованы в 41 научных статьях.

Ключевые слова: классический урок, нетрадиционный урок (НтУ), литературно-художественное, лингвистическое образование, читательская компетенция, коммуникативная компетенция, учащиеся, учитель.

Область исследования: Школьная дидактика (Румынский язык и литература)

Цель исследования: теоретическое и практико-экспериментальное обоснование Педагогической модели литературно-художественного и лингвистического образования (ЛХЛО) учащихся через использования НтУ, в процессе которых учащийся обретает статус субъекта образовательного акта.

Задачи исследования: выявление эпистемологических, теоретических, праксиологических ориентиров ЛХЛО учащихся как системы через использование НтУ; предэкспериментальная диагностика литературно-читательских и коммуникативных компетенций учащихся; выявление отношения учителей и учеников к НтУ; теоретическое, гносеологическое и праксиологическое обоснование подхода к НтУ для ЛХЛО учащихся; концептуализация и экспериментальная проверка Педагогической модели ЛХЛО учащихся через использование НтУ; формулирование соответствующих выводов и рекомендаций по оптимизации ЛХЛО учащихся через использование к НтУ по румынскому языку и литературе.

Научная новизна и оригинальность заключается в обосновании и использовании НтУ в практике ЛХЛО; в проверке Педагогической модели, которая включает различные типы НтУ, мероприятий и методов игрового и творчески-интерактивного характера, критерии оценки, что придает учащемуся статус субъекта образовательного акта.

Научный результат, полученный в исследовании, состоит в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке методологии ЛХЛО через использование НтУ с целью формирования литературно-читательской и коммуникативной компетенций учащихся.

Теоретическая значимость исследования поддерживается определением концепции НтУ как альтернативы и в отношении к традиционному уроку; теоретическое обоснование и определение каждого вида НтУ, раскрытие порядка их развертывания, установление условий и преимуществ, подтвержденных в формирующем эксперименте; синтез общих тенденций и отношения учащихся и преподавателей к использованию НтУ.

Практическая значимость работы состоит в концептуализации Педагогической модели ЛХЛО через использование НтУ, опирающихся на основные теоретические положения областей «Литература», «Язык и общение», «Дидактика», на систему литературно-эстетических, дидактических и литературно-художественных принципов образования, на творчески-интерактивную и игровую деятельность, на признание учащегося субъектом образовательного акта; в установлении приоритетных направлений практического совершенствования ЛХЛО, включая и формирование литературного интерпретатора и грамотного говорящего на румынском языке, через изучение формирующего потенциала НтУ; определение профессиональных характеристик учителей румынского языка и литературы в отношении подхода к НтУ, интереса и мотивации учащихся к НтУ; в разработке практических рекомендаций для модернизации начальной и непрерывной профессиональной подготовки учителей в сфере ЛХЛО через использование НтУ. Внедрение научных результатов осуществлялось через дидактическую деятельность автора в КГПУ им. И. Крянгэ, в Л.Т.И. «Прометей-Прим», в Т.Л. им. Георге Асаки, в гимназиях сёл Улму, Яловенского района, Большой-Молокиш, Рыбницкого района, в национальных и международных научных конференций, публикаций научных результатов.

ABREVIERI

ELA – educație literar-artistică

EL – educație lingvistică

ELAL – educație literar-artistică și lingvistică

EA – educație artistică

EE – educație estetică

LN – lecții netradiționale

VLN – valorificarea lecției netradiționale

ITELA – introducere în teoria educației literar-artistice

MELAL – metodologia educației literar-artistice și lingvistice

UPSC – Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

CLLC – competențe literar-lectorale și de comunicare

CL – competențe lingvistice

CLL – competențe literar-lectorale

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Unul dintre paradoxurile realității de astăzi – școala este modernă, iar elevii sunt postmoderni – certifică ideea că postmodernismul, în comparație cu tradiționalismul și modernismul, revendică, pe de o parte, acceptarea de alternative educaționale și de predare-învățare, pe de alta, descentralizare, toleranță, globalism, interculturalitate, individualism, deconstrucție, umanizarea tehnologiei, promovarea valorilor noi, diversificarea comunicării. Învățarea ca o construcție proprie, participarea directă a elevului, prin cercetări, căutări, interpretări, structurări, reflecții, corelații, semnificații proprii, plasarea lui în contextul unor noi forme de organizare a activității în clasă și în centrul unor experiențe de învățare care să-i favorizeze gândirea și acțiunea independentă, să-l învețe a participa activ la procesul de construire a noii cunoașteri – toate acestea sunt semnele și, totodată, stringențele unui învățământ care trebuie să refuze toate dogmele, stereotipurile, preceptele și chiar unele teorii considerate deja canonice. Asupra personalității în devenire, în prezent, mai mult ca oricând, acționează concomitent și succesiv influențe multiple și diverse. Parte dintre acestea sunt în conformitate cu normele (sociale, politice, religioase, pedagogice, culturale etc.), altele sunt spontane, difuze, neoficiale etc. În funcție de ele, putem vorbi despre educația formală (oficială), educația nonformală (extrașcolară) și educația informală (involuntară, spontană). O școală ce se vrea deschisă pentru problematica secolului XXI, incontestabil, trebuie să recurgă la noi alternative educaționale privind tipurile de curriculum, forma principală de organizare a activității elevilor – lecția, învățarea de tip operațional, proiectarea instruirii, tipurile de activități în clasă, statutul profesorului etc. – toate acestea urmând a fi acordate cu tendințele, interesele celor implicați în instruire. Pentru ca învățarea să aparțină elevului, e nevoie și de noi metodologii, care să-i încurajeze căutarea independentă a sensurilor (sunt cunoscute foarte multe cazuri, atestate în rândurile adolescenților, tinerilor, care demonstrează absența unor idealuri, a unor sensuri ale existenței lor, excluzându-le pe cele utilitariste/de natură financiară). Îndelungata experiență didactică școlară a consolidat idei, metodologii, modalități de organizare, concepere și desfășurare a activităților instructive în clasă, dar în care rolul central îl are profesorul (predă, dirijează, controlează, evaluează, stimulează, penalizează etc.). Privită din această perspectivă, lecția tradițională, ca formă de bază a organizării activității elevilor, nu mai poate face față tuturor cerințelor elevilor și timpului, ea solicitând alternative substanțiale, sistemice, care să inverseze relațiile dintre elementele instruirii, nemaivorbind de adoptarea unor strategii, criterii de evaluare, de managementul clasei etc. din perspective cu totul noi. În acest context al schimbărilor

radicale se înscrie și lecția de limba și literatura română, care, cu părere de rău, încetează a mai fi un laborator de interpretare și creație, cel puțin, pentru domeniul „Literatură”. Cele menționate scot în evidență actualitatea cercetării noastre, care mai este condiționată și de alți factori importanți, precum: *Reforma generală a învățământului* (1997) fundamentată pe conceptele de curriculum, de educație literar-artistică și lingvistică, pe principiul libertății în educație etc.; reconsiderarea epistemică a formelor de organizare a activității elevilor în funcție de exigențele și așteptările societății moderne, de nevoile, interesele elevilor; ideile, conceptele, teoriile, paradigmele etc., aferente domeniului educației lingvistice și literar-artistice; stipularea curriculară privind reliefaarea cadrului valoric/axiologic transdisciplinar în baza profilului absolventului nivelurilor gimnazial și liceal de învățământ, ca un nou concept cu valențe semantice de finalitate a sistemului de învățământ, proiectat din prisma unității abordării psiho- și sociocentriste; asigurarea progresiei cognitive, formative și atitudinale a competențelor cu toate derivatele lor de context. Totodată, actualitatea cercetării este argumentată și de necesitatea de a moderniza nu numai metodologia de predare-învățare-evaluare, ci și formele de organizare a activității în clasă.

Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare. Problema educației literar-artistice și lingvistice a început să fie abordată în anii '90 ai secolului al XX-lea de un șir de cercetători de la Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice din Moscova, care au deschis o nouă direcție, cea a educației literar-artistice cu statut de obiectiv-cadru al receptării literaturii în școală și au afirmat drept scop al educației artistico-estetice formarea unei personalități capabile să perceapă și să evalueze frumosul din viață, natură și artă, conform principiilor estetice ce îl definesc. Respingând paradigma informativ-reproductivă a educației din acea perioadă, care acorda elevului rolul de obiect al actului educațional, iar literaturii – de obiect de studiu, cercetătorii E.V. Kviatkovski [192; 193], L. P. Peciko, Iu. N. Petrova, N. A. Kușaeu [200], V. I. Leibson [201], L. E. Strelitova, E. I. Ivanova, L. I Saraskina [213; 215], V. A. Nicoliskii [206], G. N. Kudina, A. A. Melik-Pașaeu [196; 197], T. F. Kurdiumova [199], M. G. Kaciurin ș.a. [190] au conceput termenul de educație literar-artistică drept un proces pedagogic-orientat de formare a cititorului de literatură artistică, prin angajarea lui de a produce valori.

Astfel, promotorii educației literar-artistice, pornind de la ideea că valorificarea funcției educative a artei constă în menținerea, în actul educațional, a esenței, specificității și principiilor acesteia, au propus mai multe modele de abordare a literaturii ca disciplină școlară. Modelul elaborat de V.I. Leibson [201; 213] se axează pe un șir de principii ale dezvoltării capacităților

creative ale receptorului, cel al L.I. Saraskina și L.E. Strelitova [213; 214; 215] – pe noțiunile „scriitor – personalitate reală, autor al operei”, „autor-narator”, „personaj-narator”, care, la rândul lor, reclamă conceptul de viziuni narative ca element definitoriu al discursului unei opere literare. N.A. Kuşaev [198] este preocupat de problema adecvării structurii obiectivelor ELA la structura percepției și a interesului de lectură al elevilor. E.V. Kviatkovski [191; 192], A.M. Gurevici [213] își centrează discursurile științifice pe înțelegerea funcției autorului textului artistic, ce urmează a fi sesizată în întreaga lui arhitectură ca liant al componentelor acestuia, pe formarea idealului etico-estetic al elevului, a atitudinii lui față de opera literară.

La valorificarea conceptelor de educație literar-artistică și de educație lingvistică și-au adus contribuția, începând cu sfârșitul anilor ‘90 ai secolului trecut, mai mulți cercetători din Republica Moldova: Vl. Pâslaru [114], C. Șchiopu [141; 142], V. Goraș-Postică [56; 57], L. Botezatu [15], M. Hadîrcă [58], S. Posternac [125], A. Fekete [51], M. Fekete [52], V. Bolocan [11], L. Frunză [53], M. Marin [89], V. Popova [124], R. Burdujan [17], S. Golubițchi [55], N. Baraliuc [3], A. Radu-Șchiopu [127], Al. Barbăneagră [4] ș.a. Un studiu fundamental care vizează domeniul respectiv aparține lui Vl. Pâslaru [115]. Autorul propune o posibilă teorie a ELA a elevilor, validată experiențial și experimental, al cărei filon conceptual îl constituie caracterul dublu-unitar al procesului de creație-receptare a operelor de literatură și artă, în care receptorul/cititorul este examinat în calitatea sa de cel de-al doilea subiect creator al operei receptate [115, p.5]. Un alt cercetător, C. Șchiopu, conceptualizează, construiește și validează experimental un model teoretic al metodologiei educației literar-artistice, întemeiat epistemic, teoretic și praxiologic pe conceptul de re-creare a operei literare de către elevul cititor, care, plasat *sui generis* în centrul actului educativ-didactic, prin calitatea sa de cel de-al doilea subiect creator al operei literare, atribuie acesteia, pe lângă valoarea ei iminentă (creată de scriitor) valoare *in actu* (creată de cititor) [142, p.67]. Un interes deosebit pentru domeniul educației literar-artistice a elevilor îl constituie tezele de doctorat ale V. Popova și M. Marin: în cazul celei dintâi fiind fundamentată teoretic și validată experimental metodologia de formare a elevului-interpret prin valorificarea noțiunilor de teorie literară, întemeiată pe recunoașterea lui ca subiect al actului de creație, iar, în cel de-al doilea, autoarea insistând asupra unor principii de formare a atitudinii elevilor față de opera literară. În această ordine de idei, menționăm și cercetarea M.Hadîrcă privind conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor, precum și cea a V. Goraș-Postică, ce abordează problema dezvoltării competențelor de comunicare din diverse perspective. Al. Barbăneagră, într-o serie de studii,

tratează problema educației lingvistice din perspectiva interdisciplinarității, precum și din cea a strategiilor interactive, raportate la școlile cu instruire în limba rusă [4].

În România, problema formării elevului-cititor în procesul studierii disciplinei Limba și literatura română a fost studiată din mai multe unghiuri de vedere de către metodiștii C. Parfene [106], V. Goia, I. Drăgotoiu [54], C. Bărboi, C. Ionescu, G. Lăzărescu [6], A. Panfil [105], M. Pavilescu [110], A. Hobjilă [62; 63], N. Eftimie [49], I. Derșidan [42], G. Bărbulescu, D. Beșliu [7] ș.a. Majoritatea studiilor cercetătorilor respectivi se axează pe conceptele de competență literar-lectoră și/sau de comunicare (A. Panfil, C. Parfene, G. Bărbulescu, D. Beșliu, A. Hobjilă ș.a), de gust literar, de imaginație (I. Derșidan), pe cele de formare a capacității și abilității de „a ști să citești” (N. Eftimie) și de interdisciplinaritate (Florentina Sâmișăian) etc.

O preocupare esențială a didacticii ca știință a procesului de învățământ este legată de conceptul de lecție ca formă de activitate a diadei profesor-elev. Mai mulți cercetători, autori de tratate, manuale de pedagogie (M. Ionescu [68; 69; 70], I. Cerghit [20; 21; 22; 23], S. Cristea [33], C. Cucoș [37], E. Tiron și T. Stanciu [151], T. Stanciu, C. Petrovici [138], D. Todoran [152], R. Țârcovnicu [154], S. Bernat [8], M. Bocoș, [9, 10], I. Drăgan, I. Nicola [44], M. Momanu [97], G. Cristea [34], V. Bunesu. [16]), M. Cojocaru, L. Papuc, L. Sadovei [24], D. Patrașcu [109] au abordat lecția din diverse perspective: globală, strategică, optimă, clasică, a evoluției istorice, a tipurilor specifice etc. Menționăm, de asemenea, aportul mai multor savanți străini – Jan Amos Comenius, Johan Friedrich Herbart, Ovid Decroly, John Dewey, Adolph Ferrière, Roger Cousinet, Edouard Claparède [apud: 31], Iu. Babanski [182], V.I. Zagveazincki [188], V.V. Kraievski, A.V. Hutorskoi [195], V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Miscenco, E.N. Șıyanov [211] ș.a. – parte dintre aceștia propun o serie de alternative ale lecției clasice. Adept al „teoriei centrelor de interes”, precum și al globalismului sau sincretismului (elevul trebuie să studieze global realitatea), pedagogul belgian Ovid Decroly condiționa instruirea de trebuințele/interesele psihofiziologice fundamentale ale copilului.

Contribuția lui Edouard Claparède, psiholog și pedagog elvețian, se înscrie pe linia „educației funcționale”, a unei noi paradigme a lecției legate de valorificarea potențialului psihologic al elevului. În contextul acestor exegeze se include și teoria lui John Dewey, bazată pe „metoda rezolvării de probleme”, precum și cea a lui Adolphe Ferrière, adept al „școlii active”, care concepea lecția ca o muncă creatoare, spontană și inteligentă a elevului, ca un act de creație a profesorului ce valorifică aptitudinile creative ale celor pe care îi instruiște.

Apreciind contribuția autorilor menționați la abordarea lecției, în general, și a celeia de limba și literatura română, în particular, ca unități didactice fundamentale, la definirea și valorificarea conceptelor-cheie de educație literar-artistică și lingvistică, constatăm, în același timp, următoarele contradicții/ stringențe:

- pe de o parte, există numeroase și substanțiale abordări ale lecției tradiționale, pe de alta, practic, lipsesc studiile teoretice și metodologice privind lecția netradițională (definire, condiții, principii, tipologii etc.), fapt care a dus la canonizarea celei dintâi, în detrimentul celei de-a doua;
- abordarea limbii ca act de comunicare interactivă, interpretarea operei literare în funcție de statutul subiectului-receptor, implicit, formarea la elevi a competențelor literar-lectorale și comunicative revendică necesitatea de modernizare nu numai a metodologiei de predare-învățare-evaluare, ci și a formelor de organizare a activității în clasă;
- actul educațional, prin plasarea elevului în cadrul unor lecții clasice, în mare măsură, rămâne tributar paradigmei informativ-reproductive și, doar de la caz la caz și/sau în unele secvențe ale lecției, sunt solicitate metodologiile interactive;
- necesitatea abordării educației literar-artistice și lingvistice ca sistem, prin valorificarea lecțiilor netradiționale, în cadrul cărora elevului i se atribuie valoarea de subiect al acțiunii.

În această bază, definim **problema cercetării**: Care sunt reperele epistemologice și metodologice ale educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin abordarea lecțiilor netradiționale?

Ipoteza cercetării: Educația literar-artistică și lingvistică, implicit, formarea competențelor literar-lectorale ale elevilor vor fi eficiente dacă:

- vor fi stabilite reperele epistemologice pentru educația literar-artistică și lingvistică a elevilor prin abordarea lecțiilor netradiționale;
- va fi valorificat potențialul lecției netradiționale ca unitate educațională;
- lecțiile netradiționale vor fi axate pe un șir de principii conforme cu specificul celor două domenii (Limbă și comunicare, Literatură) ale disciplinei Limba și literatura română, precum și pe activități ludice, activ-participative, creative.

Scopul investigației: fundamentarea teoretică și practic-experimentală a modelului pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale, în procesul cărora acestora li se atribuie valoarea de subiecți ai acțiunii educaționale.

Obiectivele generale ale cercetării:

1. Identificarea reperelor epistemice, teoretice, praxiologice ale educației literar-artistice și lingvistice a elevilor ca sistem prin valorificarea lecției netradiționale.
2. Diagnosticarea preexperimentală a competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor; relevarea atitudinii profesorilor și a elevilor privind lecțiile netradiționale.
3. Argumentarea teoretică, epistemologică și praxiologică a abordării lecțiilor netradiționale în vederea ELAL a elevilor;
4. Conceptualizarea și validarea experimentală a modelului pedagogic al ELAL a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale;
5. Formularea concluziilor și a recomandărilor relevante pentru optimizarea ELAL a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale de limba și literatura română.

Metodologia cercetării științifice. Cercetarea s-a realizat pe coordonatele epistemică, teoretică și praxiologică în baza: a) conceptelor de lecție ca formă de activitate a diadei profesor-elev (M. Ionescu, I. Cerghit, M. Momanu, S. Cristea, C. Cucuș), de alternative la sistemul de învățământ pe clase și lecții (Caleton W. Washburne, Helen Parkhurst, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière); b) teoriilor cu privire la limbaj și la creația metaforică în limbaj, la modelul integralist-transdisciplinar al comunicării [apud: 34], la *Poetica* lui Aristotel (mimesisul și catharsisul) [1], la sistemul filosofic al lui Kant, care atribuie artei calitatea de a doua existență a omului (cea metafizică, suprasensibilă) [80; 81], la originea (=esența) operei de artă a lui M. Heidegger [60], la educația artistică și estetică – domenii de cunoaștere umană [115; 142], la comunicare ca proces interactiv [139]; la receptarea operei de artă (W. Iser [74], H.R. Jauss [77; 78], U. Eco [48], T. Vianu [181], la orizontul de așteptare și cel al experiențelor literare și estetice: H. R. Jauss [77; 78]; la teoria și metodologia educației literar-artistice: N.A. Kușaeu [200], Vl. Pâslaru [115], C. Șchiopu [142]; la formarea competențelor literare-lectorale, lingvistice și de comunicare (P. Cornea [26], A. Panfil [105]), la structura activității literare-lectorale a elevilor (G.N. Kudina și Z.N. Novleanskaia, G.N. Melik-Pașaeu [196; 197], Vl. Pâslaru [114], C. Șchiopu [141]), la evaluarea competențelor (M. Hadârcă [58]).

Metode de cercetare. În cadrul cercetării au fost utilizate metode teoretice (documentarea științifică, analiza și sinteza teoretică, generalizarea și sistematizarea, abstractizarea și modelarea teoretică), praxiologice (observarea, chestionarea, studierea datelor obținute, comparația,

experimentul pedagogic), hermeneutice (interpretarea surselor teoretice și a datelor experimentale), statistice și matematice (inventarierea și analiza datelor experimentului).

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în fundamentarea, definirea și valorificarea lecțiilor netradiționale în practica ELAL; în validarea Modelului pedagogic care include mai multe tipuri de lecții netradiționale, activități și metode cu caracter ludic și creativ-interactiv, criterii de evaluare – toate conferindu-i elevului statutul de subiect al actului educațional.

Rezultatele cercetării vizează fundamentarea teoretică, definirea, elaborarea și validarea experimentală a metodologiei ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale, concepute în funcție de scop, de metoda predominantă, fapt care a contribuit la formarea competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor.

Valoarea teoretică a cercetării este argumentată de:

- definirea conceptului de lecție netradițională ca alternativă și în raport cu lecția clasică;
- fundamentarea teoretică și definirea fiecărui tip de lecție netradițională, relevarea procedurii de desfășurare a lor, stabilirea condițiilor și avantajelor validate în cadrul experimentului de formare;
- sintetizarea tendințelor generale și a atitudinii elevilor și profesorilor privind valorificarea lecțiilor netradiționale.

Valoarea aplicativă a lucrării este validată de:

- modelul pedagogic al ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale, axat pe mai multe teorii privind domeniile „Literatură”, „Limbă și comunicare”, „Pedagogie”, pe un sistem de principii literar-estetice, didactice și de educație literar-artistică, pe activități creativ-interactive și ludice, pe recunoașterea elevului ca subiect al actului educațional;
- stabilirea direcțiilor prioritare de ameliorare a practicilor educației literar-artistice și lingvistice a elevilor, inclusiv – de formare a interpretului de literatură și a vorbitorului cult de limba română, prin explorarea potențialului formativ al lecțiilor netradiționale;
- determinarea caracteristicilor profesionale ale cadrelor didactice de limba și literatura română privind abordarea lecțiilor netradiționale, a interesului și motivației elevilor față de acestea; elaborarea de recomandări practice pentru modernizarea practicilor de formare profesională inițială și continuă a profesorilor în domeniul educației literar-artistice prin valorificarea lecțiilor netradiționale.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat în cadrul experimentului pedagogic de formare, desfășurat pe parcursul anilor de studii 2014 – 2019, la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, Liceul Teoretic „Gh. Asachi”, Liceul Teoretic „D. Alighieri” din or. Chișinău, la gimnaziile din s. Ulmu, r. Ialoveni, s. Molochiș, r. Râbnița. În experimentul de formare au fost implicați 240 de elevi din clasele a V-a – a XII-a și 9 cadre didactice, care au implementat modelul pedagogic elaborat.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei Științe ale Educației și Management, UPS „I. Creangă”, a seminarelor metodologice, colocviilor, conferințelor științifice internaționale și naționale, au fost valorificate prin cele două manuale de Limba și literatura română, pentru clasele de liceu, prin publicații științifice la tema de cercetare, prin prelegeri și traininguri, lecții publice desfășurate la cursurile de instruire continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației din Chișinău.

Publicații la tema tezei. Conținutul esențial al tezei a fost reflectat în 19 articole științifice, dintre care 4 – în reviste științifice atestate în „Registrul revistelor științifice de profil”, 15 comunicări cu publicarea tezelor (4 – la conferințe internaționale, 9 – cu participare internațională, 2 – naționale), în 2 manuale școlare, 2 ghiduri, 1 culegere de teste integratoare de evaluare a competențelor lingvistice, literare și de comunicare.

Volumul și structura tezei: adnotări în limbile română, engleză, rusă, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, 218 surse bibliografice, 16 anexe. În total conține 150 de pagini text de bază, 25 de figuri și 8 tabele.

Cuvinte-cheie: lecție clasică, lecție netradițională, educație literar-artistică, educație lingvistică, competențe literar-lectorale, competență de comunicare, diada profesor-elev.

Sumarul compartimentelor tezei: Introducerea precizează tema, actualitatea și importanța problemei abordate, ipoteza, scopul, obiectivele, noutatea și originalitatea, rezultatele științifice obținute în cercetare, semnificația teoretică, valoarea aplicativă a lucrării; implementarea și aprobarea rezultatelor cercetării, cuvintele-cheie și sumarul compartimentelor tezei.

În **Capitolul 1**, „Repere epistemologice pentru educația literar-artistică și lingvistică a elevilor prin abordarea lecțiilor netradiționale”, sunt făcute o serie de precizări epistemologice asupra conceptelor-cheie: educația literar-artistică și lingvistică ca sistem, lecția – formă fundamentală a diadei „profesor-elev”, lecția netradițională ca alternativă a celei clasice. Astfel, sunt prezentate mai multe teorii, analizate în plan diacronic, referitoare la limbaj și la creația metaforică

în limbaj, la modelul integralist-transdisciplinar al comunicării, la educația artistică și estetică – domenii de cunoaștere umană, la comunicare ca proces interactiv, la receptarea operei de artă, la orizontul de așteptare și al experiențelor literare și estetice, la teoria și metodologia educației literar-artistice, la formarea competențelor literare-lectorale, lingvistice și de comunicare etc. Totodată, este definită lecția netradițională, sunt relevate caracteristicile ei în raport cu cele ale lecției clasice, condițiile de organizare și de desfășurare ale acesteia.

În **Capitolul 2**, „Valorificarea lecției ca unitate fundamentală educațională”, sunt analizate, în baza rezultatelor experimentului de constatare, opiniile, dificultățile profesorilor cu privire la abordarea de către ei a lecției netradiționale, sunt scoase în evidență nivelurile, deficiențele de comunicare ale elevilor și de receptare-interpretare a literaturii. Capitolul finalizează cu prezentarea Modelului pedagogic conceptualizat al ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale.

În **Capitolul 3**, „Metodologia educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale”, sunt definite mai multe tipuri de lecții netradiționale, insistându-se totodată pe caracteristicile lor definitorii, sunt stabilite reperele metodologice, condițiile privind organizarea-desfășurarea acestora, se face o analiză a rezultatelor obținute în urma aplicării Modelului pedagogic, a nivelurilor și performanțelor elevilor, se formulează concluziile de rigoare. Capitolul finalizează cu analiza, în plan comparativ, a rezultatelor obținute în clasele experimentale și în cele de control.

În **Concluzii și recomandări** este făcută o analiză generală a principalelor rezultate teoretice și metodologice ale cercetării. Recomandările metodologice sunt adresate conectorilor de curriculum, de manuale școlare, cercetătorilor și formatorilor din domeniul educației literar-artistice, profesorilor-practicieni.

1. REPERE EPISTEMOLOGICE PENTRU EDUCAȚIA LITERAR-ARTISTICĂ ȘI LINGVISTICĂ A ELEVILOR PRIN ABORDAREA LECȚIILOR NETRADIȚIONALE

1.1. Cadrul conceptual al educației literar-artistice și lingvistice ca sistem

Pentru a putea defini un sistem, indiferent de domeniul de activitate, e necesar a stabili elementele lui componente, conexiunile dintre acestea și, nu în ultimul rând, obiectivele sistemului. Un sistem, în absența obiectivului său, nu reprezintă altceva decât doar o mulțime de elemente interconectate. Prima definiție a conceptului de sistem aparține biologului austriac Ludwig von Bertalanffy, cunoscut ca unul dintre fondatorii teoriei generale a sistemelor. În viziunea acestuia, sistemul este o mulțime de elemente între care există relații sau raporturi neîntâmplătoare, care interacționează în vederea realizării unui obiectiv comun, ce poate fi o lege a naturii sau un obiectiv stabilit de către om [216, p.67]. Privită din perspectiva acestei definiții, educația literar-artistică și lingvistică reprezintă un sistem, ale cărui entități sunt de diferite tipuri și cu trăsături caracteristice: subiecți umani (profesori, elevi, părinți, evaluatori etc.), instituții (școala, ministerul), forme de organizare (lecția, activitățile extracurriculare etc.), procesul de instruire, tehnologii (de predare/evaluare), echipamente, mijloace de învățare etc., implicate într-o serie de activități și forme specifice sistemului. Evident, ca și în orice tip de sistem, și în cadrul educației literar-artistice și lingvistice există relații interdependente interne între subsisteme (de pildă, proces de instruire – elevi; profesor – elevi; proces de instruire – strategii), care reliefează aspecte de natură metodologică, informațional-decizională etc., cât și conexiuni cu caracter extern, care se manifestă între subsisteme și mediul sistemului (relația „elev – mediu școlar/ mediu familial”, de exemplu). Mai mult decât atât, însuși sistemul ELAL poate fi raportat la alte sisteme, cum ar fi cel de comunicare (sursă – canal de comunicație – destinație – transmitere codificată – recepție – decodificare – distorsiuni) sau/și de formare a personalității, în general (educație intelectuală – educație morală – educație fizică – educație estetică).

Un factor esențial al percepției oricărui sistem, inclusiv al educației literar-artistice și lingvistice, este viziunea proprie a analistului în raport cu care se face descrierea sistemului și care evidențiază caracteristicile esențiale ale acestuia. Prin urmare, în cercetarea noastră, vom încerca să analizăm conceptele de educație literar-artistică și educație lingvistică din punctul de vedere al elementelor lui componente, al relațiilor dintre ele, al formelor de organizare și al metodologiilor

eficiente ce pot fi aplicate, al obiectivelor-cadru și operaționale, acestea din urmă atestate la nivelul subsistemelor. Totodată, am pornit și de la ideea că orice sistem se caracterizează prin dinamism, în sensul că este supus unor schimbări permanente în cadrul ciclului de viață, că aceste influențe au un impact deosebit atât asupra elementelor constitutive, cât și a interacțiunilor dintre ele sau chiar asupra relațiilor dintre sistem și mediu, dintre sistemul ELAL și alte sisteme, acestea din urmă nefiind neapărat alcătuite din elemente care să facă parte din sistemul educației literar-artistice și lingvistice. La rândul lor, relațiile dintre elemente influențează scopurile sistemului și restricționează comportamentul lor în realizarea obiectivului-cadru, precum și comportamentul sistemului în raport cu mediul.

Conceptele „educație literar-artistică”, „educație lingvistică” au fost lansate, pentru prima dată, la sfârșitul anilor '80, începutul anilor '90 ai secolului al XX-lea de către un grup de cercetători de la Institutul de Educație Artistică al Academiei de Științe Pedagogice din Moscova: E.V. Kviatkovski [191, 192; 193], L.P. Peciko, Iu.N. Petrova, E.M. Torșilova, N.A. Kușaeu [189], V.I. Leibson [201], L.E. Strelîțova E.I. Ivanova, L.I. Saraskina, A.M. Gurevici [213], V.A. Nicoliskii [206], G.N. Kudina, A.A. Melik-Pașaeu [196; 197], T.F. Kurdiuimova [199], M.G. Kaciurin ș.a. [190], concepte preluate și dezvoltate, ulterior, în R. Moldova de Vl. Pâslaru [115], C. Șchiopu, M. Vîlcu [141; 142; 145; 146], V. Goraș-Postică [56; 57], L. Botezatu [15], M. Hadîrcă [58], S. Posternac [125], A. Fekete [51], M. Fekete [52], V. Bolocan [11], L. Frunză [53], M. Marin [89], V. Popova [124], R. Burdujan [17], S. Golubițchi [55], N. Baraliuc [3], A. Radu-Șchiopu [127] ș.a.

Cercetătorii ruși au propus mai multe perspective de definire a conceptelor în cauză, toate însă fiind legate și rezumându-se la sintagma „formarea cititorului de literatură artistică”, apt să delimiteze și să raporteze la opera literară noțiunile „personalitate reală”, „autor al operei”, „autor-narator”, „personaj-narator”, „viziuni narative” [L.I. Saraskina și L.E. Strelîțova, 213], să manifeste interes de lectură, capacități creative de receptare [N.A. Kușaeu, 200], [V.I. Leibson, 201], să exprime și să formuleze atitudini față de opera literară [E.V. Kviatkovski, 192;191].

La sfârșitul anilor '90 ai secolului trecut, odată cu reforma învățământului din Republica Moldova (1997), prin care s-a trecut de la o instruire reproductivă la una formativă, în cazul disciplinei Limba și literatura română au fost introduse în curriculumul școlar conceptele de educație literar-artistică și educație lingvistică, promotorul cărora a fost Vlad Pâslaru. Ceva mai târziu apare fundamentala cercetare științifică „Introducere în teoria educației literar-artistice” [114], în care autorul Vl. Pâslaru insistă asupra: a) fundamentelor estetico-filozofice ale ELA: surse metodologice

de definire a ELA, definirea termenilor-cheie, valențe educaționale ale principiilor constitutive în literatură și artă, taxonomia principiilor artistico-estetice; b) teleologiei educației literar-artistice: idealul/scopul ELA, axiologia și taxonomia obiectivelor ELA, standardele ELA; c) epistemologiei educației literar-artistice: definirea principiilor educației, sistemul principiilor ELA, conținuturile ELA; d) tehnologiilor educației literar-artistice: definirea tehnologiilor educaționale, implicații teoretice pentru tehnologiile educaționale, sistemul metodelor, tipologia activităților literar-lectorale, criterii de evaluare a ELA/cunoștințelor, competențelor, atitudinilor elevilor.

Susținând că termenul „educație literar-artistică” „înglobează o arie semantică amplă, antrenând raporturile definitorii ale unui domeniu educațional distinct, prefigurat de caracteristici specifice (literatura ca artă, obiect de cunoaștere și reflectare, raportul „subiect – obiect” în creație, receptare și educație, obiective educaționale proprii, structurare specifică a conținuturilor având în vedere structura limbajului poetic, axiologia literară și sistemul de activitate lectorală, sistem propriu de activitate, precum cea lectorală, tehnologii educaționale specifice, instrumente proprii de evaluare a succesului școlar, revendicate de un obiect nestandard al literaturii) [114], savantul Vl. Pâslaru definește astfel conceptul în cauză: „formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistico-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *în actu* ale literaturii” [115, p. 23]. Pe parcurs, în ediția revăzută/descongestionată, din 2010, a *Curriculumului de limba și literatura română, liceu*, conceptul de „educație literar-artistică” a fost înlocuit cu cel de cultură literar-artistică, prin care se subînțelege „un sistem de competențe lectorale/literare, care se sprijină pe competențele formate deja la etapa anterioară și urmăresc dezvoltarea competențelor solicitate: realizarea lecturii interogative/interpretative a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, interpretarea fenomenelor literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniile filozofiei, istoriei, sociologiei, psihologiei, eticii, esteticii etc., precum și prin prisma universului axiologic al elevului cititor” [86, 4]. Tot în acest document reglatoriu atestăm și substituirea conceptului „educație lingvistică” cu cel de „cultură a comunicării”, cel de-al doilea desemnând „un sistem de competențe specifice pentru a realiza un larg spectru de acte comunicative, aparținând diferitor stiluri funcționale, în conformitate cu normele limbii române literare, în varianta scrisă și orală” [86, p.4]. Modificarea ni se pare oarecum neîntemeiată, mai ales că în Curriculumul școlar pentru disciplina *limba și literatura română*, clasele a V-a – a IX-a, tot din 2010, se stipulează următoarele: „Cu statutul de disciplină școlară obligatorie pentru toate clasele și fundamentală

pentru studiul celorlalte discipline școlare, limba și literatura română integrează, în baza celor două științe umaniste fundamentale: lingvistica și știința literaturii, două domenii educaționale: educația lingvistică; educația literar-artistică” [87, p. 5], în continuare propunându-se definițiile termenilor respectivi și formulările privind scopurile acestor două domenii: „*Educația lingvistică* (EL) este domeniul de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării. Scopul educației lingvistice: formarea unor vorbitori culti ai limbii materne – române și a premiselor pentru cunoaștere și comunicare în orice domeniu al vieții umane. *Educația literar-artistică* (ELA) este domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative. Scopul educației literar-artistice: formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru formarea artistico-estetică generală” [87, p. 5].

În varianta curriculumului aprobat în 2020, în secțiunea „Cadrul conceptual”, se stipulează că „scopul general al studiului limbii și literaturii române în liceu îl constituie educația lingvistică a elevilor (EL), aceasta însemnând formarea și dezvoltarea la elevi a culturii comunicării, prin stăpânirea resurselor limbii, a culturii literar-artistice (ELA), prin cunoașterea/interpretarea valorilor literare, precum și prin achiziționarea unui instrumentar teoretic aferent activității literar-artistice, a experiențelor lectorale și estetico-literare” [88, p. 5]. Formularea acestui scop este destul de ambiguă, în primul rând, prin vehicularea mai multor concepte: educația lingvistică, cultura comunicării, cultura literar-artistică, activități literar-artistice, experiențe lectorale și estetico-literare, care, așa cum reiese din definiție, se află în anumite relații/conexiuni/dependențe. Ceea ce nu rezistă unei analize sumare, implicit criticii, este faptul că educația lingvistică este determinată de cultura literar-artistică. Având în vedere că termenul „cultură” este polisemantic și foarte amplu, el desemnând „totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori; faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva; ansamblu de activități și modele de comportament, proprii unui grup social dat, transmisibile prin educație etc.” [43], în abordarea conceptului de educație literar-artistică optăm pentru sintagma „formarea cititorului de literatură”, atestată și în definiția lui Vl. Pâslaru. Cât privește termenul „educație lingvistică”, prin acesta înțelegem formarea vorbitorului cult al limbii române, prin

cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea lui în producerea actelor comunicării.

Statutul de sistem al educației literar-artistice și lingvistice necesită stabilirea/relevarea elementelor componente ale ei și a conexiunilor dintre acestea. Vl. Pâslaru insistă asupra a trei sfere: teleologică (idealul/scopul ELA, sistemul de obiective ale ELA, standardele ELA), tehnologică (blocul operațional – activități și oportunități de învățare) și epistemologică (teorii, concepte, principii, idei, precepte), funcția de liant al acestora fiind realizată de conținuturile predării-învățării, adică de obiectivele celor două tipuri de gândire; reflexivă și determinativă” [114, p. 117-118]. Interconexiunea subsistemelor, susține Vl. Pâslaru, este de natură implicită, adică „prezintă un rezultat al manifestărilor dinspre esența subsistemelor: teleologia oferă un parcurs dinspre ideal și abstract către STAS-ul educațional, tehnologia construiește și realizează formele, căile, tehnicile de evaluare a realității celui educat, epistemologia prezintă fundamentele gnoseologice pentru teleologie, tehnologie și conținuturile antrenate, conținuturile își subsumează valorile iminente” [idem, p. 118]. Analiza structurală a ELA pornește/ trebuie să pornească de la o ordonare a structurii în raport cu o serie de criterii cum ar fi: natura conexiunilor, evoluția în timp a structurii (dinamica structurală), funcționalitatea și rolul structurii fiecărui subsistem în cadrul sistemului analizat. Când privește conexiunile dintre subsistemele ELAL, din punctul de vedere al funcționalității, ele pot fi diferite: a) de interacțiune (au proprietatea de a se menține relativ stabile o perioadă mai lungă de timp); b) de generare (au un caracter temporar și apar în cazul în care două sau mai multe subsisteme interacționează în vederea realizării unui obiectiv comun); c) de dezvoltare (implică schimbări esențiale, de ordin calitativ, în structura sistemului); d) de transformare (aducerea unora din subsistemele componente dintr-o stare inițială într-o stare finală specifică); e) decizionale (sunt o combinație a conexiunilor de dezvoltare și a celor funcționale și se materializează pe baza unor principii, metode sau modele de conducere).

Având drept obiectiv-cadru formarea cititorului și a vorbitorului cult, ELAL își concretizează obiectivele în funcție de domeniile: literar-artistice, de receptare-interpretare, de lectură, praxiologic. În curriculumul disciplinar, obiectivele ELA sunt proiectate în formă de competențe: a) competențele lectorale: capacitatea de a citi adecvat orice text, de a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare acelui text (de viață cotidiană, istorie, geografie, științe) și, nu în ultimul rând, prin uzul unui instrumentar de teorie literară; b) competențele valorice sunt legate de domeniul viziunii asupra lumii, de reperele valorice ale elevului, de capacitatea

acestui a de a percepe și a înțelege lumea înconjurătoare, de a se orienta, de a-și conștientiza rolul și destinația, de a ști să-și aleagă obiectivele și finalitățile în acțiuni și fapte, de a lua decizii; c) competențele de cultură generală, care pot fi dobândite prin studiul unui spectru larg de texte literare și nonliterare, prin relevarea conexiunilor cu aspectul ontologic, gnoseologic și hermeneutic al lor [85, pp. 9-10]

În varianta de Curriculum din 2020, competențele specifice educației lingvistice și literare sunt următoarele:

Pentru clasele a V-a – IX-a:

1. Perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță;
2. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursive;
3. Lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și atitudine creative;
4. Producerea textelor scrise de diferit tip, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare;
5. Utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale, semantice) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol.
6. Integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes [88, p. 11].

Pentru clasele de liceu:

1. Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context european și global, demonstrând empatie și deschidere pentru diversitatea lingvistică și culturală;
2. Racordarea discursului la diverse situații de comunicare personală și publică, dovedind atitudine constructivă și bunăvoință;
3. Lectura și interpretarea textelor literare și de graniță, demonstrând gândire critică și atașament față de valorile naționale și general-umane;
4. Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate;
5. Aplicarea normelor limbii române literare (gramaticale, ortografice, punctuaționale și stilistice) în exprimarea orală și scrisă, demonstrând discernământ și cultură lingvistică;

6. Valorificarea experiențelor lingvistice și de lectură în vederea dezvoltării personale pe parcursul vieții, demonstrând interes axiologic și estetic [88, p. 20).

Analiza competențelor specifice disciplinei, stipulate în curriculum, scoate în evidență faptul că acestea satisfac într-o măsură mai mare conceptul de educație lingvistică și în una mai mică pe cel de educație literar-artistică, aceasta din urmă, din perspectivă teleologică, implicând următoarele coordonate: fenomen literar/operă literară, lectură, receptare-interpretare-comunicare, teoretico-literară, estetică și culturală. Privită din perspectiva fundamentelor epistemologice, ELAL se întemeiază pe o serie de principii caracteristice artei, receptării artistice, lecturii, metodologiei formării cititorului și vorbitorului cult. Atât Vl. Pâslaru, în „Introducere în teoria educației literar-artistice” [114, pp. 171-180), cât și C. Șchiopu, în „Metodologia educației literar-artistice a elevilor” [142, p. 73 – 75], insistă asupra unor teorii, idei, principii care fundamentează, din punct de vedere epistemologic, ELA și MELA.

Astfel, pentru teleologia ELA, Vl. Pâslaru propune următoarele principii: a) centrarea ELA pe domeniul frumosului artistic; b) structurarea obiectivelor ELA pe principiile artei, educației, comunicării artistice și culturale, psihologiei creației și a celei școlare; c) orientarea ELA la autoeducarea și autodefinirea personalității dinspre principiile artei; d) structurarea demersului pentru cititorul virtual de literatură pe coordonatele literar-artistică, teoretico-literară, estetică și culturală, receptiv-comunicativă, lectorală propriu-zisă; e) interrelaționarea reperelor semiotice și hermeneutice ale ELA; f) unitatea dialectică a libertății și a standardizării actelor ELA; g) antrenarea în ELA a valorilor fundamentale ale humanitasului (114, p. 171 – 172).

Pentru metodologia educației literar-artistice, C. Șchiopu indică mai multe sisteme de principii și anume: a) principii ale educației, recomandate de UNESCO și Consiliul Europei; b) principii ale ELA; c) principii ale didacticii generale; d) principii ale selectării /combinării tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă; e) principii de selectare/structurare a conținuturilor educației literare; f) principii vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor; g) principii privind caracterul privilegiat, prioritar al destinatarului/ receptorului [142, pp.74 – 75]. Evaluarea succesului școlar și, implicit, a realizării obiectivului-cadru al studierii limbii și literaturii române în școală, este o componentă esențială a sistemului educației literar-artistice și lingvistice. În această ordine de idei, trebuie de luat în considerare faptul că disciplina limba și literatură română include componentele/domeniile „Literatură” și „Limbă și comunicare”, ambele având specificul lor ce le particularizează. În cazul

literaturii, care este un gen de artă, supunându-se deci legităților acesteia, fundamentele epistemologice pentru evaluarea ELA (teorii, principii, criterii, instrumentare) vor fi /trebuie să fie precizate/selectate în funcție de specificul artei și de coordonatele ce o definesc: cititor, lectură, receptare, interpretare, activități literar-artistice, gust estetic etc. Înseși conceptele de cititor, receptor, interpret, amplu abordate în estetica literară –T.Vianu [181], în teoria receptării – W. Iser [74], H.R. Jauss [77], U. Eco [46; 47], J.-P.Sartre [132] etc. și în cea a lecturii – P. Cornea [26], M. Marin [89] trimit spre precizarea acestor fundamente. Ca domeniu distinct al educației și în funcție de cele afirmate mai sus, evaluarea cititorului și a vorbitorului cult (a ELAL) poate fi fundamentată prin următoarele teorii, idei, principii și criterii: a) caracterul valoric al operei de artă (elevul poate discerne valoarea literară de nonvaloare); b) originea frumosului în forma operei de artă (opera literară este privită prioritar ca artă a limbajului și nu ca poveste relatată); c) arta – provocatoare de atitudini active; d) valorizarea operei literare de către receptor (niveluri de receptare/ interpretare); e) unitatea „creație – receptare”: Aristotel, Heidegger (apropierea/îndepărtarea elevilor de obiectivitatea textului/ operei); f) imaginația artistică/ imaginația productivă a receptorului (capacitatea de a imagina situații etc.); g) principiul asociației (T. Vianu); h) adecvarea operei literare la gustul, preferințele și așteptările cititorului (I. Radu) (capacitatea cititorului de a-și alege cartea în funcție de preferințe și gust); i) raportul dintre valoare și accesibilitate, dintre artă și public (capacitatea de înțelegere); j) utilitarismul artei (Platon, I. Radu) (impactul operei asupra cititorului); k) identitatea lingvistică și culturală a subiectului uman (capacitatea de a comunica prin cunoașterea normelor limbii literare).

Blocul operațional al paradigmei ELAL include activitățile în care sunt implicați elevii fie în cadrul lecției, fie în cel extracurricular, sistemul de sarcini și tipologia lor. Sorin Cristea, unul dintre puținii autori de lucrări din domeniul științelor educației, care definește conceptul de activitate didactică, înțelege prin acesta „dimensiunea concretă/ operațională a procesului de învățământ determinată, pe de o parte, de finalitățile și structurile sistemului, iar, pe de alta, de capacitatea de proiectare pedagogică a profesorului, asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi sau de studenți” [32, p.3]. Totuși trebuie de precizat că cercetătorul român echivalează conceptul de activitate didactică cu cele de lecție și oră de dirigiență. Pentru desemnarea activităților din cadrul lecției, S. Cristea utilizează termenul „activitate pedagogică”. Bazate pe o acțiune cu un scop anume urmărit, acestea, conform opiniei lui S. Cristea, pot fi de mai multe tipuri: de cercetare, cu scop aplicativ, cu scop didactic, extradidactic etc.” [idem, p. 3]. Cât privește activitățile din

cadru lectiilor de limba și literatura română, acestea pot fi variate, tipologia lor fiind de asemenea condiționată de scopul urmărit: activități de comentariu al operei literare, de cercetare, de analiză a limbajului textului artistic, de caracterizare a personajului literar, de elaborare a unor texte de natură diferită etc. O tipologie mai amplă a acestora o atestăm în curriculumul disciplinar. De exemplu, pentru unitățile de competență „Argumentarea propriului statut de vorbitor și ascultător al limbii române”, „Promovarea adevărului științific despre limbă, cultură și identitate națională” /unitățile de conținut „Statutul de vorbitor cult al limbii române”, „Adevărul științific despre limba română, cultură și identitate națională”, „Sentimentul demnității personale în context național și european” sunt propuse următoarele activități: a) de argumentare a situației actuale a limbii române; b) de relatare despre limba română ca parte a culturii spirituale a poporului român; c) de elaborare a unor proiecte; d) de lectură; e) interviul; e) conferința de presă; f) masa rotundă; g) discuții în grup etc. [88, p. 17].

În contextul problemei abordate de noi, în cel al ELAL, cu referire atât la lecția tradițională, cât și la cea netradițională, trei activități rămân totuși a fi definitorii: de lectură, de receptare și de interpretare. În studiul său, *Introducere în teoria lecturii*, Paul Cornea distingea câteva tipuri de lectură: a) receptivă, caracterizată prin executarea integrală a parcursului textual pentru a înregistra complet și exact ceea ce comunică textul; b) literară – o variantă a lecturii receptive, în cadrul căreia elevul e interesat mai mult de „cum se spune” decât de „ce se spune”; c) informativă, globală – lectură selectivă, care vizează obținerea unei idei de ansamblu asupra textului; d) exploratorie – constă în recuperarea unui simbol, a unui grup de simboluri predeterminate din ansamblul textului; se focalizează asupra unui singur punct [26, p. 120]. Evident, orice lectură se adaptează scopului urmărit – studiere, culegere de informație, delectare etc. Percepută ca un „eveniment al cunoașterii”, lectura este un act de educație și de formare, în procesul căruia cititorul realizează că mesajul estetic al operei literare este nu numai traductibil, ci și transmisibil, că opera este nu numai receptare, ci și angajare și, în final, un act de creație.

Cea de-a doua activitate, receptarea operei literare, indispensabilă oricărui proces de comunicare artistică, reclamă recunoașterea receptorului în calitate de coparticipant la actul scrierii. Wolfgang Iser considera că opera literară are două poluri: artistic și estetic, cel artistic fiind textul creat de scriitor, iar cel estetic – concretizarea realizată de către cititor. În viziunea esteticianului, opera literară este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul. Deci, susține

autorul, „acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor” [74, p. 176].

Interpretarea, ca activitate definitorie a procesului ELA, poate fi diferită, în funcție de text și de interpret. După cum afirma U. Eco în lucrarea „Limitele interpretării”, „poate exista o estetică a infinitei interpretabilități a textelor poetice, care se conciliază cu o semiotică a dependenței interpretării de intenția autorului și poate exista o semiotică a interpretării univoce a textelor, care totuși neagă fidelitatea față de intenția autorului și se reclamă mai curând de la un drept al intenției operei. Pe de altă parte, cineva poate citi ca univoc un text pe care autorul său l-a conceput ca infinit interpretabil ori s-ar putea citi ca univoc un text care este, de fapt, deschis tuturor interpretărilor din punctul de vedere al intențiilor operei, cel puțin atunci când se respectă legile limbii” [46, p. 27]. Acest datum al interpretării este valabil și în cazul formării cititorului, avându-se în vedere, totodată, și următoarele precepte/condiții ale ei:

- activitatea de interpretare este unica modalitate de a defini conținuturile expresiilor;
- orice expresie trebuie să fie interpretată de o altă expresie și, tot așa, la infinit;
- în cursul acestui proces semiotic, semnificatul expresiilor, recunoscut din punct de vedere social, crește prin intermediul interpretărilor la care ele sunt supuse în diferite contexte și în diferite circumstanțe istorice;
- semnificatul complet al unui semn nu poate să fie decât înregistrarea istorică a efortului pragmatic care i-a însoțit fiecare apariție contextuală;
- a interpreta un semn înseamnă a prevedea – la modul ideal – toate contextele posibile în care poate să fie inserat.

Cât privește principiile ce fundamentează și validează sistemul de activități literar-artistice și lectorale ale elevilor în contextul ELAL, acestea au fost formulate de către fondatorii teoriei educației literar-artistice din cadrul Institutului de Educație Artistică, AȘP din Moscova – N.A. Kușaev, V.I. Leibson, L.E. Strelițova etc. și sunt următoarele:

- corelarea corectă a lecturii și analizei literare – V.G. Maranțman [205];
- corelarea sistemului de activitate literară cu tipurile și formele de abordare a textului de către critica și teoria literară și cu activitatea de creație a elevilor – G. Kudina [196, 197];
- contradicția dintre obiectivitatea conținutului operei și inevitabilitatea percepției subiective a acestuia de către cititor – N.A. Kușaev [200];

- activitatea creatoare a elevilor prin extrapolarea cunoștințelor și competențelor dintr-o sferă în alte sfere de activitate – V.I. Leibson [201];
- continuitatea tipurilor de activitate de la clasă la clasă – L.E. Strelitova [215].

De rând cu acestea, menționăm și alte câteva principii asupra cărora insistă Vl. Pâslaru și C. Șchiopu în cele două studii fundamentale pentru ELA și MELA: a) prioritatea subiectului receptor în raport cu textul literar; interacțiunea dintre comprehensiune și receptare; gradualitatea și continuitatea subsistemelor de activitate; caracterul deschis al sistemului de activități literar-artistice [114, p. 191]; b) testarea cunoașterii prin experiență; învățarea prin descoperire; stimularea gândirii creative; actualizarea experienței estetice și de viață a elevilor; adecvarea la interesele de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară [142, p. 75].

Concluzie: Privită din perspectiva conceptului de sistem, educația literar-artistică și lingvistică se constituie dintr-o serie de subsisteme, entități de diferite tipuri, care se află atât în relații interdependente, cât și în conexiuni cu caracter extern. Înseși conceptele „educație literar-artistică” și „educație lingvistică” impun implicații de ordin epistemic, teoretic și metodologic.

1.2. Lecția clasică, unitate didactică fundamentală: definiții, caracteristici, structuri

Analiza lecției ca microsistem de instruire reclamă necesitatea abordării ei din diverse perspective: globală, strategică, optimă, clasică, a evoluției istorice, a tipurilor specifice etc. La rândul ei, abordarea lecției dintr-un unghi de vedere sau altul presupune valorificarea mai multor modele de conducere a instruirii, fie că este vorba despre o formă clasică de organizare a activității elevilor, fie că despre una interactivă, necanonică. Cea mai cunoscută formă de organizare concretă a procesului de învățământ, lecția, de-a lungul timpului, a constituit obiectul de studiu al mai multor cercetători din domeniul pedagogiei, cunoscând o varietate de definiții, care se rezumă, practic, la conceptele „formă de organizare”, „activitate”, „formă fundamentală”, „entitate de instruire”, „microsistem de instruire”. Astfel, conform Elenei Tiron și lui Tudor Stanciu, lecția este „forma principală de organizare a procesului de învățământ, în cadrul căreia clasa de elevi desfășoară o activitate comună de învățare, sub coordonarea profesorului, într-o anumită unitate de timp” [151, p. 168]. O definiție aproape similară o înregistrăm și în studiul cercetătoarelor M. Cojocaru, L. Papuc, L. Sadovei, care consideră lecția „formă de organizare a activităților de învățare, pe care elevii le desfășoară sub conducerea profesorului într-un interval de timp determinat al zilei școlare, în vederea însușirii unei anumite părți din conținutul prevăzut pentru a fi studiat în cadrul unui obiect de studiu” [24, p. 84]. Autoarele citate insistă și asupra mai multor caracteristici ale lecției: „asigură

cadru pentru realizarea unor sarcini de învățare; utilizează un conținut bine stabilit, prelucrat, adaptat; utilizează anumite strategii, metode, mijloace, moduri de acțiune; permite realizarea unității predare-învățare-evaluare” [idem, p. 84]. O altă definiție a lecției aparține lui Miron Ionescu, în viziunea căruia, aceasta este „o unitate didactică fundamentală, o formă a procesului de învățământ prin intermediul căreia o cantitate de informații este percepută și asimilată activ de elevi într-un timp determinat, pe calea unei activități intenționate, sistematice, cu autoreglare, provocând în sfera biopsihică a acestora o modificare în sensul formării dorite [69, p 93]. Cercetătorul român Ioan Cerghit, considerând lecția drept „formă de bază”, „formă principală”, „formă dominantă”, „formă centrală” de organizare a instruirii școlare, remarcând astfel ambiguitatea termenului, dar și scoțând în evidență determinativul „principală” cu toate sinonimele lui, precizează că lecția „se constituie dintr-o entitate de învățământ, care este ceva mai mult decât o formă sau un cadru de organizare a instrucției, căci presupune mecanisme și legături de structurare și funcționare ce trebuie bine cunoscute” [23, p.14], că, în didactica modernă, aceasta este înțeleasă ca microsistem de instruire „care reproduce în mic ceea ce reprezintă, la altă scară, procesele de învățământ înțelese ca *macro-* sau *mezosisteme*” [idem, 179]. În demersul său, I. Cerghit propune și un model tridimensional al variabilelor lecției, și anume: a) dimensiunea funcțională (orice lecție urmărește un scop și obiective bine determinate); b) dimensiunea structurală (orice lecție implică resurse umane, materiale, de conținut, metode și mijloace de învățământ și se realizează într-un timp determinat și într-un mediu pedagogic); c) dimensiunea operațională (lecția se desfășoară în baza unor strategii și procese specifice, evaluarea, având funcție de optimizare) [idem, p. 180]. În acest context al definițiilor se înscrie și cea a lui O. Oprea, care consideră lecția drept „microstructură pedagogică ce reunește, într-o unitate funcțională, totalitatea structurilor și a mijloacelor implicate în procesul de instruire la o oră școlară” [104, p.313].

Legat, la originile sale, de practica unui învățământ individual, predominant informativ, conceptul de lecție cunoaște o evoluție istorică remarcabilă, contribuțiile lui Jan Amos Comenius, Johann Friedrich Herbart, Ovide Decroly, John Dewey, Adolphe Ferriere, Roger Cousinet etc. fiind incontestabile în definirea lui. Astfel, Jan Amos Comenius, în fundamentală sa lucrare „Didactica magna”, definind lecția ca formă de bază pentru organizarea învățământului frontal, insistă asupra a două principii fundamentale ale instruirii, implicit, și ale lecției: principiul instruirii colective (asigură atingerea unui nivel de cunoștințe, priceperi și deprinderi prevăzute de programa școlară) și principiul clasei de elevi (constă în organizarea învățământului în colectiv de aproximativ 30 – 40 de

elevi de aceeași vârstă). Autorul „Didacticii magna”, de rând cu principiile didactice pe care le propune (organizarea procesului de învățământ la timpul potrivit, ordonarea procesului de învățământ după procesul naturii, dirijarea procesului de învățământ, valorificarea instruirii etc.), scoate în evidență și câteva principii ale lecției: a) îndrumarea timpurie a copilului în armonie morală cu un singur învățător pentru fiecare materie; b) pregătirea psihologică a copilului pentru a însuși materia de studiu; c) gradarea învățării; d) valorificarea potențialului copilului, „fără grabă” și „fără supraîncărcare”; e) proiectarea clară și accesibilă a sarcinilor de învățare; f) aplicarea cunoștințelor învățate în viața cotidiană; g) realizarea unor condiții și cerințe unitare în ceea ce privește exercițiile, metodele și cărțile folosite pentru studiul aceleiași materii școlare [apud: 34, p.74]. Ceva mai târziu, Johann Friedrich Herbart lega reușita unei lecții de scopul apropiat și final al instruirii, de condițiile psihologice create în vederea stimulării intereselor elevilor care să le asigure o dezvoltare multilaterală, de asimilarea materiei prin aprofundare și reflectare, de conversația liberă, precum și de structurarea atentă și ordonată a conținuturilor predate. Cercetătorul german, analizând structura lecției, scotea în evidență patru acțiuni/ operații definitorii: claritatea (înțelegerea într-o formă cât mai limpede a materiei predate), asocierea (stabilirea unor legături între materia asimilată și experiența elevului), sistemul (evidențierea elementelor principale ale lecției care asigură ordonarea și completarea cunoștințelor) și metoda (exercitarea gândirii sistematice, care depinde de modul de predare al profesorului) [apud: 34, p. 77]. Cât privește structura lecției, conform lui Herbart, aceasta include următoarele elemente: a) pregătirea lecției (verificarea gradului de însușire de către elevi a materiei predate anterior); b) predarea noului material; c) asocierea (evidențierea aspectelor esențiale ale noii materii, care să asigure legătura acesteia cu vechile cunoștințe, dobândite anterior), generalizarea (formularea unor noțiuni, definiții noi în baza cunoștințelor predate), aplicarea (rezolvarea unor exerciții, probleme, situații de problemă pe baza cunoștințelor noi asimilate) [idem, p.78]. În prima jumătate a secolului al XIX-lea, psihologul și pedagogul belgian Ovid Decroly, adeptul „teoriei centrelor de interes”, precum și al globalismului sau sincretismului (elevul trebuie să studieze global realitatea), condiționa instruirea de trebuințele/ interesele psihofiziologice fundamentale ale copilului. În viziunea cercetătorului, cele patru centre de interes – de hrană, de luptă împotriva intemperiilor, de apărare contra diverselor pericole, de a lucra și de a se odihni – favorizează instruirea inter- și, mai ales, pluridisciplinară. Pornind de la centrele de interese, Decroly propune următoarea formulă a lecției: observația (punerea elevului în contact direct cu realitatea – cu natura, cu lucrurile, cu obiectele ce pot fi percepute), asociația

(ordonarea, clasificarea, clarificarea cunoștințelor în scopul satisfacerii altor trebuințe ale elevului), exprimarea (manifestarea personalității elevului prin diferite creații (compuneri, desene, lucrări practice etc.) în baza observațiilor, asociațiilor dobândite la etapele precedente [apud: 34, p. 80].

Contribuția lui Edouard Claparède, psiholog și pedagog elvețian, se înscrie pe linia unei noi paradigme a lecției, care presupune următoarele etape: a) identificarea „forțelor naturale” necesare pentru organizarea activității în raport cu interesele elevilor; b) trezirea unei trebuințe/ dorințe/ interes a/al elevului față de materia de studiu; c) provocarea unei reacții din partea elevului pentru desfășurarea actului de învățare; d) orientarea reacției elevului pentru satisfacerea trebuinței/ dorinței/ interesului; e) valorificarea cunoștințelor care transformă reacția elevului în activitate productivă de învățare; f) evaluarea finală în funcție de satisfacerea interesului/ necesității/ dorinței elevului [idem: p. 82 – 83].

În contextul acestor exegeze referitoare la lecție ca formă fundamentală de activitate, se include și teoria lui John Dewey, bazată pe „metoda rezolvării de probleme”, precum și cea a lui Adolphe Ferrière. Precursor al teoriei curriculumului, John Dewey insista asupra câtorva etape care definesc lecția ca structură și ca formă de rezolvare, pe parcursul ei, a problemelor: a) cunoașterea experienței elevului, necesară pentru a învăța ceva nou, a descoperi legăturile dintre lucruri; b) „măsura valorii unei experiențe ce rezidă în înțelegerea raporturilor sau a continuităților către care ea ne conduce spre înțelegere”; c) valorificarea resurselor elevilor, inclusiv, a celor fizice; d) raportarea, prin intermediul gândirii, a elementelor/ părților la întreg; e) valorificarea conexiunilor; f) reflecția în experiență prin încercări și eroare, acțiuni ce duc spre rezolvare, prin deducere, prin elaborarea unui plan de acțiune; valorificarea experienței acumulate, prin anticiparea rezultatelor și elaborarea unei ipoteze experimentale, prin adoptarea unei atitudini față de ipoteză, concretizată într-un plan de acțiune care să ducă spre rezultatul prevăzut [apud: 34, p. 121 – 123].

Reprezentant al „școlii active” (prima jumătate a secolului XX), Adolphe Ferrière concepea lecția ca o muncă creatoare, spontană și inteligentă a elevului, ca un act de creație a profesorului ce valorifică aptitudinile creative ale acestora pe care îi instruieste. Cunoașterea elevului, cultivarea spontaneității constructive, valorificarea capacităților demonstrate de acesta în procesul activității, miza pe activitatea lui proprie sunt câteva dintre dezideratele ferrièrene, care nu pot fi neglijate și în contextul învățământului actual. Lecția „școlii active”, propusă de acest cercetător, se constituie din cinci secvențe: a) crearea unei stări de inspirație spontană; b)

amplificarea inspirației elevului prin intermediul unui potențial pedagogic afectiv și productiv în același timp; c) subordonarea activității și acțiunilor elevului unui scop concret; d) transpunerea scopului la nivelul activității didactice; e) desfășurarea activității didactice într-o formă de expresie nouă [apud: 34, p. 86 – 87].

Privite ca modalități eficiente de organizare și desfășurare a activității de instruire a elevilor, lecțiile se grupează în mai multe tipuri, conceptul de tip, conform Marianeii Momanu, desemnând „un mod de concepere și realizare a lecției, o categorie ce prezintă o unitate structurală și funcțională cu valoare orientativă” [97, p.479]. Sorin Cristea insistă asupra următoarelor criterii/ perspective de clasificare a tipurilor de lecție:

- a) perspectiva didacticii tradiționale: lecții de comunicare, de formare a priceperilor și deprinderilor, de recapitulare, de verificare și evaluare;
- b) perspectiva proiectării și dezvoltării curriculare: lecție de predare-învățare-evaluare, raportată la obiectivele pedagogice de competență și de performanță;
- c) criteriul competenței vizate prioritar: lecție ce vizează prioritar formarea capacității de achiziționare a cunoștințelor, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de înțelegere a cunoștințelor achiziționate, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de aplicare a cunoștințelor achiziționate, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de analiză-sinteză a cunoștințelor achiziționate, lecție ce vizează prioritar formarea capacității de evaluare critică a cunoștințelor achiziționate;
- d) criteriul performanței vizate prioritar: lecție ce vizează prioritar stăpânirea materiei, lecție ce vizează prioritar realizarea unor transferuri operaționale, lecție ce vizează prioritar realizarea unor produse ce exprimă personalitatea elevului, lecție ce vizează prioritar dobândirea unor strategii cognitive, lecție ce vizează prioritar dobândirea unor atitudini (cognitive, comportamentale, afective, motivaționale) etc. [33, p. 214 – 215].

Un alt criteriu de clasificare a lecției clasice este cel al metodelor didactice preponderent folosite. Privite din aceste puncte de vedere, cercetătorii E. Tiron, T. Stanciu diferențiază următoarele variante de lecții: a) lecția introductivă; b) lecția-prelegere; c) lecția problematizată; d) lecția studiu de caz; e) lecția experimental-factuală; f) lecția în cabinet, în atelier, pe terenul școlar, într-o unitate productivă; g) îmbinarea lecției frontale cu cea pe grupe sau individuală [151, p. 176].

Cât privește această clasificare, considerăm că ultimele două tipuri de lecții, la care fac referință autorii studiului, s-ar înscrie mai mult la criteriile „spațiul desfășurării activității” și, respectiv, „forma de lucru al elevilor în grup, individual, frontal”.

Mariana Momanu, luând drept criteriu de identificare a principalelor tipuri de lecții obiectivul general urmărit, propune următoarea clasificare: a) lecția mixtă: urmărește realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare; b) lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe: obiectivul fundamental constă în însușirea de cunoștințe și, pe baza acestora, dezvoltarea unor capacități și aptitudini intelectuale; c) lecția de formare de priceperi și deprinderi: este specifică unor domenii de activitate diverse – desen, muzică, lucru manual, educație fizică etc.; d) lecția de fixare și sistematizare: vizează consolidarea cunoștințelor însușite, aprofundarea lor și completarea unor lacune; e) lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare: urmărește constatarea nivelului de pregătire a elevilor, cu consecințe ce decurg din această constatare pentru activitatea viitoare a profesorului cu elevii. [97, p. 479 – 482].

Important de subliniat că atât M. Momanu, cât și majoritatea cercetătorilor citați mai sus, disting în cadrul fiecărui tip de lecție și anumite variante posibile. După M. Momanu, de exemplu, lecția de fixare a cunoștințelor poate avea următoarele variante: lecție de repetare curentă, lecție de recapitulare pe baza unui plan dat sau alcătuit de profesor împreună cu elevii, lecție de sinteză. Cât privește lecția de comunicare/însușire de noi cunoștințe, variantele ei sunt: lecția introductivă, lecția de tip prelegere, lecția-seminar, lecția programată, concepută pe baza manualului sau a textului programat etc. Variantele lecției de formare de priceperi și deprinderi, identificate de M. Momanu sunt: lecția de formare a deprinderilor de activitate intelectuală, lecția de formare a unor deprinderi motrice, lecția de formare a unor deprinderi tehnice, lecția cu caracter practic (aplicativ), lecția de laborator, lecția-excursie [idem, p. 480 – 481]

În contextul abordării problemei privind clasificarea lecțiilor se înscrie și cea a Gabrielei Cristea, care, raportând această formă de activitate la niveluri mai înalte de referință (nivelul macrosistemic și mezosistemic), evidențiază câteva „modele de conducere a lecției” și variante ale lor, recunoscute și promovate, de fapt, în literatura de specialitate de-a lungul timpului și anume: a) modele de conducere a lecției în care predomină strategiile de comunicare; b) modelul de comunicare tradițională, modelul de comunicare interactivă; c) modele de conducere a lecției în care predomină strategiile de acțiune: modelul euristic, modelul operațional, modelul învățării

depline, modelul tehnocentric; d) modele de conducere a lecției în care predomină strategiile interacționale: modelul situațional sau contextual, modelul sociocentric axat pe interacțiunea socială; e) modele de conducere a lecției în care predomină strategiile de informatizare.

Aceste modele de conducere a lecției, propuse de Gabriela Cristea, afirmate atât în didactica tradițională, cât și în cea modernă, demonstrează, de fapt, evoluția conceptului de lecție ca formă de organizare a procesului de învățământ.

Ca și orice structură care, incontestabil, presupune elemente constitutive, lecția este alcătuită din anumite etape. O analiză a lucrărilor din domeniu scoate în evidență faptul că, practic, majoritatea cercetătorilor, în cazul lecției clasice, insistă asupra următoarelor secvențe ale lecției: a) momentul organizatoric; b) precizarea temei și a obiectivelor activității; c) actualizarea sau însușirea unor cunoștințe necesare desfășurării activității; d) antrenarea elevilor în realizarea activității (lucrării, exercițiului etc.) cu ajutorul profesorului; e) realizarea independentă a lucrării, exercițiului etc. de către fiecare elev; f) aprecierea performanțelor elevilor și precizări privind modul de continuare a activității desfășurate în timpul orei [97, p. 480]. În vederea proiectării optime și eficiente a unei lecții, V. Bunescu, pe lângă etapele sus-enunțate, mai remarcă următoarele: a) crearea situațiilor de învățare, care să permită realizarea obiectivelor operaționale; b) aplicarea probelor de evaluare continuă (formativă) care verifică progresul realizat în perspectiva atingerii obiectivelor operaționale; c) valorificarea rezultatelor la probele de evaluare continuă prin dezbateri sau probe suplimentare (de recuperare, întărire, dezvoltare a cunoașterii) realizate, în funcție de situație, la nivel frontal, pe grupe, individual [16, pp. 84 – 96].

Disciplina *Limba și literatura română*, denumită astfel odată cu implementarea termenului de curriculum și întemeiată pe conceptele de educație lingvistică și educație literar-artistică, a impus noi abordări privind formele de organizare a activității elevilor, tipurile de lecții și structura acestora, determinate, în primul rând, de specificul literaturii ca artă, de teoria receptării operei literare, de perspectivele de interpretare a textului etc. Astfel, C. Parfene consideră că studiul, în special, al literaturii/operei literare în școală se poate realiza prin folosirea a două tipuri de lecție: de receptare-învățare și de recapitulare. Modelul lecției de receptare-învățare pe teme în unități de timp variabile, conform metodistului român, cunoaște varianta de lecție prelegere, iar cel al lecției de recapitulare se concretizează fie într-o lecție-seminar, fie în una de dezbateri [106, p. 102 – 118]. Evident, această tipologie a lecției propusă de C. Parfene, cu referință la disciplina *Limba și literatura română*, ni se pare incompletă, având în vedere și

alte criterii de clasificare cum ar fi: obiectivele urmărite, strategiile aplicate, modul de organizare a activității elevilor etc. Angelica Hobjilă, de exemplu, în studiul său „Limba și comunicare: perspective didactice”, menționează pentru disciplina Limba și literatura română, pe lângă lecțiile de receptare-învățare și recapitulare, și pe cele de consolidare/sistematizare a cunoștințelor și de evaluare [63, p. 609, 614].

O tipologie a lecțiilor de limba și literatura română, conform criteriului competenței, cu menționarea materiei specifice disciplinei, o atestăm în Curriculumul disciplinar, varianta 2019: a) lecție de formare a capacităților de achiziționare a cunoștințelor (comunicative, lingvistice, literare, lectorale); b) lecție de formare a capacităților de înțelegere a cunoștințelor (comunicative, lingvistice, literare, lectorale); c) lecție de formare a capacităților de aplicare a cunoștințelor (comunicative, lingvistice, literare, lectorale); d) lecție de formare a capacităților de analiză-sinteză a cunoștințelor (comunicative, lingvistice, literare, lectorale); e) lecție de formare a capacităților de evaluare a cunoștințelor; f) lecție mixtă [88, p.52].

La nivelul gimnazial, disciplina Limba și literatura română, abordată integrat, se concretizează/materializează în tipuri de lecție:

- a) lecții de receptare/interpretare a textului (literar/nonliterar);
- b) lecții de comunicare orală;
- c) lecții de gramatică și cultivare a vorbirii;
- d) lecții de producere a textelor scrise. [idem, p.53],

Revenind la lecția de receptare-învățare, aceasta, după C. Parfene, are următoarea structură: a) revitalizarea cunoștințelor necesare descoperirii problemelor noi; b) indicarea sarcinii cognitive, a metodelor specifice, a mijloacelor tehnice (cum să extragă, să comenteze ideile din sursele folosite); c) dobândirea de cunoștințe, priceperi și deprinderi prin activitate independentă (studiu individual/pe echipe); d) confruntarea cunoștințelor dobândite prin dialog viu/expuneri succinte; e) aprofundarea și sistematizarea cunoștințelor, priceperilor prin antrenarea elevilor în rezolvarea unor situații-problemă, prin exerciții creatoare în clasă și acasă; f) evaluarea productivității cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prin diverse mijloace: lucrări de control, teste de aptitudini etc. [106, p. 102 – 103]. Referindu-se la lecția de recapitulare, C. Parfene recomandă următorul model: a) pregătirea materialelor necesare recapitulării (scheme, fișe etc.); b) anunțarea temei, a planului de recapitulare, a bibliografiei și propunerea unor indicații cu privire la modalitatea de studiu și a tehnicilor de lucru; c) recapitularea propriu-zisă, în cadrul

căreia sunt dezbătute succesiv problemele din plan; d) formularea concluziilor și evaluarea elevilor prin note; e) anunțarea temei, a planului, a bibliografiei și a materialelor implicate pentru următoarea lecție de recapitulare [106, p. 110].

O lecție de receptare a textului literar, în viziunea lui C. Șchiopu, trebuie să se constituie din următoarele etape: etapa introductivă, lectura cognitivă a textului literar, explicarea cuvintelor necunoscute, alcătuirea planului de text și reproducerea/expunerea diegezei, comentariul literar, lectura expresivă, etapa de încheiere, în cadrul căreia vor fi făcute anumite precizări cu privire la aspectele abordate, vor fi formulate concluzii [141, pp. 45 – 59].

Totuși trebuie de remarcat că o temă la literatură, mai ales în clasele liceale, poate cuprinde un bloc de cunoștințe unitar, cum ar fi, de exemplu, studierea temei „Realismul românesc și caracteristicile lui”, care necesită un număr anumit de ore, în cadrul cărora elevii acumulează cunoștințe noi, le consolidează, le sistematizează, analizând, comentând opere literare sau/și exersând. În acest context, putem vorbi despre lecția mixtă sau combinată, care urmărește „realizarea, în măsură aproximativ egală, a mai multor scopuri sau sarcini didactice: comunicare, sistematizare, fixare, verificare” [97, p. 479] și în cadrul căreia sunt parcurse toate etapele, antrenându-se astfel toate elementele de legătură ale procesului instructiv.

Acest tip de lecție mixtă are următoarea structură: a) organizarea clasei pentru lecție (1-2 min); b) verificarea temelor date pentru acasă prin modalități diferite – controlul caietelor, verificarea unei teme la tablă, întrebări adresate întregii clase și unor elevi, lucrări de control (8-10 min.); c) anunțarea lecției noi și stabilirea legăturii cu lecția sau lecțiile anterioare, etapă care se pregătește printr-o convorbire cu elevii, fiind menită să trezească fondul apercptiv de cunoștințe, dar, în același timp, se adresează și unele întrebări la care elevii nu știu să răspundă și care să le stimuleze interesul pentru lecția nouă; d) transmiterea noilor cunoștințe, comunicarea de cunoștințe sau predarea propriu-zisă (20-25 de minute), care este partea principală a lecției, în care profesorul expune și explică noul conținut de cunoștințe în funcție de proiectul de tehnologie didactică realizat anterior, dar și în funcție de elementele surpriză care pot să apară în realizarea directă a lecției; e) fixarea și consolidarea noilor cunoștințe, care se realizează cu ajutorul conversației dintre profesor și elevi și constituie o modalitate de verificare a gradului de înțelegere a cunoștințelor, de integrare a lor într-un sistem de cunoștințe, de pregătire a trecerii cunoștințelor din memoria de scurtă durată în memoria de lungă durată; f) indicarea temei pentru acasă, constituind ultima verigă a lecției mixte sau combinate. [140, p.74]. De reținut că toți

exegeții sunt de acord cu faptul că succesiunea etapelor sau a verigilor unei lecții nu este rigidă, că uneori, o etapă sau alta poate lipsi (verificarea/ indicarea temei de acasă, de pildă, poate lipsi din structura respectivă sau fixarea cunoștințelor poate fi înlocuită de indicarea temelor pentru acasă). Referitor la lecția de limba română, Vistian Goia distinge patru etape în cadrul acesteia: a) familiarizarea conștientă a elevilor cu fenomenul gramatical, care constă în „intuirea” acestuia pe baza unor exemple, ce duc la conturarea unor „reprezentări gramaticale”; b) analiza și distingerea planului gramatical de cel logic (activitatea urmărește, prin conversație euristică și analiză, să le permită elevilor „să atribuie o valoare gramaticală nu obiectului semnalat prin cuvânt, ci și cuvântului însuși”); c) însușirea regulilor și definițiilor (activitatea vizează comparația, clasificarea, generalizarea și sinteza și conduce la însușirea regulilor și a definițiilor); fixarea și operarea superioară cu noțiunile de limbă însușite, prin care se urmărește aplicarea cunoștințelor în exerciții sau compuneri [54, pp. 15-16].

O altă problemă legată de conceptul de lecție, dezbătută în lucrările de științe ale pedagogiei, este cea a evaluării și autoevaluării lecției, ca modalități de perfecționare a activității cadrului didactic. Legată propriu-zis de un alt concept, cel de management, evaluarea unei lecții, în opinia lui Valentin Crudu, necesită satisfacerea mai multor condiții: 1) competență pedagogică generală și competență metodică; 2) trăsături de personalitate menite să asigure obiectivitatea operațională de măsurare, apreciere și decizie în legătură cu rezultatele obținute de elevi; 3) evidențierea relației pedagogice existente între elementele care contribuie la proiectarea și la realizarea activității didactice (scopul lecției, obiectivele, acțiunile realizate de elevi, metodele didactice); rezultatele obținute de elevi raportate la obiective concrete și resursele de învățare); 4) stabilirea cu exactitate a obiectivelor și compatibilitatea lor cu conținuturile recomandate; 5) stabilirea măsurii în care rezultatele atinse corespund scopului și obiectivelor operaționale proiectate [36, pp. 76 – 77]. Totodată, o serie de cercetători propun mai multe modele/ criterii de evaluare a lecției: 1) modelul centrat pe rezultate; 2) modelul centrat pe procese; 3) modelul centrat pe comportamente; 4) modelul centrat pe variabile specifice lecției; 5) modelul centrat pe caracteristicile de bază ale lecției [102; 128; 129; 130;]. La rândul lor, fiecare dintre modele are criteriile lui, determinate de specificul însuși al modelului. Astfel, în cazul evaluării lecției din perspectiva comportamentului profesorului și al elevului, de exemplu, vor fi luate în considerare următoarele criterii: a) relația și tipul de comunicare dintre profesor și elev; b) modul de dirijare a lecției de către profesor (autoritar, democratic etc.); c) climatul psihosocial al lecției; d) cultura

exprimării atât a profesorului, cât și a elevului; e) capacitatea profesorului de a face față unor situații speciale apărute pe parcursul lecției, în special, ce țin de comportamentul elevilor (vorbesc în cadrul orei, nu ascultă, răspund în cor etc.); f) capacitatea elevilor de a se mobiliza în activitatea independentă; g) atitudinea profesorului față de elevi, conform particularităților lor de vârstă, psihologice etc.; h) tactul pedagogic; i) spiritul de observație, seriozitatea, ingeniozitatea, acuratețea și emotivitatea [102, p. 44].

Cât privește modelul de evaluare a calității lecției, centrat pe procese, acesta, conform cercetătoarei G. Cristea, revendică următoarele criterii: a) înlănțuirea logică și cronologică a acțiunilor și a operațiilor parcurse; b) calitatea strategiilor didactice aplicate; c) efectuarea corectă a unor acțiuni și operații, cerute de activitatea didactică; d) încadrarea în timp a operațiilor realizate. Acest model pune accentul pe observarea, descrierea, aprecierea, interpretarea faptelor pedagogice și psihosociale care intervin în dinamica lecției, urmărind relevarea calităților și a limitelor acestora în plan procesual [34, p. 162].

În studiul *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*, autorii T. Stanciu și E. Tiron, abordând problema evaluării lecției, propun următoarele criterii: a) Lecția se evaluează în raport cu sistemul de lecții din care face parte, ținându-se seama de corelația obligatorie a acestora cu lecțiile anterioare și cu cele care îi vor urma; b) Lecția se evaluează ca fenomen educativ concret, în funcție de condițiile specifice de desfășurare, luându-se în considerare particularitățile fiecărei lecții, datele despre personalitatea profesorului, nivelul de pregătire al elevilor, climatul școlii, al clasei, tipul de școală etc.; c) Lecția trebuie înțeleasă ca fenomen ireversibil, irepetabil, fapt ce obligă la înregistrarea promptă, simultană cu derularea acesteia, a tuturor observațiilor în caietul de asistență sau pe diferite mijloace tehnice [151, p. 190 – 191].

Aceste criterii ni se par destul de generale și ambigue. Chiar sintagmele „lecția – fenomen educativ concret”, „lecția – fenomen ireversibil, irepetabil” trimit spre ambiguitate și spre generalizare. În al doilea rând, evaluarea unei lecții din perspectiva „corelației obligatorii cu lecțiile anterioare și cu cele ce vor urma”, ar putea fi luată în considerare, dar nu ca determinantă, întrucât, orice planificare a unei lecții se face/ trebuie să se facă, mai întâi, în funcție de scopul și de obiectivele operaționale urmărite, de metodologia utilizată, de implicarea elevilor în activitățile propuse de cadrul didactic, de corectitudinea științifică a conținuturilor predate etc. În această ordine de idei, considerăm mult mai valabile criteriile de evaluare a unei lecții, propuse de

G. Văideanu, și anume: a) fondul științific urmărit, în raport cu programa specifică fiecărei discipline, cu particularitățile acesteia; b) orientarea educativă, valoarea formativă a lecției, sub aspect intelectual, etic și estetic; c) scopul și structura lecției, raportate la specificul disciplinei, la locul lecției în sistemul din care face parte, la vârsta elevilor, la tipul de școală; d) desfășurarea lecției, înțeleasă ca proces didactic bilateral, de transmitere și asimilare activă a cunoștințelor, de consolidare și aprofundare a înțelegerii elevilor; e) rezultatele lecției în plan cognitiv, afectiv, psihomotor, exprimate prin atitudinea elevilor, prin cantitatea și calitatea cunoștințelor dobândite [179, p.98].

Un set de criterii destul de relevant ni se pare cel propus de Valentin Crudu, care consideră că atribuțiile lecției eficiente pot fi raportate la: a) contribuția la „îmbogățirea” cunoștințelor, a deprinderilor elevilor și perfecționarea celor anterioare; b) contribuția la dezvoltarea intelectuală a elevilor; c) economia de timp, realizată în funcție de densitatea sarcinilor de învățare; d) organizarea și succesiunea logică a etapelor, adoptarea variantelor structurale, pentru activizarea elevilor; e) participarea elevilor în toate etapele lecției, afirmarea rolului profesorului de coordonator, de îndrumător; reacția clasei pe parcursul activității; f) desfășurarea și realizarea muncii independente din clasă și de acasă; g) gradul de dificultate a sarcinilor propuse [36, p. 78].

Cât privește problema evaluării lecției de limba și literatura română, în cercetările mai multor specialiști din domeniul dat, M. Pavilescu, N. Eftimie, A. Hobjilă, G. Bărbulescu, D. Beșliu, A. Panfil, V. Molan, Al. Bojin, C. Șchiopu, V. Bolocan V. Goraș-Postică ș.a.), aceasta, practic, nu este abordată, autorii numiți insistând fie asupra specificului lecției de evaluare (obiective, structură, etape), fie asupra modalităților și tipurilor de evaluare a performanțelor elevilor. Trebuie de menționat că lecțiile de receptare a textului literar, prin însuși specificul lor, impun și alte criterii decât cele atestate în studiile fundamentale de pedagogie. Dat fiind faptul că „textul este un act de co-producere, care funcționează în parteneriat și este jalonat de două postulate: „Ce trebuie să înțeleagă cititorul?” și „Ce vrea să spună autorul?” [46, p.83], că „Autorul Model lansează propuneri de cooperare, care să-l ghideze pe Cititorul Model în actul de actualizare a tuturor potențialităților textului, adică să-l determine să se manifeste din punct de vedere interpretativ, la fel cum el însuși s-a manifestat din punct de vedere generativ” [idem: p. 87], în stabilirea criteriilor de analiză a calității lecției de receptare–interpretare–predare considerăm că e necesar să se țină cont anume de:

- statutul elevului-receptor, coparticipant la actul scrierii, ca subiect care atribuie textului valori adăugate (*in actu*); tipurile/ categoriile de receptori (ipostaza de „participant” – elevii se identifică cu personajele, bucurându-se ori întristându-se cu ele – și ipostaza de „spectator” – elevii sunt lucizi, nu-și pierd controlul critic al judecăților și sentimentelor);
- nivelurile de receptare a operei literare, delimitate de T. Vianu [181] și dezvoltate, cu referire la didactica disciplinei, de C. Șchiopu: a) nivelul receptării sentimentale (elevii sunt preocupați nu de opera însăși, ci de propriile reacții sentimentale, pe care ea le determină); b) nivelul intelectual-apreciativ /analitic-intelectual (elevii demonstrează cunoștințe de interpretare a textului studiat, analizează, dezvoltă existența specificului unor judecăți, idei existente deja în critica literară, dar necunoscute de ei înșiși, se îndreaptă, de cele mai dese ori, spre acele elemente a căror perceptibilitate este obligatorie pentru înțelegerea semnificațiilor generale ale operei); c) nivelul sintetico-estetic, numit și creativ (elevii sunt capabili să rezolve operații logice și probleme complicate, să observe structuri și să opereze cu noțiuni abstracte, să decodifice ambiguitățile textului literar, să emită și să formuleze judecăți de valoare, să înțeleagă jocul special al motivelor cauzalității artistice specifice, să explice de ce poetul a utilizat un anumit vocabular, de ce a făcut să alterneze anumite personaje, care a fost rolul anumitor contraste pe care el le-a creat etc. [142, p. 45 – 46].

Este incontestabil că reușita unei lecții de receptare-interpretare a operei literare este vizibilă în gradul de avansare a elevilor (în cadrul chiar al unei lecții) de la un nivel la altul, rolul profesorului fiind unul determinant. Anume cadrul didactic, prin strategiile alese, prin exercițiile, sarcinile formulate, prin felul cum însuși pătrunde în stratul de adâncime al operei, poate asigura succesul elevilor.

Un alt criteriu, pe care îl considerăm important pentru evaluarea calității unei lecții de limba și literatura română și pe care îl găsim și în clasificarea lui V. Crudu, este cel al organizării și succesiunii logice a etapelor, al adoptării variantelor structurale pentru activizarea elevilor. Importanța acestui criteriu este justificată de faptul că prima lectură, numită cognitivă, primul contact al elevilor cu textul care urmează a fi studiat (realizată de profesor, în alte cazuri de elev), obligatoriu, trebuie să fie precedată de etapa introductivă, care, conform lui C. Șchiopu, include următoarele obiective: a) stimularea curiozității elevilor și a interesului lor de lectură; b) crearea unui climat necesar receptării, adecvat atmosferei degajate de opera ce urmează a fi citită și

interpretată; c) crearea dominantei psihologice a elevilor, necesare introducerii lor în atmosfera operei; d) elucidarea unor probleme ce țin de caracteristicile social-istorice, politice, culturale, economice ale epocii în care a trăit scriitorul/ este atestată în opera sau a generat scrierea ei; e) explicarea unor termeni-cheie, a unor concepte filozofice, estetice, morale, religioase prezente în operă; f) reconstituirea genezei operei, a drumului parcurs de scriitor de la mobilul inspirației la împlinirea actului creator; g) discutarea unor aspecte importante din biografia scriitorului, necesare receptării operei literare [141, p. 45 – 46].

Alte criterii de evaluare a lecției de limba și literatura română trebuie căutate/ formulate pornind de la natura și funcțiile literaturii ca artă. Valorificând funcția expresivă a limbii (expresivitatea rezultă mai ales din folosirea limbajului mediat, cu înveliș senzorial, capabil să emoționeze), opera literară, prin contactul cititorului cu ea, declanșează trăiri, efecte emoționale, estetice. Pe lângă această funcție expresivă/ hedonistă, textul artistic are și altele: funcția referențială (conține viziunea scriitorului despre realitate, despre lume), cognitivă/ informativă („opera ne comunică informații artistice organizate într-un mesaj specific și transmise printr-un cod” [108, p. 97], educativă/ formativă („opera literară își formează un subiect capabil să recepteze, care se lasă influențat de ea, contribuie la formarea conștiințelor, a convingerilor, la dezvoltarea sensibilității, a gustului estetic” [106, p.18]. Ținând cont de aceste caracteristici ale operei literare, putem formula și câteva criterii de analiză/ evaluare a lecției de receptare-predare: a) plăcerea, satisfacția elevului-cititor, manifestate pe parcursul și la finele lecției (orientarea hedonistă și comunicativă a elevului-cititor și interpret); b) interesul elevului pentru operă ca sursă de noi cunoștințe, de informații (orientarea cognitivă); c) acceptarea valorilor desprinse din operă (orientarea axiologică); d) dorința elevului de a-și intensifica propria activitate de lectură/ cercetare.

Criteriile respective, constituind un întreg, o relație („plăcere – satisfacție – interes – dorință – motivație”), reprezintă, de fapt, și algoritmul care trebuie să orienteze, din punct de vedere metodologic, planificarea, organizarea și desfășurarea lecției de tip receptare–interpretare–predare.

Concluzie: Legată, la originile sale, de practica unui învățământ individual, predominant informativ, lecția rămâne, începând cu Evului Mediu, și în prezent forma de bază, principală, dominantă de organizare a instruirii școlare, evoluția istorică a ei fiind privită de specialiștii din domeniul științelor educației din diverse perspective (tradițională, a „școlii active”, a „educației

noi”, a didacticii moderne etc.), astfel aceasta afirmându-se ca microsistem de instruire care reproduce la alt nivel ceea ce reprezintă la altă scară procesele de învățământ înțelese ca macro- sau mezosisteme.

1.3. Lecția netradițională – o alternativă a lecției clasice

Modernizarea învățământului impune nu numai o metodologie care să fie axată pe acțiune operatorie, dar și noi forme de organizare a activității elevilor, care să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității, să le motiveze demersul lor formativ. În contextul cercetării noastre și în funcție de tema și problema investigate, ne-a interesat să identificăm în literatura de specialitate atât tendințele de modernizare a lecției, cât și referințele mai multor exegeți cu privire la alte forme de activitate decât cea clasică și, în special, la lecția netradițională.

Trebuie să subliniem că încă la sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea, o serie de specialiști-pedagogi, criticând sistemul de învățământ pe clase și lecții, au propus un șir de alternative, rămase la faza de experiment, acestea având drept scop activizarea elevilor, antrenarea lor în activități independente. Dintre acestea menționăm următoarele:

- a) Sistemul monitorial, experimentat în același timp, la sfârșitul secolului al XVIII-lea, în Anglia, de Bell și Lancaster – model ce consta în instruirea de către profesor a unui număr restrâns de elevi, aceștia, la rândul lor, monitorizând instruirea altor elevi;
- b) Planul Dalton propus de Helen Parkhurst, la începutul secolului al XX-lea, conform căruia clasele pe vârste erau înlocuite cu clase pe materii, elevii studiau independent, fiind doar ghidați de profesor, iar activitățile se desfășurau în laboratoare, renunțându-se complet la sălile de clasă;
- c) Sistemul Winnetka, elaborat de Carleton W. Washburne la începutul secolului al XX-lea, prin care se promova un învățământ individualizat, ținându-se cont de ritmul de învățare și de înclinațiile specifice fiecărui elev, clasele pe vârste, ca și în cazul Planului Dalton, fiind înlocuite cu clasele pe materii (într-o clasă puteau fi elevi de diferite vârste);
- d) Centrele de interes ale lui Ovide Decroly (începutul secolului al XX-lea): programele școlare și activitățile elevilor erau alcătuite, respectiv, desfășurate pe centre de interes ale elevilor;
- e) Metoda proiectelor – elaborată de William H. Kilpatrick (începutul secolului al XX-lea): elevului i se oferea posibilitatea de a-și desfășura activitatea individual sau în grup, disciplinele de învățământ și lecțiile fiind înlocuite cu proiecte, respectiv, cu teme practice, bazate pe interesele spontane ale elevilor;

- f) Metoda Freinet – o variantă a alternativei propusă de Decroly, practică în Franța de Celestin Freinet, la începutul secolului al XX-lea, care propunea ca elevii să învețe după texte alcătuite de ei înșiși, acestea, ulterior, fiind tipărite într-un manual individual;
- g) Metoda muncii pe grupe, al cărei fondator, Roger Cousinet, era de părerea că elevii înșiși pot/ trebuie să-și aleagă activitățile și să își organizeze grupul [apud: 68, p.302].

Analizate din perspectivă actuală, multe dintre aceste modele/alternative, prin natura lor, corespund, în mare parte, conceptului modern de lecție netradițională. Ceea ce le apropie este principiul libertății elevului și, evident, renunțarea la structura rigidă a lecției clasice, denunțarea a înseși formei ei algoritmice. Incontestabil, unele dintre aceste forme-alternative de organizare a activității elevilor au și neajunsurile lor, dar important este că toate au avut un rol deosebit în dezvoltarea teoriei lecției.

La etapa actuală, specialiștii din domeniul respectiv, în studiile lor de teorie a instruirii, de didactica disciplinelor, prin raportare la conceptul de lecție, folosesc sintagma „alte forme de organizare/de proiectare și organizare a activității/ a procesului de învățământ”, având în vedere, în special, activitățile extracurriculare. Ioan Bontaș, de pildă, remarcă următoarele „alte forme”:

- proiectele („forme ale activității didactice care au, în mod special, un caracter de pregătire profesională, bazat pe creativitatea elevilor sau a studenților”);
- consultațiile didactice („activități didactice suplimentare, în afara orelor de clasă, cu caracter facultativ, pentru categorii diferite de subiecți educaționali: elevi/studenți rămași în urmă la învățătură; elevi/studenți cu rezultate deosebite, în scopul obținerii unor rezultate superioare”);
- meditațiile didactice („activități didactice, relativ, obligatorii; ele sunt programate, în afara orelor de clasă, pentru instruirea suplimentară a elevilor rămași în urmă la învățătură la o anumită disciplină sau a elevilor mai slabi la învățătură”);
- vizitele și excursiile de studiu („activități didactice noninstituționale, care au ca obiective lărgirea și aprofundarea cunoștințelor, legarea lor de viață, de practică, de realitatea social-profesională și pregătesc elementele integrării socioprofesionale”);
- practica în producție („o formă de organizare didactică prin care se realizează o gamă variată de obiective instructiv-educative, practic-aplicative, de îmbogățire și aprofundare a cunoștințelor de specialitate, de proiectare și cercetare, de formare și dezvoltare a

convingerilor personale despre adevărurile tehnico-științifice asimilate și care contribuie la calificarea și pregătirea profesională a elevilor și studenților”);

- practica pedagogică („o formă de pregătire practică a viitorilor profesori, care completează și dezvoltă pregătirea teoretică, pedagogică și metodică”);
- studiul individual („reprezintă activitatea complexă și variată de învățare autonomă atât pentru îndeplinirea obiectivelor activității didactice propriu-zise, cât și pentru îndeplinirea activității extradidactice, cu caracter obligatoriu preponderent”) [13].

O serie de autori, precum Cucuș C., Cerghit, I., Vlăsceanu, L., consemnează ca „alte activități” următoarele: 1. activități în afara clasei, dar complementare cu lecțiile: a) lucrări aplicativ-practice; b) excursii și vizite didactice; 2. activități extradidactice, noninstituționale, opționale sau facultative: c) cercuri de elevi; d) consultații și meditații; e) olimpiade și competiții artistice și sportive; f) excursii și vizite extrașcolare [apud: 151, p. 181].

Metodistul C. Parfene, referindu-se la disciplina Limba și literatura română, remarcă, în fond, aceleași forme de activitate, pe care le găsim în lucrările autorilor la care ne-am referit mai sus: cercurile literar-artistice (cercul de literatură, cercul de creație, cercul dramatic), consultațiile, vizitele și excursiile, olimpiada de literatură [106, p. 122 – 125]. Un alt metodist, A. Hobjilă, propune în ciclul primar mai multe alternative relevante pentru lecția de comunicare în limba română /de limba și literatura română și anume: cercul de limba română, care permite abordarea „altfel” a unor conținuturi; cercul de literatură; cercul de creație (inclusiv) literară/ cenaclul literar; cercul de teatru; cercul de jurnalism; concursuri cu teme din sfera limbii și a comunicării; consultația și meditația la limba și literatura română; întâlniri cu scriitori, regizori, actori, jurnaliști; excursii tematice; vizita la o casă memorială; tabăra tematică; vizionarea de spectacole, piese de teatru, filme; vizionarea de expoziții; realizarea unor emisiuni radio/TV la postul școlii [63].

Și în taxonomia lecțiilor de limba și literatura română din ciclul primar, propusă de Anca Sîrghie, identificăm lecția-excursie și lecția-vizită, care, conform autoarei, „au drept scop creșterea capacității de a observa fenomene și procese în desfășurarea lor și de a interioriza și de a prelucra informațiile, de a stimula interesul pentru operele unor scriitori” [137, p. 83].

Analiza atât a tipurilor de lecții, cât și a formelor de activitate extracurriculară, propuse de cercetători, a scos în evidență faptul că lecția netradițională/ necanonică nu se regăsește în clasificările existente, cel puțin, în literatura de specialitate din R. Moldova și/sau din România, motiv care ne-a determinat să încercăm o abordare, în primul rând, teoretică a acesteia.

Așadar, ca tip, *lecția netradițională*, conform definiției noastre, reprezintă o formă de organizare, cu un scop bine definit, a procesului de învățământ, neordinară ca structură de la o variantă la alta, ce reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv, la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor–elev”, „elev–elev”, „elev–opera literară” și ale cărei elemente sunt un produs al fanteziei cadrului didactic și a elevilor, al măiestriei și competențelor acestora. Având la bază, ca dimensiune principală, colaborarea, lecția netradițională solicită experiența elevului transformat în cercetător al propriei cunoașteri, care exersează resursele instrumentale ale gândirii bazate pe „încercare și eroare”. Evident, specificul unei atare forme de organizare a activității elevilor impune, cel puțin, trei niveluri de referință: regândirea rolului profesorului (profesorul devine factorul care orientează, stimulează curiozitatea, interesul elevului pentru descoperire), stimularea capacității de învățare/cercetare a elevului (organizarea lecției care generează efecte corespunzătoare pe mai multe planuri: dezvoltarea gândirii, interiorizarea motivației pentru învățarea creativă, satisfacerea dorinței de autoafirmare etc.) și valorificarea specială a retroacțiunii negative (învățarea prin eroare: conștientizarea tipului de eroare și a cauzei acesteia, căutarea de soluții corecte, alegerea soluției corecte etc.). Ceea ce caracterizează toate lecțiile netradiționale sunt obiectivele urmărite, ipostaza de moderator a profesorului și cea de participanți activi a elevilor, rolul acestor doi subiecți în contextul activității etc. Totodată, o lecție netradițională se particularizează prin modul de organizare și de desfășurare a ei, acesta din urmă depinzând, în mare măsură, de ponderea metodei didactice utilizate de profesor. Astfel, putem vorbi despre: a) lecții care au la bază metode de cercetare (lecția-studiu de caz, lecția-proces de judecată, lecția-cercetare/investigație, lecția-licitație de idei); b) lecții care au la bază jocul didactic (lecții tip simulare a întâlnirii cu personajele literare, lecția ecranizare a operei literare); c) lecții ce au la bază dezbaterea (lecția-dezbatere parlamentară); d) lecții ce au la bază scrierea creativă (lecția-atelier de creație literară); e) lecții ce au la bază lectura (lecția-atelier de lectură; f) lecții ce au la bază dramatizarea unor fragmente/ operei literare (lecția-dramatizare) etc. Pentru ca o lecție netradițională să fie eficientă, organizarea și desfășurarea ei, în viziunea noastră, trebuie să satisfacă o serie de condiții, cum ar fi: a) organizarea unui mediu de activitate favorabil pentru satisfacerea intereselor și orizontului de așteptare al elevilor; b) angajarea elevului în propria instruire; c) activitatea elevului să fie posibilă și liberă, lipsită de orice constrângeri; d) crearea condițiilor pentru ca elevul să experimenteze în procesul învățării; e) organizarea spațiului de lucru într-o altă manieră decât cea clasică, în funcție de tipul de lecție

netradițională; f) relaționarea cunoștințelor vechi cu cele noi (fixarea și verificarea lor nu trebuie să reprezinte un moment distinct al lecției, ci să se realizeze pe tot parcursul acesteia); g) actualizarea experienței de viață și de lectură a elevilor; h) realizarea conexiunii inverse pe tot parcursul învățării/lecției.

Evident, ținând cont de domeniile „Educație literar-artistică” și „Educație lingvistică”, considerăm că lecția netradițională se poate constitui doar în baza câtorva teorii și principii reglatorii și anume:

a) Teorii de natură epistemică și filozofică:

- lecția ca formă dominantă de organizare a activității elevilor: M. Ionescu [69], I. Cerghit [23], S. Cristea [33];
- educația artistică și estetică – domenii de cunoaștere umană: F. Schiller [apud: 114, p.75];
- teoria orizontului de așteptare și a experiențelor literare și estetice ale elevilor: H. R. Jauss [77];
- teoria lecturii: W. Iser [74], P. Cornea [26], R. Barthes [5];
- teoria și metodologia educației literar-artistice: N.A. Kușaeu [200], Vl. Pâslaru [115], C. Șchiopu [142];

b) Principii:

- subiectul cunoscător ca exponent al propriei libertăți: Kant [80];
- formarea cititorului ca proces dialogal cititor–text: P. Cornea [26], C. Șchiopu [142];
- formarea competenței literare-lectorale a elevilor: C. Parfene [106], C. Șchiopu [141], A. Panfil [105], M. Pavilescu [110];
- centrarea competenței literare-lectorale pe capacitatea de „a ști să citești”: M. Pavilescu [110]
- stimularea gândirii creative [141];
- principiul operațional;
- actualizarea experienței de viață și de lectură a elevilor.

Privit și din perspectiva prezentului, dar, mai mult, din cea a viitorului, procesul de instruire și școala, în general, trebuie să se adapteze cerințelor de schimbare impuse, inovarea formelor de organizare a activității elevilor fiind una dintre acestea. Cercetările din domeniu afirmă că, în cadrul lecției clasice, elevii sunt atenți doar 40% din timpul acordat, 70% din conținuturile prezentate de profesor fiind reținute de ei în primele 10 minute și numai 20% în ultimele minute ale lecției. Spre deosebire de lecția clasică, ce impune mai multe limite (este emis același volum de cunoștințe într-

un ritm constant, nu sunt create condiții optime pentru înfăptuirea conexiunii inverse, se concentrează pe înțelegere și nu pe cugetare, este structurată pe secvențe strict delimitate, presupune un tipar inflexibil, generator de plictiseală și indiferență etc.), lecția netradițională solicită nivelurile superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducția, deducția, comparația, asocierea, aprecierea critică, motivația, antrenarea elevului în propria instruire, libertatea elevului de a reacționa etc. În tabelul nr.1 sunt reflectate caracteristicile lecției clasice și ale celei netradiționale (tab. 1.1.):

Tab. 1. 1. Caracteristici ale lecțiilor clasice și netradiționale

Lecția clasică/tradițională	Lecția netradițională
- este emis același volum de cunoștințe într-un ritm constant; - presupune un tipar inflexibil, generator de plictiseală și indiferență; - are la bază comunicarea unidirecțională; - se atestă autoritarismul relației profesor-elev; - profesorul devine o sursă de informații; - nu sunt create condiții optime pentru înfăptuirea conexiunii inverse; - se concentrează pe înțelegere și nu pe cugetare; - este structurată pe secvențe strict delimitate; - demersurile didactice sunt uniformizate; - unele conținuturi sunt greu de înțeles; - evaluarea este de natură reproductivă; - conexiunea inversă este dificil de realizat la clasele cu număr mare de elevi etc.	- volumul de cunoștințe nu este emis de profesor, ci dedus din activitățile în care sunt implicați elevii, în funcție de ritmul de gândire și de acțiune a fiecăruia; - antrenează elevul în propria instruire; - comunicarea este multidirecțională: „profesor-elev”, „elev-elev/elevi”, „elev/elevi-opera literară/conținuturi-profesor”; - elevii manifestă pe parcursul întregii lecții atenție sporită, curiozitate, interes; - solicită nivelurile superioare ale gândirii: analiza, sinteza, inducția, deducția, comparația, asocierea, aprecierea critică, motivația; - sunt create condiții maxime pentru înfăptuirea neimpusă de către cineva/profesor a conexiunii inverse; - oferă elevului libertatea de a acționa și a reacționa; - interacțiunea colectivă are ca efect educarea stăpânirii de sine și a unui comportament tolerant față de opiniile celorlalți; - învățare creativă prin cercetare, experiment de gândire, joc, creație literară, descoperire; - elevii se exprimă liber, învață să-și împărtășească și să-și argumenteze ideile - elevii experimentează, se ajută unii pe alții să învețe; - evaluarea este de natură formativă

Așadar, aflat într-un continuu proces de modernizare, sistemul de învățământ impune și noi forme de organizare a activității educaționale. Cele mai multe dintre acestea au la bază inițiative private și își găsesc fundamentări teoretice și practice în a doua jumătate a secolului al XIX-lea –

începutul sec. al XX-lea, ele având un caracter nondirectivist, fiind centrate pe elev, urmărind prioritar latura formativă a dezvoltării personalității copiilor. În contextul acestor alternative se înscriu și lecțiile netradiționale, care reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului.

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Privită din perspectiva conceptului de sistem, educația literar-artistică și lingvistică se constituie dintr-o serie de subsisteme, entități de diferite tipuri, care se află atât în relații interdependente, cât și în conexiuni cu caracter extern. Înseși conceptele „educație literar-artistică” și „educație lingvistică” impun implicații de ordin epistemic, teoretic și metodologic. Pornind de la faptul că orice sistem se caracterizează prin dinamism, și educația literar-artistică și cea lingvistică sunt supuse unor schimbări permanente, influențele având un impact deosebit atât asupra elementelor ei constitutive, cât și a interacțiunilor dintre acestea. La rândul lor, relațiile dintre elemente influențează scopurile sistemului și restricționează comportamentul lor în realizarea obiectivului-cadru – formarea cititorului și a vorbitorului cult de limba română.
2. Legată, la originile sale, de practica unui învățământ individual, predominant informativ, lecția rămâne, începând cu Evul Mediu și până în prezent, formă de bază, principală, ocupând o poziție privilegiată în rândul formelor de organizare a procesului de învățământ. Incontestabil, pe parcursul timpului, structura și metodică ei s-au ameliorat și s-au modernizat continuu; totuși, în mare parte, ea și-a păstrat caracteristicile de bază. Privită de specialiștii din domeniul științelor educației din diverse perspective (tradițională, a „școlii active”, a „educației noi”, a didacticii moderne etc.), ea s-a afirmat ca microsistem de instruire, care reproduce la alt nivel ceea ce reprezintă la altă scară procesele de învățământ înțelese ca macro-sau mezosisteme.
3. În paralel cu extinderea și perfecționarea sistemului de învățământ pe clase și lecții, de-a lungul evoluției acestuia, în special, începând cu sfârșitul secolului al XIX-lea și până în prezent, au fost experimentate și aplicate o serie de alte forme de organizare a activității elevilor. Având un caracter nondirectivist, centrate pe elev, aceste alternative urmăresc prioritar latura formativă a dezvoltării personalității copiilor. În contextul acestor alternative se înscriu și lecțiile netradiționale, care, axându-se pe un șir de teorii și principii cu privire la specificul disciplinei Limba și literatura română, precum și la cel al ELAL, renunță la algoritm și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a profesorului și elevilor, atribuindu-le acestora din urmă statutul de subiecți ai instruirii.

2. VALORIFICAREA LECȚIEI CA UNITATE FUNDAMENTALĂ EDUCAȚIONALĂ

2.1. Abordarea lecției netradiționale ca alternativă a lecției clasice (rezultatele experimentului de constatare)

Demersul pedagogic experimental s-a desfășurat în perioada 2014 – 2019. În total, în experiment au fost implicate 140 de cadre didactice preuniversitare de la cursurile de instruire continuă din cadrul Institutului de Științe ale Educației din Chișinău, de la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, Liceul „Gh. Asachi”, Liceul „D. Alighieri” din Chișinău, de la gimnaziile din s. Ulmu, r. Ialoveni, s. Molochișul-Mare, r. Râbnița. Ținem să precizăm că toate cele 140 de cadre didactice au fost incluse în experimentul de constatare. Menționăm că din numărul total de cadre didactice implicate în experimentul de constatare, 9 au fost implicate și în experimentul de formare (M. Vîlcu, lector universitar, T. Melnic, grad didactic I, N. Croitoru, grad didactic I, A. Lungu, grad didactic superior, D. Cojocaru, grad didactic I, A. Miron, grad didactic I – Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, A. Gărgăun, grad didactic superior, M. Vîlcu, M. Butuc – Liceul „Gh. Asachi”, N. Gudali – gimnaziul din satul Molochișul-Mare, r. Râbnița). Modelul pedagogic elaborat a fost aplicat și în cadrul lecțiilor de limba și literatura română desfășurate/ predate de autoare la Centrul Educațional pentru Copiii Bolnavi de Cancer, de pe lângă Institutul Oncologic, avându-i ca subiecți pe elevii din clasele gimnaziale și liceale, internați în această instituție. Numărul total de elevi implicați în cele trei tipuri de experiment a fost de 358, dintre aceștia, 240, din clasele a V-a – a XII-a, fiind incluși și în experimentul de formare. În cadrul experimentului de formare, desfășurat în aceleași clase pe parcursul mai multor ani consecutivi, profesorii-experimentatori au avut posibilitatea nu numai să implementeze modelul pedagogic, dar și să urmărească rezultatele obținute, progresul elevilor la sfârșitul fiecărei clase, la examenele de capacitate și de bacalaureat. Prin urmare, datele înregistrate în procesul experimentului de formare sunt concludente și reflectă *de facto* starea de lucruri. Subliniem că, în funcție de rezultatele înregistrate, în primele faze ale experimentului de formare, însuși modelul pedagogic a fost ajustat.

Scopul experimentului de constatare a fost determinarea potențialului formativ al lecțiilor netradiționale. Obiectivele trasate au vizat a) colectarea informației cu privire la abordarea/ practicarea de către profesori a lecțiilor netradiționale; b) relevarea opiniilor profesorilor despre lecția netradițională ca alternativă a lecției clasice; c) elucidarea cunoștințelor cadrelor didactice

privind tipurile și specificul (scop, etape, mod de desfășurare) lecțiilor netradiționale; d) determinarea regularității în abordarea lecțiilor netradiționale; e) relevarea opiniilor elevilor cu privire la lecțiile clasice și la cele tradiționale; f) determinarea nivelului de dezvoltare a competențelor literare și lingvistice ale elevilor ca subiecți ai actului educațional.

Pentru colectarea informației necesare a fost folosită metoda chestionării. Astfel, întrebați cât de des apelează la lecția netradițională ca formă de organizare a activității elevilor (Anexa nr.1, sub.1), profesorii au remarcat următoarele: „foarte des” (4%), „des” (21%), „de la caz la caz” (37%), „niciodată” (38%). Motivele invocate de profesori au fost diferite: a) „îmi place să experimentez diferite forme de organizare a activității elevilor”; b) „lecțiile netradiționale stimulează activitatea de cunoaștere a elevilor”; c) „practic lecția netradițională cu anumite ocazii: sărbători calendaristice, aniversarea unui scriitor etc”; d) „nu cunosc specificul lecțiilor netradiționale, de aceea nu le practic”; e) „lecția clasică are etape precise, este bine structurată, din care cauză optez pentru această formă de organizare a activității elevilor”. Grafic, aceste rezultate sunt ilustrate în figura 2.1.

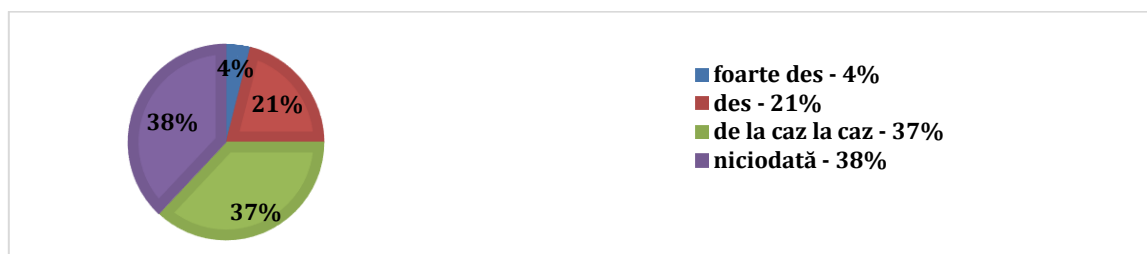


Figura 2.1. Răspunsurile profesorilor privind abordarea lecției netradiționale

Solicitați să numească trei tipuri de lecții netradiționale pe care le abordează în activitatea lor (subiectul nr. 2 al chestionarului), 13% din respondenți au remarcat doar două tipuri de astfel de lecții (lecția-victorină literară și lecția tip montaj literar-muzical), 19% – lecția dezbateri, restul, 68%, nu a numit niciun tip de lecție netradițională. Numărul mare de profesori care nu au putut numi niciun tip de lecție netradițională este în contradicție cu răspunsurile lor la prima întrebare. Conform acestora, 62% din numărul total au afirmat că recurg la lecțiile netradiționale în activitatea lor „foarte des”, „des” și „de la caz la caz”, în timp ce 68% n-au putut să numească vreun tip de astfel de lecție. Contradicția înregistrată ne-a permis să conchidem că profesorii fie n-au fost sinceri când au afirmat că abordează lecțiile netradiționale, fie nu au putut să-și amintească vreun tip de lecție netradițională practică de ei la intervale foarte mari de timp. Rezultatele sunt ilustrate în figura nr.2.2.

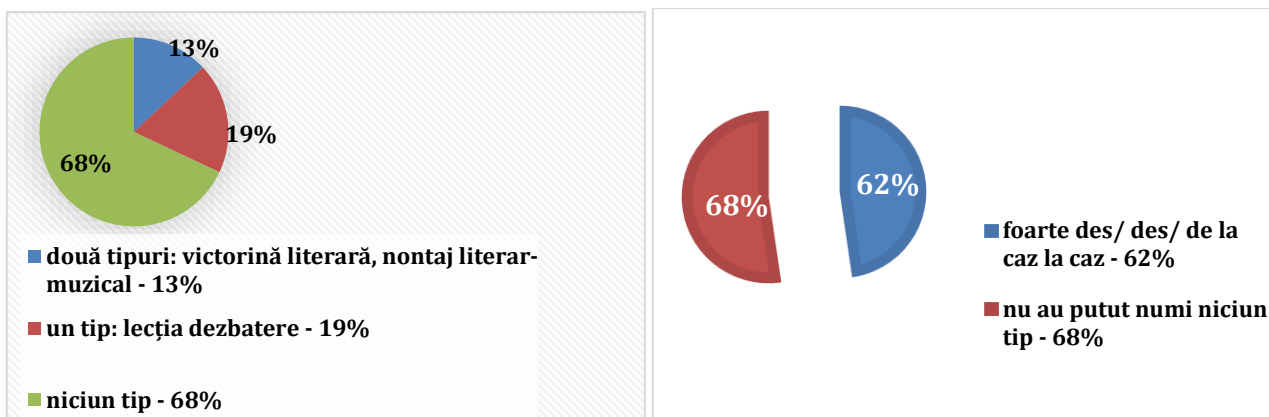


Figura 2.2. Răspunsurile profesorilor privind tipurile lecției netradiționale

Pentru a afla opiniile cadrelor didactice privind specificul lecțiilor clasice și netradiționale, li s-a propus să numească câte trei caracteristici ale acestora (subiectul nr. 3 al chestionarului). Menționăm că toți respondenții au numit cel puțin trei particularități ale lecției clasice, dintre acestea făcând parte și următoarele: a) are mai multe etape; b) poate fi de mai multe tipuri (de asimilare, consolidare, evaluare etc); c) profesorul are un rol deosebit în explicarea materiei; d) pot fi folosite, în egală măsură, metode tradiționale și moderne; e) durează 45 de minute, f) elevii sunt implicați în diverse activități de învățare; g) are o structură rigidă, dar care trebuie respectată etc. Când privește specificul lecției netradiționale, răspunsurile profesorilor (87% au remarcat trei particularități ale acesteia, iar 13% – două) s-au rezumat la următoarele: „este neobișnuită”, „se deosebește de lecția clasică”, „modul de aplicare depinde de profesor, de felul cum acesta o concepe”, „oferă elevilor posibilități mai mari de învățare”, „este mai puțin plictisitoare în comparație cu lecția clasică”, „place mai mult elevilor”, „este ceva inovativ”, „solicită de la profesor fantezie”, „rupe tiparele” etc. Analiza răspunsurilor denotă că o serie dintre acestea („este neobișnuită”, „se deosebește de lecția clasică”) are un caracter foarte general și nu redă esența propriu-zisă a lecției în cauză. Completarea enunțurilor neterminate (subiectul 4 al chestionarului) a urmărit relevarea opiniilor profesorilor cu privire la statutul și la rolul profesorului și al elevilor în cadrul unei lecții netradiționale. Variantele propuse au fost diverse și destul de concludente cu privire la aceste aspecte ale problemei:

- a) „În cazul lecției netradiționale, profesorul: a) poate să renunțe la algoritmul lecției clasice și să propună o nouă configurare a acesteia; b) este liber să o conceapă cum crede că e mai bine; c) nu mai este subiectul principal, ci moderatorul activităților elevilor; d) este supus riscului de a nu fi înțeles de elevi; e) demonstrează capacități, aptitudini creative, f) trebuie să-i pregătească minuțios pe elevi pentru desfășurarea ei; g) nu e supus rigorilor de tot felul” etc.

- b) „În cazul lecției netradiționale, elevii: a) sunt mai activi; b) sunt implicați în diverse activități care le sunt pe plac; c) nu sunt constrânși de profesori, de clișee; d) se pot relaxa, distra, e) trebuie să lucreze mai mult independent, f) lucrează în grupuri; g) învață unii de la alții; h) în clasă e gălăgie, iar elevii nu manifestă aceeași responsabilitate și seriozitate ca la lecțiile clasice” etc.

Alți câțiva itemi ai chestionarului au vizat scopul urmărit în cadrul unei lecții netradiționale, etapele acesteia în raport cu cele ale lecției clasice, modul de desfășurare a celei dintâi. Răspunsurile profesorilor la întrebarea „Ce scop urmăriți în cazul în care abordați o lecție netradițională?” (subiectul 5 al chestionarului) au scos în evidență faptul că această formă de organizare a activității elevilor este folosită, preponderent, în vederea evaluării cunoștințelor asimilate (în cazul lecției tip victorină/ concurs – 59% din totalul de respondenți), activizării elevilor și sau învățării reciproce (lecția-dezbateri/ lecția-învățare reciprocă – 22%), reactualizării/recapitulării creației unui scriitor (lecția-montaj literar – 19%). După cum lesne se poate observa din figura nr. 2.3, atât lecția netradițională de asimilare a noilor cunoștințe, priceperi, deprinderi, cât și cea de consolidare/ fixare, practic, nu sunt abordate de cadrele didactice.

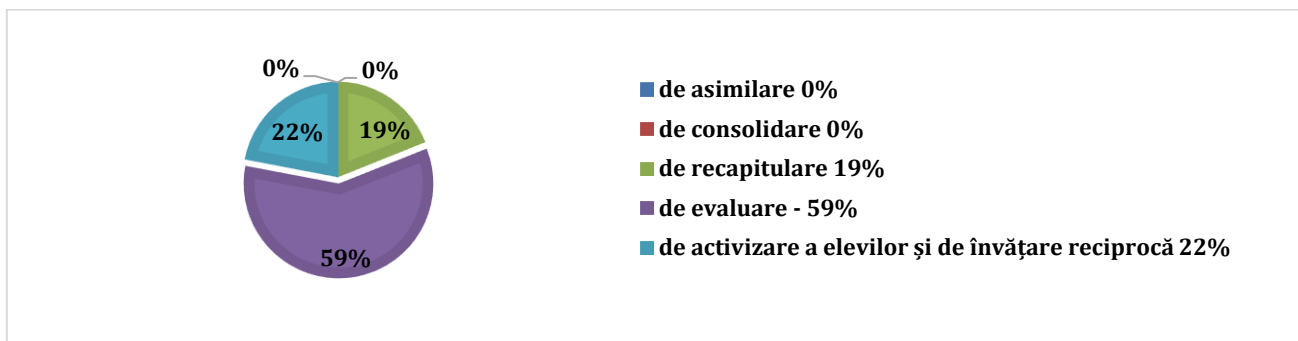


Figura 2.3. Răspunsurile profesorilor privind scopul lecției netradiționale

Referitor la etapele lecțiilor netradiționale practicate (subiectul 6 al chestionarului), cadrele didactice au menționat următoarele:

- etapa de pregătire: de regulă, durează câteva săptămâni; profesorul formulează sarcinile de lucru, pe care elevii le rezolvă în mod individual; în cadrul mai multor lecții clasice sunt recapitulate conținuturile unei unități tematice/capitol, care vor fi abordate pe parcursul proiectatei lecții-victorine/literare sau gramaticale, pregătirea de către profesor sau de elevi a unor materiale didactice și de altă natură, necesare bunei desfășurări a lecției etc.
- etapa de desfășurare propriu-zisă conform scenariului elaborat de profesor, care include și momentul organizatoric, anunțarea obiectivelor lecției, explicarea modului de desfășurare;

- c) totalizarea rezultatelor și formularea concluziilor.

Cât privește modul de desfășurare a unei lecții netradiționale (subiectul 7 al chestionarului), profesorii au remarcat, în special, specificul metodei/metodelor utilizate în cadrul acesteia sau al activităților extracurriculare. Propunem câteva dintre afirmațiile lor:

- a) „Lecția-dezbateri de idei a decurs conform algoritmului știut: inițial, elevii au fost împărțiți în grupuri, ulterior, a fost formulată problema, fiecare grup a emis punctul său de vedere referitor la soluțiile posibile, au urmat argumentele și contraargumentele. În final, au fost formulate concluziile de rigoare”;
- b) „În cazul lecției-victorine, elevii au fost împărțiți în grupuri, profesorul a formulat oral sarcina sau a împărțit fiecărui grup fișe de lucru. Răspunsurile elevilor au fost evaluate de o comisie de experți. În final, au fost făcute totalurile și au fost anunțați câștigătorii. Pe parcursul victorinei, au fost făcute câteva pauze muzicale”.
- c) „Pentru desfășurarea unei lecții-montaj literar-muzical, aplicate cu ocazia zilei de naștere a scriitorului, mai întâi a fost elaborat de către profesor scenariul montajului, ulterior, elevilor li s-au repartizat textele pentru a fi învățate pe de rost. Lecția propriu-zisă a decurs conform scenariului, care a inclus creații literare, muzicale”.

Orice lecție, pentru a-și atinge obiectivele, presupune un program didactic și educațional concret, un sistem de metode și procedee, de activități în care sunt implicați toți subiecții ei, profesorul și elevii, de evenimente și situații didactice, care corelează și se potențează reciproc. Pentru a elucida problema legată de metodele și activitățile de învățare exponențiale lecției netradiționale, am solicitat de la profesori răspunsuri la următoarele două subiecte din chestionar: „Numiți trei metode la care recurgeți sau pe care le considerați indispensabile lecției netradiționale” (subiectul 8 al chestionarului), „Numiți patru tipuri de activități de învățare la care recurgeți sau pe care le considerați indispensabile lecției netradiționale” (subiectul 9 al chestionarului). Răspunsurile profesorilor la prima întrebare dintre acestea două au scos în evidență faptul că o parte dintre ei nu face o deosebire esențială între lecția clasică și cea netradițională, privite din perspectiva metodelor ce le sunt specifice. Alături de dezbateri, jocul de rol, comentariul literar, eseul structurat, lectura expresivă, studiul de caz, remarcate de 33% din totalul de respondenți, 37% au numit o serie de alte metode, ce nu pot fi considerate exponențiale pentru lecția netradițională, cum ar fi: expunerea, explicația, observarea, povestirea, demonstrarea, prelegerea etc. Altă parte de respondenți, ce constituie 28% din numărul total, s-a referit la metode mai puțin sau deloc specifice educației literar-

artistice și lingvistice și, implicit, receptării literaturii ca artă: algoritmizarea, învățarea reciprocă, diagrama Venn, învățarea prin descoperire, inducția, deducția etc. Aceste rezultate sunt reflectate în figura nr.2.4.

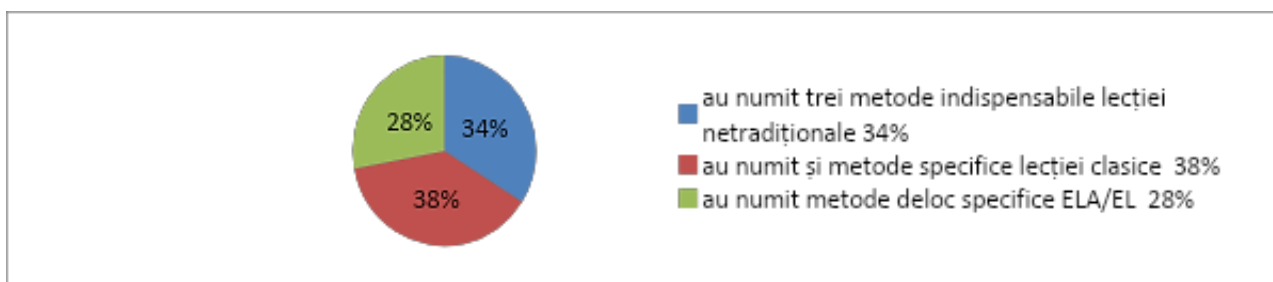


Figura 2.4. Răspunsurile profesorilor privind metodele utilizate în cadrul LN

Cât privește tipurile de activități de învățare la care recurg profesorii sau pe care ei le consideră indispensabile lecției netradiționale de limba și literatura română, 27% din respondenți au indicat lectura, comentariul literar, scrierea/redactarea unor texte, receptarea/ interpretarea operei literare. Altă categorie de profesori, ce constituie 38%, a optat pentru activități de cercetare, de analiză, de expunere, de explicare, de rezolvare a unor exerciții și probleme, de lucru cu manualul, asistarea de calculator, iar 22% au fost mai puțin expliciți, insistând nu atât pe activități concrete, cât pe categorii de activități și anume: de predare, de consolidare a cunoștințelor, de evaluare, de recapitulare a materiei. Activitățile cu caracter de joc/ de simulare, de dezbateră a unor subiecte, interactiv-participative, de creație, caracteristice lecției netradiționale, s-au regăsit în răspunsurile doar a 13% dintre respondenți. Aceste rezultate sunt reflectate în figura nr. 2.5.

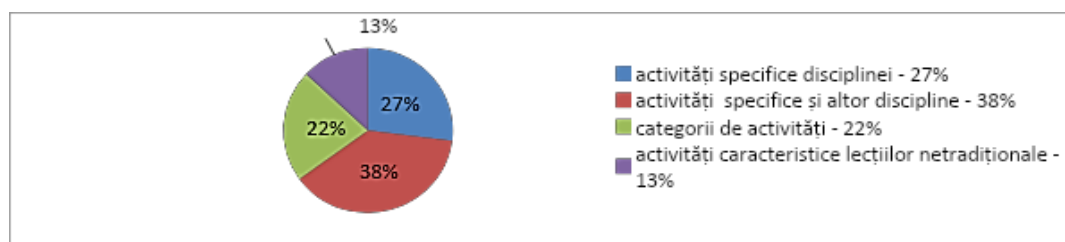


Figura 2.5. Răspunsurile profesorilor privind activitățile de învățare din cadrul LN

În cadrul activităților de predare-învățare-evaluare, profesorul are posibilitatea de a-și afirma măiestria sa pedagogică, de a-și exercita spectrul larg de roluri și de competențe asociate acestora, depășind, grație aptitudinilor de a alterna, îmbina, combina, adapta, în funcție de natura situației, de context, obstacolele și dificultățile ce pot apărea. Identificarea acestora facilitează rezolvarea lor la timp și eficient. O ultimă întrebare a chestionarului pentru profesori a vizat tocmai acest aspect al abordării/ practicării lecțiilor netradiționale. Solicitați să numească trei dificultăți cu care s-au

confruntat sau, eventual, ar putea să se confrunte în pregătirea și desfășurarea lecției netradiționale (subiectul 10 al chestionarului), profesorii au remarcat următoarele: lipsa unor modele practice și a unei experiențe personale privind abordarea unor astfel de forme de organizare a activității elevilor, lipsa materialelor suport, a unor surse informaționale despre lecția netradițională (53%), dificultatea de a adapta modelele teoretice elaborate la exigențele impuse de practica școlară, având în vedere și stereotipurile de gândire atât ale administrației școlare, cât și ale elevilor și colegilor de breaslă (11%), dificultatea de a îndeplini corespunzător roluri diverse în cadrul aceleiași lecții, din cauza competențelor neformate (9%), dificultatea de a evalua cât mai obiectiv capacitățile, competențele elevilor și/sau dificultatea legată de procedura de evaluare (14%), blocajele cognitive, emoționale, lipsa de participare, de activitate și de activism din partea elevilor (5%), efortul sporit de ordin procedural, organizațional, decizional, intelectual, cognitiv, comparativ cu cel moderat, depus în cazul lecției clasice (8%). Rezultatele sunt reflectate în figura nr. 2.6.

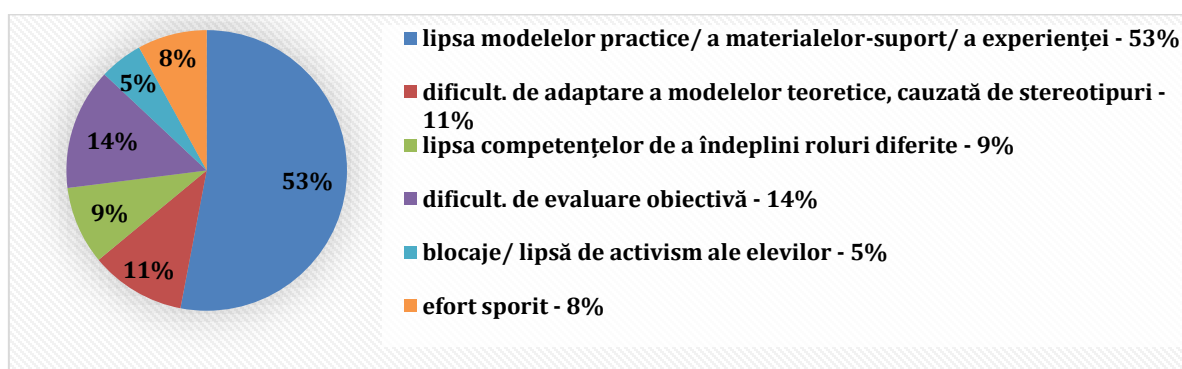


Figura 2.6. Răspunsurile profesorilor privind dificultățile cu care se confruntă în abordarea LN

Cercetările din domeniul științelor educației reclamă tot mai mult necesitatea de a înlătura rigiditatea, șabloanele din activitatea didactică. Mobilizarea intensă, în cadrul lecției, a tuturor forțelor psihice de cunoaștere și de creație ale elevilor, în scopul obținerii unor performanțe maxime, rămâne unul dintre obiectivele de bază ale procesului instructiv. Privită din această perspectivă, lecția trebuie să satisfacă, în primul rând, orizontul de așteptare al elevilor, să le ofere oportunități de valorificare a inteligenței, de formare a competențelor. În ipostaza de subiecți ai experimentului de constatare, elevii, la rândul lor, au fost supuși chestionării și testării în vederea determinării atitudinii lor față de lecțiile clasică și tradițională, precum și a identificării nivelului de pregătire a lor ca cititori de literatură artistică și ca vorbitori culți de limbă română. Astfel, solicitați să aleagă din șirul propus tipul de lecție pe care o preferă/ar prefera-o și să motiveze (Anexa nr.2, sub.1), elevii au optat pentru următoarele variante: lecția în cadrul căreia elevii sunt implicați în diferite activități de

creație/ de scriere creativă și de jocuri didactice (47%), lecția dramatizare a operei literare (23%), lecția în care elevii sunt implicați în activități de dezbatere pe marginea unor probleme în vederea rezolvării lor (14%), lecția clasică în care profesorul explică tema, iar elevii ascultă (9%), lecția bazată pe activitate independentă (7%). Drept motive ale preferințelor exprimate au fost invocate următoarele:

- a) „Oricărui copil îi place să se joace. Dar dacă prin joc poți și să înveți, de ce nu aș accepta acest tip de lecție? Mi se pare destul de provocatoare”.
- b) „Am optat pentru lecțiile în care elevii sunt implicați în diferite activități de creație/de scriere creativă, deoarece acestea sunt vii, interesante și oferă oportunitatea de a te manifesta, de a-ți descoperi posibilitățile și capacitățile”.
- c) „Îmi plac lecțiile în care profesorul explică tema, furnizând astfel informația necesară și inedită”.
- d) „După ce citesc o carte, vreau să cunosc opiniile altora despre ea, argumentele lor în susținerea punctului de vedere. În discuție se naște adevărul. Din acest motiv am optat pentru lecțiile care au la bază dezbaterea”.

Analiza opțiunilor elevilor, precum și motivele expuse demonstrează că elevii se orientează, preponderent, spre lecțiile în care predomină activitățile interactive, de joc, de dezbatere a unor probleme și mai puțin preferă lecțiile în care lor li se rezervă statutul de ascultători pasivi. Rezultatele sunt ilustrate în figura nr.2.7.

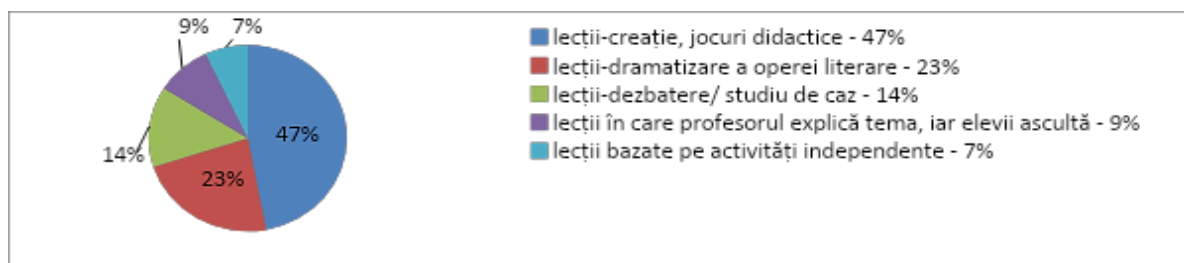


Figura 2.7. Opțiunile și motivele invocate de elevi privind LN

La întrebarea „Ce ar modifica în cazul lecțiilor tradiționale?”, elevii au afirmat următoarele: „aș exclude verificarea temei de acasă”, „le-aș face mai atractive”, „le-aș diversifica din punctul de vedere al modului de organizare ca să nu mai semene atât de mult una cu alta”, „aș utiliza cât mai multe jocuri”, „aș oferi elevilor cât mai multă libertate”, „le-aș organiza sub formă de cercuri pe interese”, „le-aș desfășura exclusiv în formă de dezbateri, chiar și în cazul verificării temei de acasă” etc.

Formarea cititorului de literatură artistică și a vorbitorului cult de limbă română constituie scopul educației literar-artistice și lingvistice a elevilor. Paul Cornea, în studiul său „Introducere în teoria lecturii”, definind conceptele „competență literar-lectorală” și „competență comunicativă”, remarcă următoarele caracteristici ale acestora: cunoașterea sistemului de coduri, capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături, capacitatea de a produce valori *in actu* (competența literar-artistică), cunoștințe, comprehensiune, aptitudinea de a produce, capacitatea de a alege stilul adecvat, de a organiza mijloacele în funcție de scop într-o situație determinantă (competența de comunicare) [26, p. 37]. Pornind de la caracteristicile acestor două tipuri de competențe, dar și de specificul lecțiilor netradiționale care urmau să fie desfășurate în Modelul pedagogic, în cadrul experimentului de constatare, am propus elevilor câteva sarcini pentru identificarea nivelului lor ca cititori și ca vorbitori de limba română. Primul item a urmărit capacitatea elevilor de a formula tema operei literare. Astfel, la întrebarea formulați tema/ temele operei literare (Anexa nr 3) (a romanului „Baltagul”, de M. Sadoveanu), 37% din numărul total de respondenți au dat răspunsuri corecte („tema țaranului păstrător al modului de viață patriarhal și al tradițiilor moștenite”, „tema morții și a răzbunării”), 29% au propus formulări foarte generale/foarte înguste („satul românesc de la munte – păstrător de tradiții”, „rolul Vitoriei Lipan în descoperirea vinovaților” etc.), 21% au confundat tema operei cu motivele („călătoria Vitoriei pe drumul parcurs de Lipan”, „baltagul – unealtă a justiției” etc.), 23% – n-au fost în stare să formuleze vreo temă. Rezultatele respective sunt ilustrate în figura nr. 2.8.

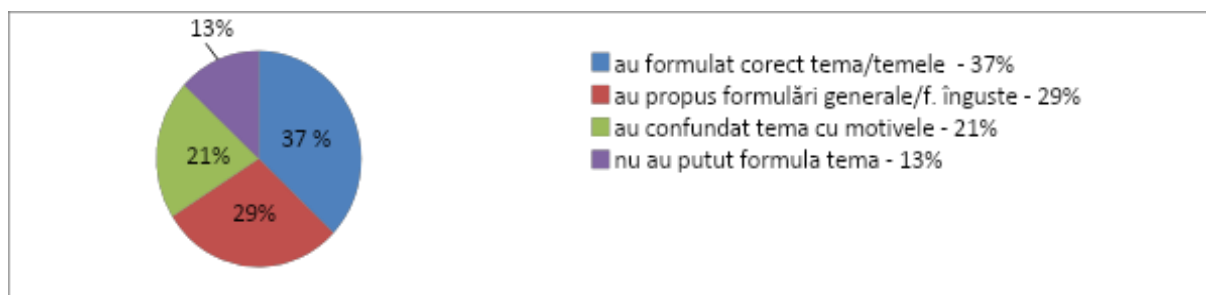


Figura 2.8. Capacitatea elevilor de a formula tema operei literare

Un alt item a vizat capacitatea elevilor de a formula atitudinea scriitorului față de personajul literar și de a o susține cu trei argumente referitoare la fragmentele propuse, alese în funcție de clase („Scrisoarea III”, de M. Eminescu (cl. V- VI), „Dan, căpitan de plai”, de V. Alecsandri (cl. VII), „Doc”, de N. Esinencu (cl. VIII), „Baltagul”, de M. Sadoveanu (cl. IX), „Clopotnița”, de I. Druță (cl. X), „Moromeții”, de M. Preda (cl. XI), „Sărmanul Dionis”, de M. Eminescu (cl. XII). Răspunsurile lor au demonstrat un nivel scăzut de interpretare a operei literare din această

perspectivă. Astfel, 61% din numărul total de respondenți nu au putut rezolva sarcina, 21% au formulat corect atitudinea scriitorului față de personaj și au invocat trei argumente atestate în fragment; 18% au formulat corect atitudinea scriitorului, dar au identificat în text doar unu sau două argumente (figura 2.9.)

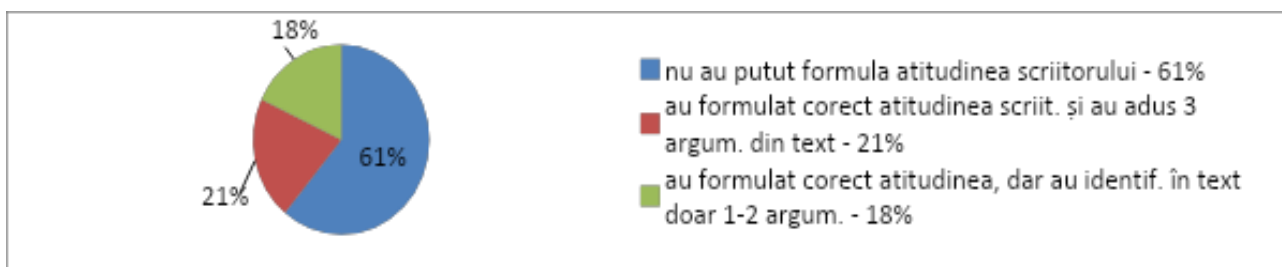


Figura 2.9. Capacitatea elevilor de a formula atitudinea scriitorului față de personajul literar

Propunem câteva exemple de răspunsuri ale elevilor:

- a) „M. Eminescu își exprimă admirația față de Mircea cel Bătrân, care nu s-a temut de groaznicul Baiazid, demonstrând patriotism, curaj, demnitate. Această atitudine este sugerată de portretul fizic pe care i-l construiește scriitorul („Un bătrân atât de simplu...”), de replicile rostite („Despre partea închinării însă, Doamne, să ne ierți”), de atitudinea domnitorului român față de rivalul său („Cât suntem încă pe pace, eu îți zic: Bine-ai venit!”);
- b) „În fragmentul din „Baltagul”, M. Sadoveanu construiește un personaj evlavios („salută pe sfinți cu mare înfrângere, aplecându-se adânc”), încredințat în puterea Sfintei Ana („...se dădu Sfintei cu toata ființa, ca o jertfă”), demonstrându-și simpatia și admirația față de munteancă.
- c) „Nu am de unde ști și cum afla despre atitudinea scriitorului față de personaj. Pot caracteriza personajul, dar asta, se pare, este altceva”.
- d) „ Printre procedeele de caracterizare a personajului, nu se regăsește și caracterizarea făcută de autorul textului. Prin urmare, nu pot să spun nimic despre atitudinea acestuia”.

O altă sarcină prin care s-a urmărit evaluarea atât a nivelului de cunoștințe ale elevilor, cât și capacitatea lor de a da răspunsuri corecte și într-un timp limitat, a constat în rezolvarea rebusului (anexa nr 4). Astfel, doar 53% din respondenți au rezolvat rebusul corect, dar o parte dintre aceștia (33%) au depășit limita de timp impusă. Restul elevilor nu au putut găsi răspuns la 2, 3, 4 sarcini (figura 2.10)

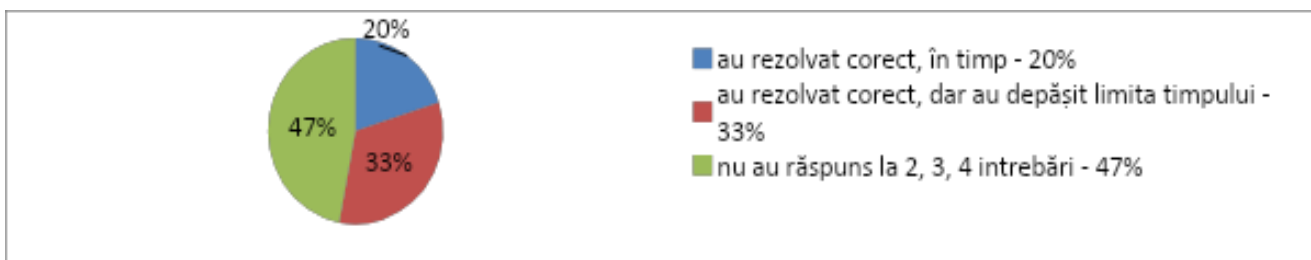


Figura 2.10. Nivelul de cunoștințe al elevilor, capacitatea de a rezolva sarcini

Solicitați „să elaboreze un text coerent, pe o temă aleasă de ei în limita a trei rânduri de caiet, în care să utilizeze o metaforă și un epitet” (Anexa nr.5), elevii au demonstrat nu numai lacune în cunoașterea figurilor de stil respective, dar și dificultăți în redactarea textului. Astfel, din numărul total de elevi, 19% au rezolvat complet sarcina, 26% au redactat textul folosind doar o figură de stil, restul, 55%, în textele lor, au confundat metafora cu alte figuri de stil. Grafic, aceste rezultate sunt ilustrate în figura 2.11.



Figura 2.11. Capacitatea elevilor de a elabora un text în baza itemilor propuși

Totodată, menționăm că o parte considerabilă din textele elevilor (69%) au fost stângace, nerelevante, cu erori stilistice, morfologice, lipsite de originalitate etc. Exemplificăm din lucrările acestora:

- a) „Apa lacului era ca oglinda. Copacii priveau în adâncul lui vrând parcă să descopere niște taine. Niciunul nu voia să distrugă această frumusețe”.
- b) „Toamna în Moldova este darnică. Sunt multe fructe, legume foarte gustoase. Mie îmi plac fructele și legumele, mai ales când toamna este pe sfârșite, când oaspeții noștri se pregătesc să-și ia zborul în țările calde. Anume în această perioadă ele acumulează toată dulceața”.
- c) „Mama mea este o ființă sacră. O iubesc nespus. Are ochi ca mărgelile, buze roșii și nu este prea înaltă. Este bună cu toată lumea. Te ajută la orice nevoie. Așa este mama mea”.

Capacitatea elevilor de a se exprima corect, de a identifica în vorbirea cotidiană și/sau în textele propuse greșelile de scriere și de exprimare rămâne o prerogativă a studierii domeniului

„Limbă și comunicare”. Solicitați să identifice într-un text propus greșelile gramaticale și să le explice prin trimitere la normele limbii literare (anexa nr.6), 21% din numărul total de elevi au identificat toate 5 greșeli în enunțurile propuse, 44% – au identificat doar 1–3 greșeli, 35% – n-au identificat nicio greșeală. Cât privește explicarea acestora, doar 24% au fost în stare să numească tipul de greșeală și să facă trimitere la normele limbii literare, restul elevilor afirmând „nu știu”, „nu țin minte”, „nu știu de ce, dar știu că e greșeală” etc. (figura 2.12.)



Figura 2.12. Capacitatea elevilor de a identifica și a explica greșelile gramaticale

O altă sarcină propusă elevilor a vizat capacitatea lor de a-și exprima punctul de vedere cu privire la un caz/ o situație atestate în opera literară, de a-l argumenta și de a soluționa problema conform logicii construirii personajului și cu referire la operă (Anexa nr. 7). Răspunsurile lor au scos în evidență faptul că 59% dintre respondenți nu pot întreține o discuție cu privire la un caz/situație extrase din opera literară și, în special, nu au capacitatea de argumentare. Doar 41% au putut să formuleze o soluție și să o argumenteze. Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura 2. 13

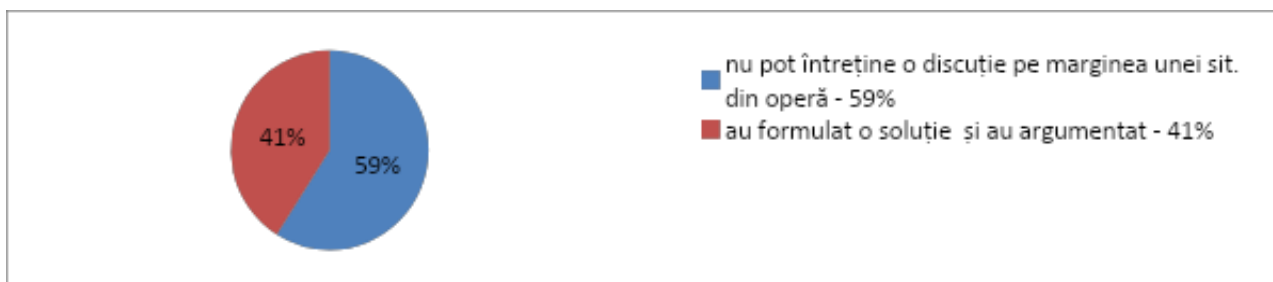


Figura 2.13. Capacitatea lor de a-și exprima punctul de vedere cu privire la un caz

Concluzie. Rezultatele experimentului de constatare au demonstrat că profesorii apelează preponderent la lecția clasică, respectându-i rigorile de structură, în primul rând; că ei abordează lecția netradițională foarte rar, fapt care are un impact negativ asupra elevilor. Răspunsurile lor la întrebările-sarcini incluse în chestionar afirmă, pe de o parte, necesitatea abordării unor lecții în cadrul cărora ei să se simtă valorificați, adevărați subiecți ai procesului de predare-învățare, pe de alta, nevoia de diversitate a formelor de organizare a activității. Spre deosebire de profesori, elevii se orientează spre lecțiile cu caracter de joc, competitive, activ-participative, de cercetare etc.

2.2. Conceptualizarea Modelului pedagogic al ELAL prin valorizarea lecțiilor netradiționale

Acțiunea de modelizare a unui demers pedagogic presupune elaborarea unui sistem teoretic, a cărui funcție constă în prezentarea caracteristicilor perceptibile ale obiectului supus investigației. Aplicat în toate ramurile științei, orice model teoretic și, implicit, cel de instruire, nu este altceva decât o reprezentare bazată pe conceptualizare, prin care se urmărește obținerea unor rezultate scontate. Evident, la nivelul acestui sistem/model, sunt atestate teorii, principii, reguli, subiecți, metode, conținuturi, activități etc. Conceput ca sistem al cărui mod de a fi este continua sistematizare, modelul impune reorientarea de la „ce este” și „de ce este într-un anumit fel” spre „cum este” și „care este finalitatea lui”. Astfel, construirea unui model e necesar să înceapă de la coincidențele și complementaritatea subiectului cercetător și a obiectului de cercetare într-o situație concretă, dată. Având în vedere că există o realitate dată și o realitate virtuală, posibilă a obiectului, accesibilă intuitiv subiectului ca o cunoaștere originală, obiectul de studiu urmează a fi contextualizat integralist de către subiectul cercetător. Contextualizarea respectivă vizează în întregime atitudinea subiectului față de obiect.

Trebuie de menționat că, în literatura de specialitate, există, cel puțin, două studii fundamentale privind modelizarea teoretică a ELAL – primul aparținând cercetătorului Vl. Pâslaru [114], cel de-al doilea – lui C. Șchiopu [142]. Modelul teoretic al ELA, propus de Vl. Pâslaru, se compune din cele trei sfere: teleologică, de conținut și metodologică, funcția de liant și baza conceptuală a acestora fiind asumată de sfera epistemologică. În viziunea cercetătorului, sfera teleologică include idealul/scopul, sistemul de obiective și standardele ELA; sfera tehnologică antrenează blocul operațional (activitățile și oportunitățile de învățare), metodele și tehnicile de predare-învățare-evaluare; sfera epistemologică se constituie din teorii, principii, concepte. [114, p. 118]. C. Șchiopu fundamentează un model teoretic al metodologiei educației literar-artistice întemeiat epistemic, teoretic și praxiologic pe conceptul de re-creare a operei literare de către elevul cititor, care, plasat *sui generis* în centrul actului educativ-didactic, prin calitatea sa de cel de al doilea subiect creator al operei literare, atribuie acesteia, pe lângă valoarea ei iminentă (creată de scriitor) valoare *in actu* (creată de cititor) [142, p. 67,]. Trebuie totuși de făcut precizarea că atât modelul teoretic al lui Vl. Pâslaru, cât și cel al lui C. Șchiopu au fost elaborate în funcție de rigorile lecției tradiționale, clasice. În cazul cercetării noastre, modelul ELAL este proiectat în corespundere cu specificul lecțiilor netradiționale și prin valorizarea acestora, fapt care impune modificări

esențiale la nivelul tuturor celor trei sfere: teleologică, de conținut și metodologică. Cât privește aspectul epistemologic, evident că o parte dintre teoriile, conceptele, principiile ce vizează, în mod special, natura literaturii ca artă, ELAL rămân valabile și în cazul cercetării noastre. Totuși, ținând cont că lecția netradițională nu se înscrie în tiparul celei clasice, ea mizând, preponderent, pe refuzul tiparelor/ canoanelor, pe impovizație, spirit creativ, gândire asociativă, pe activități ludice, interactive, de creație, pe recunoașterea elevilor ca subiecți plenipotențieri ai actului instructiv, profesorului fiindu-i rezervat rolul de arhitector și moderator, fundamentele gnoseologice ale modelului au fost determinate și concretizate tocmai de natura și particularitățile acestei forme de organizare a activității în clasă. Modificări esențiale, în cazul modelului conceptualizat de noi, pot fi înregistrate și la nivelul sferei tehnologice (activități și oportunități, metode, tehnici, căi de predare-învățare-evaluare), acestea valorificând dimensiunea praxiologică a investigației.

Așadar, *Modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorizarea lecțiilor netradiționale* reprezintă o sistematizare-structurare a demersurilor epistemic, teoretic și praxiologic ale ELAL, reprezentate de:

a) pe coordonata epistemică:

- teoriile de la sf. sec. IX – înc. sec. XX aparținând cercetătorilor Caleton W. Washburne, Helen Parkhurst, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière etc. privind alternativele la sistemul de învățământ pe clase și lecții [apud: 34];
- conceptul de lecție ca formă de activitate a binomului profesor-elev: M. Ionescu [69; 71], I. Cerghit [21], M. Momanu [97], S. Cristea [33], C. Cucoș [37], N Silistraru [136];
- teoriile lui E. Coșeriu cu privire la limbaj și la creația metaforică în limbaj [28; 29];
- modelul integralist-transdisciplinar al comunicării elaborat de E. Coșeriu [30]
- poetica lui Aristotel (mimesisul și catharsisul) [1];
- sistemul filosofic al lui Kant, care atribuie artei calitatea de a doua existență a omului (cea metafizică, suprasensibilă) [80; 81];
- teoria despre originea (=esența) operei de artă a lui M. Heidegger [60];
- prima definiție a lui F. Schiller a educației artistice și estetice ca domenii de cunoaștere umană [apud: 114];

b) pe coordonata teoretică:

- teorii și modele ale comunicării (Gottlob Frege, Bertrand Russell, Norbert Wiener, Cercul de la Viena: Philip Franck, Richard von Mises, Hans Hahn, Otto Neurath, Moritz Schlick, Rudolf Carnap ș.a. [apud: 84];
- comunicarea ca proces interactiv [139];
- teoria finalității estetice a literaturii: G. Lanson [83], J. Mukarovsky [98];
- teoria receptării operei de artă: W. Iser [74], H.R. Jauss [77], U. Eco [47; 48], T. Vianu [181];
- teoria orizontului de așteptare și a experiențelor literare și estetice: H. R. Jauss [77; 78];
- principiile comunicării literare ale M. Corti [27];
- teoria lecturii: W. Iser [74], P. Cornea [26], R. Barthes [5];
- hermeneutica literară a lui A. Marino [90];
- teoria asociativității gândirii: T. Vianu [181];
- teoria și metodologia educației literar-artistice: N.A. Kușaeu [200], Vl. Pâslaru [115], C. Șchiopu [142];

c) pe coordonata praxiologică conceptele de:

- vorbire, limbă, limbaj: E. Coșeriu [28; 29];
- competențe literare-lectorale, lingvistice și de comunicare: P. Cornea [26], A. Panfil [105];
- structură a activității literare-lectorale a elevilor: G.N. Kudina și Z.N. Novleanskaia, G.N. Melik-Pashaev [197];
- gândire asociativă, imaginativă, critică, artistică: T. Vianu [181];
- activitate literară-lectorală a elevilor – componentă a metodologiei ELA: Vl. Pâslaru [115], C. Șchiopu [141, 142];
- tehnologii educaționale alternative și de orientare a procesului educațional spre personalitatea formabililor, bazate pe activizarea și intensificarea activității acestora: D. Patrașcu [109];
- activitate ludică și de creație: J. Huzinga [64], A. Petean, M. Petean [117], C. Șchiopu [141; 142], V. Popova [124];
- metodologii didactice ale predării – învățării – evaluării în cadrul educației literar-artistice și lingvistice (C. Moise și E. Seghedin [95], M. Pavilescu [110], C. Șchiopu, [142]; V. Popova [124]; M. Marin [89], C. Parfene [109], A. Hobjilă [62];

- evaluare a competențelor: M. Hadârcă [58];

Teoriile enunțate mai sus, reprezentante ale coordonatelor epistemologică, teleologică și metodologică, ne-au permis să precizăm o serie de principii reglatorii ale ELAL prin valorizarea lecțiilor netradiționale. Totodată, în selectarea lor s-a avut în vedere și cele trei domenii – literar, lingvistic, didactic, de care țin tema și problema investigației respective. Așadar, la baza modelului stau următoarele principii (divizarea lor pe domenii este pur convențională):

a) pentru domeniul „Literatură”/ELA:

- mimesisul și catharsisul ca elemente definitorii ale operei de artă;
- adecvarea obiectului/ operei de artă la facultățile de cunoaștere și la plăcere (Kant);
- finalitatea operei de artă constă în capacitatea acesteia de a lăsa să se vadă survenirea adevărului (Heidegger);
- educația artistică și estetică – domenii de cunoaștere umană (Schiller);
- receptorul – al doilea subiect creator al operei literare (Iser, Jauss);
- discursul literar ca mod particular de utilizare a limbajului natural la un moment dat (Școala formalistă rusă: B. Tomașevski, Iu. Tînianov, R. Jakobson, V. Jirmunski);
- centrarea ELA pe domeniul frumosului artistic, pe principiile artei și comunicării artistice;
- întemeierea ELA pe interpretarea textelor literare, pe formarea competențelor literare-lectorale;

b) pentru domeniul „Limba și comunicare”/EL:

- comunicarea ca proces interactiv și de influență;
- caracterul interactiv al însușirii limbii/ abordarea limbii ca „limbă în funcțiune”, în variantele ei orală și scrisă, ca instrument al exprimării și al autoexprimării;
- stimularea gândirii logice și creative prin studiul limbii;
- abordarea, ca noțiuni-ancoră, a conceptelor de gramatică, ele având rol orientativ în exersarea contextuală a limbii;
- centrarea demersurilor didactice pe învățarea activă și pe evaluarea continuă;
- proiectarea activităților didactice centrate pe dezvoltarea integrată a competențelor-cheie;
- transpunerea activităților școlare în medii sociolingvistice reale, în contexte nonformale și informale și re-crearea unor „realități exterioare” în clasă.

c) pentru domeniul didactic:

- unitatea dintre sensorial/ intuiție și rațional;
- selectarea /combinarea tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă;
- corelarea experiențială cu valorile comunicative/ literare/ lectorale achiziționate de elevi anterior;
- angajarea competențelor, conținuturilor și tipului evaluării;
- particularizarea în funcție de psihologia vârstei și de individualitatea elevilor;
- adecvarea la mediile sociolingvistic și cultural-estetic ale instituției și ale elevilor;
- corelarea cu tipurile comunicării (utilitară, cognitivă, literar-artistică) și cu tipurile de limbaj (comun, științific, poetic);
- gradualitatea demersurilor didactic-educațional și comunicativ-literar/lectoral;
- caracterul personalist-interactiv al demersului tehnologic;
- adecvarea la teleologia și metodologia ELA;
- adecvarea la interesele de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară;
- instrumentarea riguroasă a activității de lectură a elevilor;
- dezvoltarea motivației pentru învățare.

În totalitatea lor, teoriile și principiile respective, incluse în Modelul pedagogic, fundamentează, de fapt, proiectarea întregului proces educațional prin valorificarea lecției netradiționale. Ele au un caracter normativ, sistemic și dinamic, fiind aplicabile la toate nivelurile de școlarizare. Caracterul lor normativ constă în funcția orientativă și reglatoare pe care o exercită în stabilirea obiectivelor, în structurarea conținutului, în alegerea formelor de activitate desfășurate în cadrul lecției, în stabilirea și aplicarea strategiilor didactice, a metodelor și mijloacelor de instruire, precum și în realizarea evaluării randamentului școlar. Privite din perspectivă sistemică, principiile în cauză revendică cerința de a fi aplicate în ansamblu în fiecare formă de activitate, deoarece între ele există relații de interpredendență. Cu toate acestea, ele nu au un caracter rigid, oferind oportunități foarte mari pentru manifestarea creativității atât în proiectarea lecției netradiționale, cât și în desfășurarea ei. Prin urmare, nu poate fi vorba despre un număr fix de principii care acționează în egală măsură. În timp ce unele dintre acestea pot fi determinante într-un anumit context, altele se pot manifesta mai pronunțat în situații cu totul noi. Proiectarea optimală a lecției netradiționale reprezintă un act de creație direcționat de principiile respective, ce exprimă cerințele și condițiile interne și externe ale educației literar-artistice și lingvistice și, implicit, ale formării competențelor de comunicare și literar-lectorală.

O componentă esențială a Modelului pedagogic, cea tehnologică, vizează activitățile de învățare, metodele și procedeele de predare – învățare – evaluare. În ceea ce privește activitățile de învățare, acestea țin atât de obiectivul-cadru al studierii limbii și literaturii române – educația literar-artistică și lingvistică a elevilor, cât și de specificul celor două componente/domenii ale disciplinei în cauză.

VI. Pâslaru, în studiul său „Introducere în teoria educației literare”, propune o tipologie a activităților literar-lectorale pentru clasele gimnaziale, structurate pe cele patru domenii (înțelegerea după auz, vorbirea, lectura, scrierea) și în deplină coerență cu obiectivele/ standardele lecturii. Astfel, autorul citat remarcă, în mare parte, activități de lectură, de pronunțare, de identificare, stabilire, structurare, receptare, analiză, explorare, imaginare, stilizare, evaluare etc. [114, p. 214 - 215]. C. Șchiopu, de asemenea, în precizarea activităților literar-lectorale, insistă pe cele patru domenii aferente educației literar-artistice și lingvistice, scoțând în evidență, pe lângă cele atestate în clasificarea lui VI. Pâslaru, și următoarele: lectura pe roluri a dialogurilor din textul narativ/dramatic; activități de lectură interogativă și analitică; receptarea adecvată a operei lirice, epice, dramatice; comentarea potențialului expresiv al diferitelor unități de limbaj artistic; activități de decodificare a semnificațiilor operei; activități de aplicare a algoritmilor de caracterizare a personajului literar; activități de interpretare a operelor literare diverse ca gen și specie, ca formulă estetică; activități de dezvoltare creatoare a operelor literare [142, p. 78]. Pornind de la aceste clasificări și luând în considerare atât cele patru domenii aferente educației literar-artistice și lingvistice, cât și specificul lecției netradiționale, am optat pentru activități, pe de o parte, de natură literar-lectuală (lectură, comentariu, analiză, decodificare, receptare, atribuire de sensuri etc.), pe de alta, interactive, ludice, de creație, de cercetare, de dezbatere etc. Așadar, sistemul activităților desfășurate în cadrul lecțiilor netradiționale, urmărind educația literar-artistică și lingvistică a elevilor, se compune din:

- activități de lectură: lectură de inițiere/ informativă, lectură comprehensivă, lectură comentată, lectură expresivă, lectură exploratorie/de cercetare, lectură-distracție, lectură „ca joc”, lectură model etc.;
- activități de explorare a operelor și fenomenelor literare: comentariul literar, analiza literară, analiza textologică, decodificarea limbajului artistic, sesizarea caracteristicilor de stil al scriitorului, raportarea operei la anumite formule estetice, formularea concepției și viziunii scriitorului etc.

- activități de receptare a operei literare: receptarea operelor lirice, receptarea operelor epice, receptarea operelor dramatice, receptarea speciilor literare în funcție de caracteristicile lor definitorii, stabilirea valorilor desprinse din operă.
- activități de dezvoltare creatoare a operelor literare: modificarea finalului/a structurii operei, imaginarea contextului denotat în operă;
- activități cu caracter inter/pluri/transdisciplinar: interpretarea operei din perspectivă inter/pluri/transdisciplinară, vizionarea unor filme, spectacole, expoziții de pictură, dramatizarea operei literare, ecranizarea operei literare, interpretarea structuralistă/ psihologică/ filozofică a operei literare etc.;
- activități interactive;
- activități ludice;
- activități de scriere creativă;
- activități de argumentare a necesității de comunicare în limba română;
- activități de ascultare propriu-zisă și de fixare a conținutului mesajului;
- activități de utilizare a diverselor resurse informaționale și comunicaționale pentru corectitudine și autocontrol;
- activități de monitorizare a propriei lecturi.

Abordând, în sens pedagogic, conceptul de strategie, M. Ionescu îl definea ca „un ansamblu de concepții, decizii, tehnici de lucru, procedee de acțiune și operații care vizează funcționalitatea, perfecționarea și modernizarea componentelor structurale ale procesului de învățământ, în acord cu obiectivele generale ale învățământului și ale educației [71, p. 198]. Această definiție a cercetătorului român a constituit punctul de plecare în determinarea strategiei educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale. Constituită dintr-o totalitate de metode, procedee, activități, operații, strategia aleasă se axează pe conceptul de „creativitate”, acesta, la rândul lui, revendicând alte câteva: „flexibilitatea gândirii”, „capacitatea de a improviza”, „expresivitatea comunicării”, „asociativitatea gândirii”, „originalitate”, „organizare coerentă”. Integrate în viziune sistemică, în structuri operaționale unitare și coerente, metodele reprezintă componenta cea mai dinamică și mai operațională a strategiei alese. Dat fiind faptul că forma de organizare a activității elevilor este lecția netradițională, metodele pentru care am optat au un caracter interactiv, de joc etc., ele fiind grupate în următoarele categorii:

- metode activ-participative: brainstormingul oral și scris (brainwriting), brainstormingul cu mapa de imagini, studiul de caz, simularea întâlnirii cu personajele operei literare;
- metode cu caracter de joc: jocul de rol; dramatizarea operei literare, procesul de judecată; jocul didactic (Anagrama, Incredibil, dar adevărat, Jocul figurilor de stil, Jocul rimelor etc.), povestea numelui, victorina literară; rebusul;
- metode cu caracter de creație: scrierea creativă, textul calchiat, exercițiul asociativ, ecranizarea operei literare; de-a poezia, bulgărele de zăpadă, jocul sintagmelor, pictura verbală, banda desenată, cinquainul;
- problematizarea: întrebarea-problemă, situația-problemă, situația de opțiune morală;
- metode de dezvoltare a gândirii critice: dezbateră, pălăriile gânditoare, FRISCO, floarea de nufăr, cubul, Ce s-ar întâmpla dacă..., experimentul imaginativ; conceptualizarea în trepte, modelarea, exerciții mentale de construcție;
- metode hermeneutice: lectura expresivă/comentată, comentariul literar, analiza literară, caracterizarea personajului literar, interpretarea structuralistă; interpretarea tematică; interpretarea biografică, interpretarea psihologică, interpretarea mitologico-arhetipală.

În funcție de obiectivele și de condițiile educaționale, valorificarea unei metode este sprijinită de altele din clasificarea respectivă, care pot îndeplini rolul de procedee didactice. Modul de corelare a metodelor va depinde de tipul de lecție netradițională abordată fie din punctul de vedere al scopului (predare, consolidare, evaluare), fie din cel al metodei predominante utilizate (lecție-studiu de caz, lecție-ecranizare a operei literare etc.). Orice metodă pedagogică, susține Gaston Mialaret, rezultă din întâlnirea mai multor factori și, din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie" [92, p. 46]. Prin urmare, rolul unei sau altei metode este de a structura și a modela situațiile de învățare, în care elevii să fie implicați cât mai activ și dezinvolt.

Instrumente de cunoaștere a elevului, criteriile de evaluare își propun să răspundă la întrebările „Cum este elevul în raport cu scopul ELAL?”, „Care este impactul Modelului pedagogic asupra educabililor?”. Finalitate a procesului educațional și, în același timp, achiziții ale elevilor, competențele literar-lectorale și comunicative rămân a fi obiectul de studiu al evaluării. Desemnate de verbele „a ști să faci”, „a fi în stare de”, „a putea să...”, „a fi capabil să...”, ele denotă nivelul elevului ca cititor avizat și cunoscător cult al sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical), ca producător și participant în actele comunicării. VI. Pâslaru propune un Model de evaluare a

cunoștințelor, competențelor și atitudinilor comunicative, literare/lectorale, constituit din componentele: „domeniul evaluat” (comunicativ, literar, evaluare a lucrărilor scrise), „criterii de evaluare”, stabilite în funcție de domeniul evaluat și de specificul acestuia, „nota, calificativul, judecata de valoare” [114, p. 218]. Dat fiind faptul că prezența competențelor dobândite este atestată indirect, prin tipuri variate de activități comunicative și literare, orientate asupra unor anume conținuturi educaționale, am considerat necesar și oportun a aplica la evaluarea competențelor următorii parametri: operaționalizarea, amploarea, trăinicia, extrapolarea. În funcție de aceștia, drept criterii de evaluare au fost considerate următoarele:

a) pentru domeniul comunicativ:

- ascultarea și înțelegerea mesajului comunicat;
- formularea clară, coerentă a mesajului transmis;
- folosirea corectă a limbii literare în comunicarea orală și scrisă;
- nuanțarea lexicală, gramaticală și stilistică a comunicării.

b) pentru domeniul literar:

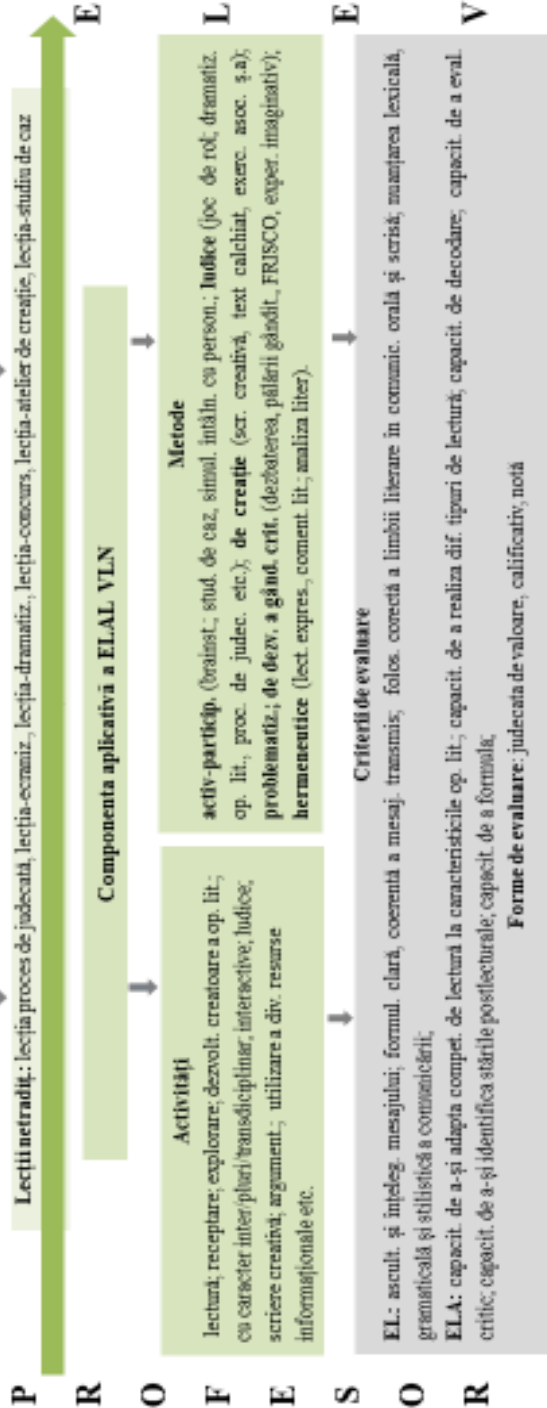
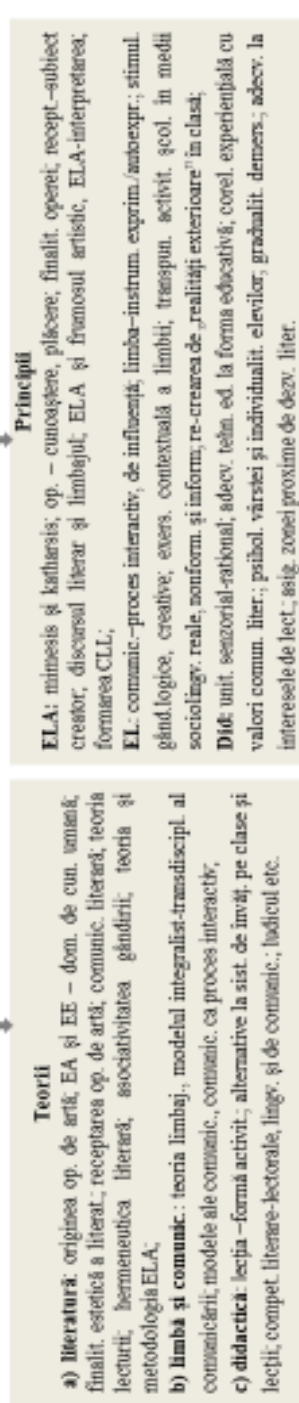
- capacitatea de a-și adapta competențele de lectură la caracteristicile operei literare;
- capacitatea de a realiza diferite tipuri de lectură (informativă, comprehensivă, de explorare, comentată etc.);
- capacitatea de decodare a mesajului operei prin identificarea caracteristicilor limbajului poetic, a structurii, temei, motivelor, a tipologiei personajului acesteia;
- capacitatea de a evalua critic opera literară și de a realiza inserții personale în cadrul imagistic al ei;
- capacitatea de a-și identifica propriile stări postlecturale;
- capacitatea de a formula viziunea autorului asupra problemei abordate.

Dintre formele de apreciere, în cadrul lecțiilor netradiționale incluse în experimentul de formare, judecata de valoare a rămas prioritară. Evident, nu am renunțat nici la calificative sau notă, la ele apelându-se în procesul de evaluare a lucrărilor scrise.

În concluzie. Modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale se constituie din teorii, principii, conforme cu legile artei, cu cele ale formării cititorului și vorbitorului cult. Metodologia elaborată este structurată pe coordonatele: hermeneutică literară și comunicativă, imaginație, gândire creativă, asociativă, laterală, critică, pe activități ludice, interactive de învățare/ receptare/ comunicare.

Modelul pedagogic al ELAL VLN

Repere epistemologice, teoretice și praxiologice



Competențe formate

Literar-lectorale: cunoașterea sistem. de coduri; capac. de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături; capac. de a produce valori (adăugate)

Comunicative: cunoașterea, comprehens., aptitud. de a produce, capac. de a alege stil adev., de a organiza mijl. de limbă în funcț. de scop într-o situație determinată

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. Analiza rezultatelor experimentului de constatare a scos în evidență faptul că profesorii optează, preponderent, pentru tipul de lecție clasică, lecția netradițională fiind abordată de la caz la caz sau defel. Majoritatea respondenților au invocat o serie de motive și dificultăți cu privire la nepracticarea lecțiilor netradiționale, cum ar fi: lipsa unor modele practice și a unei experiențe personale privind abordarea unor astfel de forme de organizare a activității elevilor, lipsa materialelor-suport, a unor surse informaționale despre lecția netradițională, dificultatea de a adapta modelele teoretice elaborate la exigențele impuse de practica școlară, având în vedere și stereotipurile de gândire atât ale administrației școlare, cât și ale elevilor și colegilor de breaslă, dificultatea de a îndeplini corespunzător roluri diverse în cadrul aceleiași lecții, dificultatea de a evalua, cât mai obiectiv, capacitățile și competențele elevilor, blocajele cognitive, emoționale ale elevilor, activismul scăzut al acestora, efortul sporit de ordin procedural, organizațional, decizional, intelectual, cognitiv, comparativ cu cel moderat, depus în cazul lecției clasice.
2. Spre deosebire de cadrele didactice, elevii se orientează preponderent spre lecțiile în care predomină activitățile interactive, de joc, de dezbatere a unor probleme și mai puțin preferă lecțiile în care lor li se rezervă statutul de ascultători pasivi. Cât privește nivelul lor de dezvoltare literar-lingvistică, majoritatea respondenților au demonstrat cunoștințe, capacități și atitudini sub nivelul mediu, faptul în cauză arătând că e nevoie de a moderniza nu numai metodele de predare, ci și formele de organizare a activității de învățare.
3. Modelul pedagogic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale se constituie din teorii, principii, conforme cu legile artei, cu cele ale formării cititorului și vorbitorului cult, ale ELAL, dintr-o serie de lecții netradiționale, diverse din punctul de vedere al scopului urmărit, al procedurii de desfășurare, al metodelor și activităților, care sunt de natură literar-lectuală, interactivă, ludică, cu caracter creativ, competitiv etc., și care solicită imaginația, gândirea creativă, asociativă, laterală, critică a elevilor.

3. METODOLOGIA EDUCAȚIEI LITERAR-ARTISTICE ȘI LINGVISTICE A ELEVILOR PRIN VALORIFICAREA LECȚIILOR NETRADIȚIONALE

3.1. Fundamente metodologice ale educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale (design-ul și rezultatele experimentului de formare)

3.1.1. *Lecția-proces de judecată*

Modernizarea învățământului impune o metodologie care să fie axată pe acțiuni operatorie, să solicite mecanismele gândirii, ale inteligenței, ale imaginației și creativității, rolul metodelor interactive, în această ordine de idei, fiind unul definitoriu. Din multiplele metode cu caracter interactiv face parte și procesul de judecată, utilizat, de regulă, de către profesori, într-o anumită secvență a lecției, fie în forma unui joc de rol, fie în cea a unui studiu de caz. Ca metodă interactivă, procesul de judecată nu este altceva decât ceea ce reprezintă conceptul de metodă în sine: „o acțiune cu funcție (auto)reglatorie proiectată conform unui program care anticipează o suită de operații ce trebuie îndeplinite în vederea atingerii unui rezultat determinat" [41, p.190], un „ansamblu de procedee și mijloace integrate la nivelul unor acțiuni implicate în realizarea obiectivelor pedagogice concrete ale activității de instruire/educație proiectate de educatoare, învățător, profesor” [32, p. 29]. Ceea ce particularizează și diferențiază lecția-proces de judecată este tocmai faptul că acesteia, în cazul cercetării noastre, i se atribuie statutul de formă principală, dominantă de organizare a activității elevilor, de program didactic, bazat pe „un sistem de acțiuni structurate în funcție de obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ, operaționalizate adecvat, la nivelul întregului colectiv de elevi, într-o atmosferă de lucru congruentă" [69].

Ca tip de lecție netradițională, lecția-proces de judecată desemnează un anumit mod de organizare și desfășurare a activității de predare-învățare-evaluare, posibil și necesar în vederea realizării sarcinii didactice fundamentale, o serie de etape, diferite total de cele caracteristice lecției clasice, de formule ce reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor-elev”, „elev-elev”, „elev-opera literară”, în sens frontal, pe grupe, individual. Pornind de la aceste caracteristici, proiectarea, organizarea, desfășurarea și evaluarea lecției-proces de judecată solicită atât o altă abordare, cât și utilizarea unor metode și procedee de predare-învățare-evaluare, care să integreze variabilitatea situațiilor didactice, impuse de această nouă formă de organizare. Raportate la obiectivele pedagogice de competență și performanță, care reflectă dimensiunea teleologică și

axiologică a finalităților macrostructurale, lecțiile-proces de judecată se axează pe o metodologie prioritară de achiziționare a valorilor cognitive, care nu exclud, ci, din contra, presupun prezența unor repere active de ordin socioafectiv și psihomotor. La rândul lor, lecțiile-proces de judecată, în funcție de criteriul priorității, pot fi de mai multe tipuri: a) lecții ce vizează prioritar realizarea unor transferuri operaționale; b) lecții ce vizează prioritar realizarea unor produse care exprimă personalitatea elevului; c) lecții ce vizează prioritar achiziționarea/înțelegerea/ analiza/ sinteza/, evaluarea critică a unor cunoștințe și capacități; d) lecții ce vizează prioritar dobândirea unor strategii cognitive; e) lecții ce vizează prioritar dobândirea unor atitudini cognitive, comportamentale/afective, motivaționale, caracteriale. Evident, în cazul tuturor tipurilor de lecții-proces de judecată, se urmărește „formarea cititorului cult de literatură artistică și a premiselor pentru educația literar-artistică” [87, p. 6], aceasta din urmă însemnând „formarea orientată a cititorului de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [115, p. 23].

Trebuie de subliniat că asumarea unui model orientativ de planificare a lecției-proces de judecată reprezintă un exercițiu necesar pentru perfecționarea practicii de proiectare pedagogică a fiecărui cadru didactic. Pentru o planificare cât mai eficientă a lecției-proces de judecată, e necesar să se țină cont de cele câteva etape ale realizării acesteia: pregătitoare, propriu-zisă și de evaluare. Etapa pregătitoare, deși nespectaculoasă, este foarte importantă, asigurând succesul lecției. Obiectivele urmărite în cadrul acestei etape sunt diverse: a) familiarizarea elevilor cu rolurile ce urmează să și le asume și să le interpreteze la etapa imediat următoare; b) pregătirea echipelor acuzării și apărării; c) colectarea din opera literară studiată a informației referitoare la cazul /situația ce urmează a fi discutat/ă, la circumstanțe (loc, timp), comportament, replici, caractere umane, motive, relații ale personajului cu lumea operei etc.; d) identificarea în operă a argumentelor de orice natură, necesare în procesul dezbaterii; e) familiarizarea elevilor cu procedura judiciară.

În cazul primelor două obiective, din cele enumerate mai sus, ale etapei de pregătire, care mai poate fi numită, folosind un termen juridic, de anchetare, profesorul le va oferi elevilor o informație cât mai amplă privind sarcinile fiecărui subiect implicat în pregătirea și desfășurarea ședinței de judecată și anume:

Rolul/ sarcinile poliției (vor fi implicați mai mulți elevi în același rol):

- pune întrebări preliminare la locul incidentului;

- decide în baza argumentelor extrase din opera literară dacă persoana bănuită și martorii îi va urma sau nu la secția de poliție;
- persoana bănuită și martorii sunt rugați să scrie declarații;
- transmite documentele respective anchetatorului.

Rolul anchetatorului:

- cercetează cazul adunând informația necesară pentru alcătuirea actului de învinuire;
- alcătuiește rechizitoriul/ actul de învinuire pe baza datelor extrase din operă;
- cheamă vinovatul și i-l prezintă;
- explică vinovatului că acesta poate: a) să fie reprezentat de avocat sau să schimbe avocatul; b) să renunțe la cele scrise în declarație; c) să facă cereri și demersuri;
- interoghează inculpatul și martorii;
- adună dovezi care să justifice actul de învinuire;
- scrie concluzia de învinuire;
- transmite dosarul și concluziile de învinuire procurorului pentru ca acesta să susțină acuzarea în judecată.

Rolul/ sarcinile procurorului.

- studiază dosarul și părerea anchetatorului;
- dacă este de acord cu părerea anchetatorului, alcătuiește concluziile de învinuire pentru judecată: explicarea cazului (ce, unde, când s-a întâmplat);
- dacă el consideră că dovezile sunt insuficiente, poate cere de la anchetator și alte dovezi sau poate refuza propunerea de a începe judecata;
- prezintă judecății următoarele recomandări: a) care martori să fie chemați în instanță; b) ce dovezi să fie folosite în timpul procesului; c) de ce dovezi mai are nevoie judecata.

Rolul avocatului:

- apără inculpatul;
- face cunoștință cu actul de învinuire;
- prezintă documente, probe pentru a fi anexate la dosar și cercetate în ședința de judecată;
- înaintează obiecții împotriva acțiunilor organului de urmărire penală;
- înaintează obiecții referitoare la plângerile altor participanți la proces;
- participă la împăcare cu partea oponentă;

Rolul/sarcinile judecătorului:

- examinează dosarul și stabilește dacă este competent să judece cazul și că nu există motive de suspendare, argumentându-și decizia;
- stabilește data procesului de judecată;
- are dreptul de a refuza alți martori propuși de avocat și de procuror, dacă aceștia n-au fost interogați până la judecată;
- formulează sentința finală.

Trebuie de subliniat că informația colectată de către elevii-polițiști/ anchetatori/ procurori/ judecători va fi prezentată și analizată de ei în cadrul unor lecții-dezbateri, care vor preceda ședința de judecată propriu-zisă. Dacă opera literară este de proporții mari (e cazul romanului), profesorul poate opta pentru o lecție a polițiștilor și anchetatorilor, alta – a procurorului, a treia – a avocaților etc., în cadrul acestora elevii urmând să expună informația culeasă din opera literară, să discute asupra ei (ce informație lipsește din anchetă, din actul de învinuire, ce nu corespunde adevărului, ce mai poate fi adăugat, ce este nesemnificativ, ce întrebări vor fi adresate inculpatului etc.), să analizeze întrebările formulate de ei pentru a le adresa, în ședința de judecată, inculpatului, martorilor. Concepute din perspectiva performanței, lecțiile respective au ca finalitate formarea capacității elevilor de achiziționare, înțelegere, aplicare, interpretare, analiză și sinteză și de evaluare critică a cunoștințelor acumulate anterior și/sau în cadrul activității de investigare/ documentare /anchetare. Evident, obiectivele fiecărei lecții vor fi formulate în funcție de problema abordată, determinată de aria de probleme invocate de opera literară.

Etapa a doua, procesul de judecată propriu-zis, va decurge conform următorului scenariu:

- judecătorul face apelul părților implicate: inculpat, apărare, acuzare, martori etc., după care anunță deschiderea procesului de judecată;
- procurorul citește concluziile de învinuire/ de acuzare;
- judecătorul îi explică inculpatului drepturile și-l întreabă dacă se recunoaște vinovat sau nu;
- inculpatul spune tot ce dorește/ce are de spus;
- consecutiv, judecătorul, procurorul, avocatul pun inculpatului întrebări (acestea sunt formulate și analizate încă la etapa de anchetare);
- fiecărui martor i se pun întrebări din partea judecătorului, procurorului, avocatului;
- procurorul pronunță discursul de încheiere (concluzia) referitor la dosarul de învinuire;
- avocatul pronunță concluzia sa cu privire la dosarul de învinuire;

- inculpatul rostește discursul său referitor la învinuire;
- judecătorul dă citire sentinței.

Remarcăm faptul că, la etapa respectivă, ca metodă de lucru, conform metodologiei pentru care am optat, este utilizat jocul pe roluri. Astfel, elevilor care la etapa de anchetare au pregătit informația necesară pentru desfășurarea jocului li se oferă oportunitatea de a se transfigura, de a „intra” în pielea personajelor operei literare, de a trăi stările acestora, de a sesiza complexitatea problemelor cu care se confruntă un personaj sau altul. Discursurile, concluziile judecătorului, procurorului, avocatului, întrebările adresate de aceștia inculpatului, martorilor, elaborate la etapa de pregătire și care prind viață în acest context al jocului, pot fi completate, chiar modificate, dacă situațiile cer acest lucru. Totuși de reținut că nu jocul în sine este prioritar, chiar dacă și el are avantajele sale, ci formularea punctelor de vedere ale elevilor, susținute de argumente identificate în opera literară, interpretarea semnificațiilor acesteia.

La etapa de încheiere/de evaluare, sunt abordate mai multe aspecte ce țin de anchetare și de procesul de judecată propriu-zis:

- exprimarea de către elevi a opiniilor privind sentința pronunțată de judecător, care poate fi alta decât cea desprinsă din opera literară (sunt sau nu de acord, este argumentată sau nu, este prea dură sau prea ușoară, a fost așteptată sau neașteptată etc.);
- analiza sarcinilor rezolvate de către elevi în cadrul celor două etape de lucru pe marginea operei literare și exprimarea opiniilor asupra activității de cercetare și interpretare a operei din perspectiva acestor sarcini;
- exprimarea stărilor trăite pe parcursul lecției/ lecțiilor;
- formularea unor puncte de vedere privind modul de abordare a operei literare;
- formularea concluziilor cu privire la mesajul operei literare, la cazul abordat la personajele implicate;
- analiza modului în care a decurs lecția: avantaje, dezavantaje, plusuri, minusuri, satisfacții, insatisfacții etc.

Pornind de la supozițiile enunțate cu privire la obiectivele, etapele, procedura de desfășurare a lecțiilor-proces de judecată, în cadrul experimentului de formare am elaborat și am desfășurat, în clasele a V-a – a XII-a, o serie de astfel de lecții, având ca obiect de studiu și de interpretare opere epice și dramatice, diverse ca problematică și dimensiune: „Domnul Goe”, „Vizită”, „O scrisoare pierdută”, de I.L. Caragiale, „Lupul”/„Mița”, de M.Gh. Cibotaru, „Clopotnița”, de Ion Druță,

„Răzvan și Vidra”, de B.P. Hașdeu, „Alexandru Lăpușneanu”, de C. Negruzzi, „Moara cu noroc”, de I. Slavici, „Harap-Alb”, de I. Creangă, „Pădurea spânzuraților”, „Ion”, de L. Rebreanu, „Moromeții”, de M. Preda, „Enigma Otiliei”, de G. Călinescu, „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, de C. Petrescu. Operele pentru care am optat se pretează perfect pentru valorificarea și interpretarea lor în cadrul unor lecții-proces de judecată, dat fiind situațiile-limită în care nimeresc personajele, modul în care aceste personaje încearcă să rezolve problema cu care se confruntă, comportamentul și trăsăturile de caracter de care dau dovadă, relațiile cu alte personaje etc.

În continuare, vom insista asupra câtorva aspecte privind modul de organizare și de desfășurare a unui șir de lecții-proces de judecată, în cadrul cărora a fost valorificat romanul „Pădurea spânzuraților”, de L. Rebreanu, a cărui acțiune are drept cadru spațiul Ardealului, în timpul primului război mondial, când soldații, aparținând celor mai diferite etnii, au fost obligați să lupte împotriva conaționalilor, pentru a servi unor țeluri imperialiste străine, Imperiul Austro-Ungar fiind un conglomerat de popoare, cu interese adesea divergente, silite să se angajeze într-un conflict fratricid. Cazul de la care am pornit în construirea lecțiilor respective îl vizează pe Apostol Bologa, protagonistul romanului, care trăiește drama similară a miilor de soldați rămași anonimi. În ipostaza de ostaș în armata austro-ungară, dominat, inițial, de sentimentul datoriei, convins fiind că mai presus de om, de interesele lui particulare, e statul căruia îi aparține, ulterior, în ipostaza de român, cu descendenți ai familiei sale ce au luptat pentru drepturile românilor din Transilvania și, în final, în cea de om, ajungând să afirme că doar cu iubirea în suflet pentru Dumnezeu și pentru oameni poți trece peste pragul morții, Apostol Bologa se află în imposibilitatea militară și morală de a-și ucide frații de sânge, evadând de pe front. Evadarea sa are drept consecință condamnarea lui de către Curtea Marțială la moarte prin spânzurătoare.

În cadrul experimentului de formare, la etapa pregătitoare, fiecare grup de elevi (la formarea grupurilor s-a ținut cont atât de doleanțele elevilor, cât și de opțiunea/decizia profesorilor implicați în experiment) a avut de rezolvat o serie de sarcini formulate în baza romanului „Pădurea spânzuraților” și în funcție de rolurile atribuite. Astfel, sarcinile pentru fiecare grup au fost următoarele:

Grupul anchetatorilor:

- identificarea, în roman, a informației și a argumentelor care să justifice deschiderea ori clasarea unui dosar penal/actului de învinuire pe numele lui Apostol Bologa;

- precizarea, în baza romanului, a posibililor martori, care să fi știut despre intenția lui Apostol Bologa de a evada de pe front și/sau care au participat la prinderea lui;
- culegerea informației necesare pentru interogarea martorilor și pentru stabilirea motivului evadării.

Grupul martorilor:

- colectarea, din roman, a informației privind statutul de martor al cazului (cine dintre personajele operei a știut despre intențiile învinuitului, de unde a aflat, ce și cât a aflat, în ce circumstanțe a aflat/ a văzut/ a auzit despre dezertare, cine dintre personaje a participat la prinderea lui Bologa, de ce etc.);
- culegerea informației despre martori: vârstă, statut social, ocupație, tip de relații cu inculpatul etc.
- identificarea și selectarea informației privind comportamentul manifestat, replicile martorilor rostite până la evadare, în timpul evadării, în momentul când Bologa a fost prins.

Grupul procurorilor:

- analiza informației identificate de anchetatori în roman și exprimarea în scris a punctului de vedere asupra acesteia;
- identificarea, în operă, a informației suplimentare, a dovezilor, necesare pentru argumentarea învinuirii (în cazul în care anchetatorii au omis ceva important pentru proces);
- formularea unor recomandări însoțite de argumente extrase din opera;
- exprimarea argumentată a punctului de vedere cu privire la martorii ce urmează a fi chemați la procesul de judecată (dacă e nevoie de a fi chemați; dacă sunt importante declarațiile lor; în ce măsură aceste declarații sunt importante pentru acuzare etc.)

Grupul avocaților:

- identificarea în operă a informației despre inculpat, necesară pentru formularea și înaintarea obiecțiilor în vederea apărării (statut social, comportament, trăsături de caracter manifestate pe front, relații cu alte personaje etc.)
- formularea întrebărilor, în baza informației culese, care urmează să fie adresate inculpatului în ședința de judecată;
- elaborarea, în baza argumentelor identificate în operă, a discursului de apărare.

Tab 3.1. Notițe extrase din fișele elevilor

Eveniment/ întâmplare/ informație deținută/ atestată în operă	Argumente din roman	Comentarii/ precizări/ Concluzie
Apostol Bologa îi mărturisește lui Klapka despre intenția sa de a evada.	„ – La noapte voi trece la muscali! Klapka, neașteptându-se la asemenea răspuns, se holbă la el un moment, pe urmă se uită împrejur, îngrozit să nu fi auzit cineva vorbele locotenentului, să vadă și el pe dracul, pentru că n-a raportat celor în drept. – Ai înnebunit, omule? șopti cu glas rebegit de spaimă. Să nu mai spui astfel de copilării, că ne pomenim amândoi atârnați în vreun copac, ca doi coceni stricați!”	Decizia de a evada este determinată de faptul că el, român de origine, trebuie să lupte împotriva fraților săi de sânge.
Apostol Bologa evadează de pe frontul austro-ungar fără a avea un plan bine stabilit.	„Nimai de n-aș întâlni vreo patrulă”, își zise Apostol, fără frică, parc-ar fi vorbit de altul. Pe urmă, după câțiva pași, își auzi cizmele bocănind pe cărarea bolovănoasă, și pintenii ca un țârâit de greier.	Este unica opțiune ce o are Bologa pentru a evita lupta fratricidă.
Apostol Bologa este prins de Varga în momentul când vrea să treacă la ruși	„Varga păstră doi soldați pentru escorta prizonierului, iar restul patrulei, cu caporalul, porunci să se înapoieze la sectorul escadronului”;	Este o dovadă a faptului că Apostol Bologa a dezertat de pe frontul austro-ungar.
Evadatul Bologa, vrând să treacă pe frontul rusesc, avea cu sine harta cu pozițiile armatei austro-ungare.	„Când dădu peste harta cu pozițiile, Varga nu se mai putu stăpâni. Sări în picioare și, arătând-o lui Bologa, strigă: — Dar asta? În ochi îi fulgera dispreț și ură și triumf...”	Vinovăția lui Apostol Bologa este și mai gravă. Apostol Bologa este nu numai un dezertor, dar și un trădător de țară.
Există martori care pot să confirme că Apostol Bologa a fost prins în momentul când voia să ajungă pe frontul rusesc.	„Varga păstră doi soldați pentru escorta prizonierului, iar restul patrulei, cu caporalul, porunci să se înapoieze la sectorul escadronului. /.../ La ora șase și jumătate, Apostol Bologa, escortat de patru soldați, sub conducerea unui sublocotenent, fu pornit la drum, spre cartierul diviziei”.	
Apostol Bologa încearcă să rezolve cu autoritatea militară (generalul Karg)	„ – Știu, excelență... am aflat că divizia noastră, peste câteva zile, va pleca în altă parte... pe alt front...	Apostol Bologa nu face altceva decât să trezească

problema cu care se confruntă: războiul fratricid.	– Exact, zise generalul nedumerit, mai ales văzând că Bologa se poticnește. – Atunci, excelență, urmă locotenentul brusc, atunci vă rog să-mi faceți favoarea de a mă lăsa pe mine aici... Ori, dacă aici nu se poate, atunci pe frontul italian. – Dumneata ești român? – Da, excelență, răspunse locotenentul repede. – Român! repetă generalul, cu un glas uimit și enervat, care aștepta o dezmințire.	suspiciunea generalului Karg.
--	---	-------------------------------

În cadrul celei de-a doua etape, a ședinței de judecată propriu-zise, au fost formulate următoarele obiective: a) interpretarea situațiilor-cheie atestate în roman; b) analiza deciziei lui Apostol Bologa de a evada; c) interpretarea faptului că Apostol Bologa a evadat fără să aibă vreun plan bine stabilit; d) analiza punctelor de vedere ale completului de judecată privind gradul de vinovăție a lui Apostol Bologa; e) analiza argumentelor/datelor atestate în roman privind gradul de vinovăție/nevinovăție a personajului Apostol Bologa.

Ca metode de lucru, au fost alese jocul de rol, studiul de caz, discuția controversată.

Desfășurarea procesului de judecată (mai jos propunem o secvență din ședința respectivă) a decurs conform scenariului stabilit de profesor (amintim că elevii, încă la etapa de pregătire, au fost familiarizați cu procedura respectivă). Astfel, ședința a demarat cu „intrarea” completului de judecată în sală (de fapt, grupurile de elevi, ce reprezentau judecătorul, procurorul, avocatul, martorii etc.) și-au ocupat locurile lor din timp stabilite, după care secretarul a făcut apelul participanților și al celor citați la proces. În continuare, președintele a citit actul de acuzare: „Astăzi este examinat dosarul lui Apostol Bologa, cetățean al Austro-Ungariei, ofițer în armata austro-ungară, acuzat de dezertare și de trădare de patrie.

Judecătorul: Să fie chemat primul martor.

Secretarul: Locotenentul Varga.

Judecătorul: În ce circumstanțe l-ați cunoscut pe Bologa și în ce relație sunteți cu el?

Varga: Suntem în același regiment mai bine de doi ani. Fiind ambii răniți, am stat aproape două luni într-un salon de spital, unde am avut timp să ne cunoaștem mai bine. Mi se părea că suntem prieteni, dar, de fapt, nu am fost decât niște camarazi de arme. Acum am convingerea că nici camarazi nu suntem. Or, trădătorii și dezertorii nu-mi pot fi camarazi.

Judecătorul: Propun apărării și învinuirii să adreseze întrebări martorului.

Procurorul: Ce puteți spune despre evadarea lui Apostol Bologa?

Varga: Cu ceva timp înainte de evadare, într-o discuție cu Apostol Bologa, el a afirmat că are o credință vie în suflet... Și dacă ea îi va porunci să treacă, să dezerteze la inamic, adică la inamicul nostru, nu va ezita niciun moment a-și face datoria cea adevărată.

Procurorul: În ce context, circumstanțe v-a declarat acest fapt?

Varga: Eram într-un vagon de tren rezervat pentru ofițeri. Discutam despre sentimentele adevărate, despre faptul dacă acestea rezistă sau nu oricărei ispite. Bologa își exprimase convingerea că nicio datorie din lume n-are dreptul să calce în picioare sufletul omului, că orice lege, datorie, jurământ sunt valabile numai până în clipa când îți impun o crimă față de propria conștiință. Atunci am înțeles că Apostol Bologa este dezertor în gândul și în sufletul lui. Și am început să-l spionez.

Procurorul: Dumneavoastră erați prezent în momentul când Bologa voia să treacă la ruși?

Varga: Da. Era noapte. Cercetam cu patrulele valea dintre liniile vrăjmașe. La capătul gardului de sârmă, Apostol Bologa tocmai urma să coboare în vale, spre râpă, ca să-și piardă urmele. Ne-am ciocnit piept în piept. L-am escortat până la adăpostul nostru, mai apoi am făcut un raport despre împrejurările în care l-am prins. În urma percheziției, am găsit la el harta cu pozițiile armatei noastre.

Secretarul: Este invitat pentru a depune mărturii generalul Karg.

Judecătorul: De unde îl cunoașteți pe învinuit?

Generalul Karg: Este ofițer într-un regiment al diviziei pe care o conduc.

Procurorul: Domnule general, ce știți despre evadarea lui Bologa?

Generalul Karg: Despre evadarea lui Bologa știu din raportul pe care mi l-a trimis locotenentul Varga.

Procurorul: L-ați propus pe Bologa pentru medalia de aur, apreciindu-i astfel vitejia pe care a demonstrat-o în lupte. Cum credeți, de ce totuși a decis să evadeze?

Generalul Karg: După ce mi s-a raportat că Bologa a distrus reflectorul, am ținut să-l felicit personal. L-am propus pentru medalia de aur. Aproape de sfârșitul întâlnirii noastre m-a rugat să-l mut pe frontul italian, astfel dându-mi de înțeles că refuză să-și facă datoria față de statul căruia aparține. În acel moment am înțeles că Bologa e primejdios, că nu m-aș fi mirat să aud într-o bună zi că a dezertat la inamic.

Judecătorul (către avocat): Puteți să-i adresați întrebări generalului Karg.

Avocatul: Dle general, de ce nu l-ați mutat pe frontul italian pe Bologa, evitând astfel dezertarea lui?

Generalul Karg: Eu nu accept asemenea fleacuri, care ascund pur și simplu lașitatea unor oameni fără sentimente patriotice, a unui ofițer care face deosebire între dușmanii patriei.

Avocatul: Dacă d-stră, ungur de origine, ați fi fost pus în situația de a lupta împotriva ungarilor, cum ați fi procedat, având în vedere și imposibilitatea morală ce-l domina pe Apostol Bologa din momentul când a aflat că va trebui să lupte în Ardeal?

Generalul Karg: Acum discutăm comportamentul lui Apostol Bologa și nu al meu.

Judecătorul: Întreb învinuirea sau apărarea dacă mai au întrebări pe care vor să le adreseze acuzatului.

Procurorul: E adevărat că ați fost conducătorul unei vaste organizații de spioni și trădători, cuibăriți în inima diviziei?

Apostol Bologa: Nu este adevărat. Totdeauna am slujit cu credință, făcându-mi datoria de cetățean al statului căruia aparțin.

Procurorul: Cum explicați faptul că în momentul când ați fost prins de Varga aveți harta cu pozițiile armatei?

Apostol Bologa: Neg afirmația pretorului rostită în timpul interogatoriului precum că n-am vrut să merg cu mâna goală la ruși, din care cauză am luat harta. Ideea de evadare mi-a apărut mai înainte chiar de distrugerea reflectorului, după ce am văzut lumina, disprețul, mândria și nădejdea în ochii condamnatului Svoboda, apoi această idee s-a amplificat când am aflat că trebuie să lupt împotriva fraților mei de sânge, dar de fiecare data căutam motive de a renunța, continuând să-mi fac cu devotament datoria de cetățean.

Procurorul: Răspundeți concret la întrebarea adresată.

Apostol Bologa: Înainte să evadez, m-am întors din drum pentru a o mai vedea o dată pe Ilona. Mi-era oarecum să recunosc că ea a fost motivul întoarcerii mele, de aceea am mințit-o că am uitat ceva. De emoție, începui să caut cu înfrigurare răvășind cărțile pe laviță. Din întâmplare îmi căzu în mâini harta cu pozițiile frontului, pe care, într-o seară, o completasem și o uitasem aici. Așa și a ajuns în geanta mea.

Procurorul: Decizia finală de a evada de ce a fost determinată?

Apostol Bologa: Decizia a fost determinată de numirea mea provizorie ca membru al Curții Marțiale, urmând să condamnăm la moarte prin spânzurătoare niște civili nevinovați – țărani români.

Judecătorul: Rog învinuirea și apărarea să pronunțe concluziile lor cu privire la dosarul de învinuire.

Procurorul: Bologa, ofițer în armata austro-ungară, a ales calea cea mai bună: fuga la dușmanul pe care l-a slujit cu credință și unde îl așteptau, desigur, recompense și mai grase. De aceea a luat și harta, în care a însemnat cu precizie nu numai pozițiile trupelor, ci și locurile diverselor servicii ale diviziei, până și casa unde se află cancelaria pretorului, ca să-l bombardeze și să-l omoare și pe el într-o zi aviatorii dușmani. Consider că se face grav vinovat de trădare de patrie, comportament care nu poate fi pedepsit decât cu condamnarea la moarte, mai ales având în vedere starea de război în care se află Austro-Ungaria.

Avocatul: Apostol Bologa, ofițer model și patriot incomparabil, cu decorații dobândite pe front prin sânge și vitejie, este descendentul unei familii de moți, în care generații întregi au luptat pentru afirmarea drepturilor populației române, majoritare în Transilvania. Era firesc să trăiască acea imposibilitate morală de a lupta împotriva neamului său. Tocmai din acest motiv l-a rugat pe Klapka și, ulterior, pe generalul Karg să fie transferat pe frontul italian, unde ar putea cu același devotament să-și exercite sentimentul datoriei ca cetățean al statului. Cu părere de rău, generalul, orgolios din fire, nu a făcut altceva decât să-l numească pe Bologa criminal, să-i spună că nu medalie i se cuvine, ci un glonte. Amintesc că Apostol Bologa a mers pe front benevol, dominat de sentimentul datoriei față de un imperiu, care, de fapt, nu este patria lui nici de origine, nici afectivă. Revenind la evadare, consider că personajul nu a putut să accepte crima impusă de niște oameni cu interese de cotropire. Altă opțiune el, pur și simplu, nu a avut. Rog judecata să ia în considerare în formularea sentinței aceste considerente, precum și faptul că învinuitul a mărturisit și și-a recunoscut încercarea de evadare, invocând motivul principal: imposibilitatea morală și psihologică de a lupta împotriva fraților români.

Judecătorul (rostește sentința): Ascultând declarațiile martorilor, învinuitului, procurorului, avocatului, analizând materialele din dosar, judecata a stabilit următoarele: Apostol Bologa, ofițer de origine română, se înrolează benevol în armată, dominat fiind de sentimentul datoriei ca cetățean al unui stat, ce nu este adevărata sa patrie. În război, se manifestă ca un adevărat erou, fiind decorat de mai multe ori. Aflând că divizia sa urmează să ducă lupte, în Ardeal, împotriva românilor, Bologa încearcă să evite participarea sa la această conflagrație fratricidă, insistând pe lângă superiorii săi, căpitanul Klapka și generalul Karg, să fie mutat pe frontul italian, fapt care a trezit suspiciunea generalului, astfel fiindu-i puse la îndoială curajul, vitejia, devotamentul. Întrucât rugămintea lui nu este satisfăcută, Apostol Bologa decide să fugă pe frontul adversarilor, având cu sine, conform propriei afirmații, din întâmplare, harta cu pozițiile diviziei. Acest fapt a fost confirmat și de

martorul Ilona, logodnica învinutului. Judecata a mai constatat că Bologa nu a acționat conform unui plan concret de evadare, că dezertarea lui a fost determinată, în ultimă instanță, de includerea lui provizorie în completul de judecată, care urma să condamne la moarte prin spânzurătoare mai mulți țărani români, învinuiți de spionaj și de trădare de „patrie”.

Având în vedere că nicio lege, nicio datorie din lume nu-ți poate impune să ucizi un frate de sânge, să săvârșești o crimă în raport cu propria conștiință, că Apostol Bologa a făcut tot posibilul să evite dezertarea, tot amânând-o și ținând cont că superiorii nu au luat în considerare solicitarea lui, de asemenea, având în vedere, faptul că adevărata patrie a lui este România și nu Imperiul Austro-Ungar, care prin cucerire anexase Ardealul, judecata îl consideră pe Apostol Bologa nevinovat, scoțându-l deci de sub învinuire. Declar eliberarea lui Apostol Bologa din arest. Sentința respectivă poate fi atacată în instanța imediat superioară în termen de 14 zile. Declar ședința de judecată închisă.

Etapă de sinteză, care a urmat după ședința de judecată, a demarat cu discuții asupra sentinței, în cadrul cărora au fost dezbătute conceptele „datorie”, „patriotism”, „credință”. O atenție deosebită s-a acordat raportului dintre aceste concepte, formulat prin întrebările: „În ce măsură și în ce situații prevalează/ poate prevala unul sau altul dintre sentimentele respective?”, „Ce-l determină/ îl poate determina pe om să facă o alegere?”, „Care pot fi consecințele opțiunii?”. În acest sens, au fost dezbătute cele trei ipostaze ale lui Apostol Bologa, atestate în roman, având drept repere însemnările scriitorului L. Rebreanu din caietul său de creație: „Omul nu e nimic decât în funcție de stat” (ipostaza de cetățean), „Statul nu cere iubire, ci numai devotament și disciplină omului, pe când neamul presupune o dragoste frățească” (ipostaza de patriot), „În sânul neamului, omul își regăsește eul său cel mai bun, în care sălășluiește mila și dragostea pentru toată omenirea (ipostaza de om). În finalul discuțiilor, elevii și-au exprimat opiniile cu privire la sentința judecătorului, considerând-o corectă. Iată câteva dintre afirmațiile lor:

- a) „În timpul războiului al II-lea mondial, după ce Basarabia a fost anexată la Imperiul Țarist, o parte dintre basarabeni au fost înrolați în armată sovietică, alta – în cea română, aliata Germaniei. Au fost atestate foarte multe cazuri când doi frați, doi colegi de clasă, doi vecini au luptat unul împotriva altuia. Este ceva îngrozitor. Mai bine să mori decât să-ți împuști fratele. Sentința judecătorului a satisfăcut așteptările mele”.
- b) „Din punct de vedere legal, precum și din cel al intereselor de coteropire ale unui imperiu, care judecă, sentința pronunțată de colegii mei poate fi considerată incorectă, mai ales că pe

timp de război legile sunt mult mai dure. Având în vedere stările trăite de Apostol Bologa, încercarea lui de a evita dezertarea, faptul că pe crucea de la mormântul tatălui său e scris „Nu uita că ești român” și, nu în ultimul rând, că mai presus de orice sentiment este cel patriotic, consider că sentința este corectă”.

Analiza implicării elevilor în pregătirea și desfășurarea procesului de judecată, modul în care a fost cercetat și interpretat romanul „Pădurea spânzuraților” de către aceștia, climatul psihologic și social al activităților ne-au permis să relevăm următoarele avantaje ale lecțiilor-proces de judecată: a) sporesc activismul elevilor, inclusiv activitatea lor independentă de documentare și de cercetare; le oferă elevilor posibilitatea de a se manifesta liber ca interpreți ai operei literare; c) mențin interesul sporit de lectură; d) contribuie la crearea unor relații de colaborare, de învățare reciprocă; e) valorifică întregul potențial de lectură și de experiență de viață al elevilor; f) dezvoltă gândirea critică și analitică a elevilor; g) antrenează elevii în propria instruire.

Dezavantaje ale acestui tip de lecții nu au fost atestate, exceptând doar, în unele cazuri, secvențe/momente ale lecției, reacții emoționale ale elevilor foarte pronunțate/ puternice (dezacord, supărare, bucurie), care, la prima vedere, ar putea da impresia de „gălăgie”.

3.1.2. Lecția-atelier de creație

Tradițional, descoperirea talentului, a aptitudinilor literare ale elevilor se face în cadrul cercurilor de creație, pe care le frecventează, de regulă, doritorii, în funcție de interesele lor, alteori, membrii fiind selectați de către profesor în urma observațiilor, sondajelor de opinie, recomandărilor etc. Forma de bază pentru activitatea în cerc este ședința de lucru, în procesul căreia se fac recenzii de carte, se dezbate anumite probleme de natură teoretico-literară sau estetică și, în mare parte, sunt discutate creațiile elevilor. Obiectivul-cadru urmărit de profesor, așa cum menționam mai sus, constă în descoperirea și îndrumarea talentelor.

Cât privește lecția-atelier de creație literară și lingvistică, ea se deosebește de cerc atât din punctul de vedere al scopurilor urmărite, cât și din cel al subiecților implicați, al modului de organizare și de desfășurare. Conform unei încercări de definire, considerăm lecția-atelier creație literară drept formă de activitate, în cadrul căreia, elevii asimilează cunoștințe noi sau le consolidează pe cele însușite, prin producerea de ei înșiși a unor texte literare sau pseudoliterare, în funcție de conținuturile curriculare și de obiectivele trasate de către profesor. Deosebirea esențială dintre acest tip de lecție și cea clasică trebuie căutată în fundamentul teoretic al celei dintâi și, în primul rând, în principiile care fac posibile organizarea și desfășurarea acesteia, și anume: a) arta

creează adevărul, de Platon [119], caracterul metaforic al limbajului poetic, de Aristotel [1], valorificarea subiectului receptor/ creator – Aristotel [1], C. Radu [126], E. Kviatkovski [191; 192], unitatea imaginației cu intelectul, valoarea educațională imanentă a poeziei, imaginația ca principiu al libertății – Kant [80; 81], caracterul ludic [64], arta modelează și construiește imaginea ideală a omului, al lui T.Vianu [181], principiul asociației, de T.Vianu [181], creativitatea și creația – calități prezente la diferite niveluri de competență – C. Șchiopu [141].

Orice lecție, inclusiv cea de creație literară, în funcție de obiectivele urmărite, de modul de concepere și de realizare a ei, poate fi de mai multe (sub)tipuri. În cadrul cercetării noastre, am optat pentru: a) lecția-atelier de creație literară de asimilare a noilor cunoștințe; b) lecția-atelier de creație literară de consolidare a cunoștințelor deja asimilate; c) lecția-atelier de creație de înțelegere a cunoștințelor; d) lecția-atelier de creație de evaluare a cunoștințelor achiziționate; e) lecția-atelier de creație literară de formare a deprinderilor de elaborare a unor compoziții școlare.

Indiferent de (sub)tipul lecției-atelier de creație literară, ceea ce o particularizează este algoritmul de asimilare-consolidare-evaluare a cunoștințelor. Dacă, în cazul unei lecții tradiționale, comunicarea/ asimilarea/ înțelegerea/consolidarea cunoștințelor noi, de regulă, se realizează pe baza manualului (rezolvare de exerciții, lectura materiei etc.), a unor prelegeri/prezentări a materiei de către profesor în fața clasei sau programări concepute, elevului atribuindu-i-se rolul de ascultător sau, în cel mai bun caz, de partener de dialog al profesorului, atunci în cadrul formeii netradiționale de organizare a activității, grație unor strategii care solicită imaginația, capacitățile creative, asimilarea-consolidarea-evaluarea materiei se face exclusiv pe cale creativă, operațional-constructivistă și deductivă: elevii creează texte conform cerințelor stabilite, le analizează, descoperă formațiuni/elemente noi, compară, deduc, formulează concluzii, apelând în așa mod la diferite operații ale gândirii: comparația, analiza, inducția etc. Cercetătorul român Ioan Cerghit, referindu-se la instruirea de tip operațional, scotea în evidență mai multe note specifice, dintre care menționăm următoarele, valabile pentru modelul nostru de lecție-creație literară: a) elevul este pus în situația „să facă” pentru „a ști”, construind și valorificând structuri operaționale pe care le deține și le dobândește; b) acțiunii i se atribuie un rol prioritar, elevul (subiectul epistemic), în procesul ei, interacționând cu obiectul (cunoașterea/conținuturile incluse în curriculum, manuale) pentru a-l cunoaște și a-l transforma; c) cunoașterea este construită prin activarea operațiilor și acțiunilor mentale determinate genetic și sociopedagogic; d) activitatea didactică este concepută pe bază constructivistă; e) sunt utilizate metode generativ-structurale active, capabile să dea naștere

„conflictelor cognitive” [21, p. 95 – 96]. Orice tip de lecție tradițională, în viziunea mai multor cercetători, își are variantele sale. De pildă, conform lui M. Ionescu, lecția introductivă, lecția prelegere, lecția bazată pe explicație și demonstrație, lecția bazată pe utilizarea modelelor, lecția pentru introducerea elevilor în studiul manualului și al altor surse, lecția bazată pe descoperire deductivă, inductivă, pe dezbateri euristica, pe activități practice, lecția problematizată – sunt variante ale lecției de transmitere și de însușire de noi cunoștințe, iar lecția bazată pe un plan de recapitulare/ pe scheme recapitulative/ pe schițe de sinteză/ pe rezolvări de exerciții și probleme, lecția bazată pe utilizarea fișelor de lucru, lecția bazată pe activitatea independentă a elevilor, lecția bazată pe referate/ activități practice/analiză de caz etc. sunt variante ale lecției de recapitulare și sistematizare [69, pp. 313 - 314].

Cât privește lecțiile-atelier de creație literară, indiferent de tipul acestora – asimilare, recapitulare, înțelegere, evaluare, conform felului în care le-am conceput, pot fi organizate, în funcție de tipul de activități creative și de metodele utilizate, ca: lecție-atelier de creație cu caracter de joc, lecție-atelier de creație de scriere creativă, lecție-atelier de creație de calchieri a unor structuri poetice, lecție-atelier de creație pe baza asociativității gândirii, lecție-atelier de creație de stimulare a gândirii laterale, lecție-atelier de creație bazată pe exerciții creative etc. Toate aceste variante au la bază următoarele caracteristici ce le apropie: a) elevii sunt puși, indiferent dacă e vorba despre lecție de asimilare, de consolidare, de evaluare, în situația de a crea; b) profesorul nu mai are statutul de informator, transmițător de noi conținuturi, ci de moderator al activității elevilor; c) elevii nu se află în ipostaza unor receptori pasivi, ci își asumă în mod conștient rolul de subiect care nu numai comunică, dar care se și comunică; d) asimilarea noilor cunoștințe se realizează contrar algoritmului clasic – în cazul lecției-atelier de creație, aceasta urmând traseul „creație – autoidentificare – emiteri de ipoteze – identificare – definire – consolidare”, care, conform cercetării lui C. Șchiopu, și-a demonstrat prioritățile în practica ELA [142]. Deosebirea dintre variantele respective este determinată de forma de activitate pentru care optează cadrul didactic: jocul de creație, scrierea creativă, rezolvarea unor exerciții de gândire asociativă etc. Aceste tipuri de lecție-atelier de creație, precum și variantele lor, în cadrul experimentului de formare, au fost organizate și desfășurate, în vederea validării, în toate clasele experimentale (gimnaziu, liceu) în procesul de predare/consolidare a materiei, de evaluare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor formate. În tabelul de mai jos (tab. 3.2.) propunem câteva dintre temele/conținuturile abordate în cadrul variantelor de lecții-atelier de creație, evident,

concepute în funcție de obiectivul-cadru urmărit (asimilare, înțelegere, consolidare, evaluare), precum și de obiectivele operaționale și de metodele utilizate.

Tab.3.2. Teme/conținuturi abordate în cadrul variantelor de lecții-atelier de creație

a) Pentru domeniul *Limbă și comunicare*

Variante de lecție-atelier de creație literară	Clasa	Teme/unit. de conținut predate	Obiective urmărite	Metode aplicate
Lecție-atelier de creație cu caracter de joc/ludic	V	Genul substantiv. Numeralul (noț. generale). Numeraie cardinale, ordinale	- să recunoască; - să deosebească; - să argument. fapte de limbă; - să motiveze fapte de limbă; - să elaboreze texte; - să definească.	Jocuri didactice: (povestea numelui, rebusul, formați cuvinte etc.).
Lecție-atelier de scriere creativă		Articolul substantival; Gradele de comparație ale adjectivului	- să identifice/ să deosebească părțile de vorbire respective; - să utilizeze în texte elaborate părțile de vorbire; - să redacteze diferite texte ca tipuri; - să formuleze concluzii.	Scrierea imaginativă; Textul calchiat; Exercițiul de reconstituire; Brainstorming cu mapa de imagini.
Lecție-atelier de calchiere a unor structuri	VI	Modurile personale ale verbului	- să deoseb. formele de mod; - să argumenteze fapte limbă; - să redact. diferite tip. de texte; - să justifice/să argumenteze	Textul calchiat; Exerc. de reconstit.; „De-a poezia”; Combinări; Jocul figurilor de stil
Lecția-atelier de creație pe baza asociativității gândirii	V	Cazurile substantivului	- să elaboreze texte în baza sarcinilor; - să integreze în contexte concrete părțile de vorbire; - să definească; - să analizeze gramatical; - să asocieze.	Ex.de asociere; Amplificarea modelului; Administrarea succesivă a noi cuvinte
Lecția-atelier de creație de stimulare a gândirii laterale		Pronumele	- să imagineze; - să recunoască; - să utilizeze; - să definească	Exerc. de imagin.; Situția probl.; Generarea de alternative; Jocul figurilor de stil; Textul calchiat
Lecție-atelier de creație bazată pe exerciții creative		Adjectivul	- să analizeze; - să identifice; - să definească - să aplice;	Descriere cu informații supliment.; Descrierea în mai multe feluri; Omiterea unor informații; Formul. de ipoteze

b) Pentru domeniul *Literatură*

Variante de lecție-atelier de creație literară	Clasa	Teme/unit. de conținut predate	Obiective urmărite	Metode aplicate
Lecție-atelier de creație cu caracter de joc	V	- Figuri de stil: epitetul, comparația, metafora, - personificare a, repetiția etc.; - Rima. Tipuri de rimă; - Sonetul: caracteristici	- să identifice; - să comenteze; - să construiască; - să compare; - să elaboreze.	Jocul figurilor de stil; Exerc. de restabilire; „Căutăm rime”; Textul răsturnat.
Lecție-atelier de creație de scriere creativă		Elementele acțiunii	- să definească; - să argumenteze; - să aplice.	Problematizarea Ex.de reconstituire Povești cu detectivi
Lecție-atelier de creație de calchiere a unor structuri		Versul alb Motivul literar	- să redacteze; - să identifice; - să calchieze.	„De-a poezia”; „Textul calchiat”; Haiku; Cinquain.
Lecția-atelier de creație pe baza asociativității gândirii		Caracterizarea personajului literar	- să caracterizeze; - să compare; - să asocieze; - să imagineze; - să construiască.	Exercițiul de asociere; Tehnica analogiei; Tehnica diferențelor; Ex. de modificare; Experimentul de gândire.
Lecția-atelier de creație de stimulare a gândirii laterale		Tema operei literare	- să formuleze; - să argumenteze; - să identifice	Ex.de comparare; Formularea de ipoteze; Ex. de revizuire; Licitația de idei.
Lecție-atelier de creație bazată pe exerciții creative		Caracteristici ale stilului operei literare	- să analizeze; - să compare; - să redacteze	Analiza; Ex. de stilizare; Ex. de reconstituire.

Chiar dacă lecția-atelier de creație se înscrie în categoria formelor netradiționale de activitate, totuși și în cadrul acesteia putem distinge câteva etape de lucru, de care trebuie să se țină cont: a) crearea propriu-zisă a textelor conform sarcinilor formulate de profesor, declanșatoare de

imaginație, gândire asociativă, creativitate; b) lectura de către elevi a textelor create; c) identificarea în textele create a unor elemente, structuri noi sau deja studiate, care vizează materia ce urmează a fi asimilată/consolidată/ evaluată; c) discuții cu privire la caracteristicile, specificul structurilor, elementelor identificate; d) definirea conceptelor, formularea concluziilor privind elementele, structurile identificate.

Pornind de la supozițiile enunțate, în procesul experimentului de formare, au fost organizate și desfășurate un șir de lecții-atelier de creație, de diferite tipuri (de asimilare, de consolidare, de evaluare a cunoștințelor, deprinderilor), în funcție de scop, obiective, unitatea de conținut/ conținutul propriu-zis, clasă. Mai jos, propunem câteva dintre acestea:

Lecția nr. 1:

Tipul lecției-atelier de creație: de consolidare a cunoștințelor

Clasa a V-a

Tema: Genul substantivelor

Scopul: Să recunoască și să deosebească substantivele conform genului gramatical în care se încadrează.

Obiective operaționale:

O1 – să argumenteze genul substantivelor;

O2 – să elaboreze structuri, texte utilizând substantive de diferite genuri;

O3 – să manifeste interes de cunoaștere, implicare în activitățile propuse.

Metode: exercițiul de imaginație, jocul didactic, Povestea numelui.

Forme de activitate: individuală, frontală

Procedura de desfășurare:

Activitatea nr 1:

- imaginarea unui răsărit de soare;
- alcătuirea unei liste din 8–10 substantive care să facă parte din câmpul lexical al acestui fenomen;
- scrierea unui text din patru enunțuri în baza substantivelor din lista alcătuită;
- gruparea substantivelor din listele elevilor în funcție de genul căruia aparțin;
- argumentarea genului substantivelor;
- formularea concluziilor privind genul substantivelor.

Activitatea nr. 2:

- scrierea în formă de anagramă a 1–3 cuvinte de genuri diferite (ex: patrie, părinte, popor);
- definirea cuvântului scris pornind de la fiecare literă a acestuia (ex: patrie = **p**opor, armonie, **t**riumf, **r**espect, **i**coană, **e**logiu);
- determinarea și argumentarea genului substantivelor din definiția obținută;
- formularea concluziei.

Activitatea nr.3:

- scrierea prenumelui elevului în formă de anagramă (ex. Ion);
- scrierea unui cuvânt/desenarea/decuparea unei imagini pentru fiecare dintre literele prenumelui (ex.: Ion: **ie**pure, **ou**, **n**asture);
- inventarea unei povești a numelui folosind toate cuvintele/ imaginile desenate.
- analiza substantivelor utilizate, din perspectiva genului;
- formularea concluziilor.

Activitatea nr. 4:

- alegerea unei teme propuse de colegul de bancă (ex: *Interiorul casei*);
- scrierea a 4–6 cuvinte din câmpul lexical al temei respective, în care una și aceeași literă să se găsească în diferite poziții (ex: **u**șă, **d**ulap, „**o**rolog**i**u”, plap**u**mă etc.);
- determinarea câștigătorului;
- analiza substantivelor din perspectiva genului;
- formularea concluziei.

Activitatea nr.5:

- alcătuirea unei liste din 5 – 6 substantive din câmpuri lexicale total diferite (broască, pantaloni, pâine, pastile, rachetă);
- alcătuirea unei știri trăsnite folosindu-se toate substantivele respective;
- analiza substantivelor din perspectiva genului;
- formularea concluziilor

Lecția nr.2:

Tipul lecției-atelier de creație: de asimilare a cunoștințelor

Tema: Modul condițional al verbului

Scopul: să cunoască formele și timpurile modului condițional

Obiective operaționale:

- O1: să identifice în enunțuri/ texte verbe la modul condițional;
- O2 – să identifice formele de prezent și trecut ale modului condițional;
- O3 – să creeze texte, enunțuri cu verbe la modul condițional;
- O4 – să manifeste interes, implicare activă în activitățile lecției;
- O5 – să exprime atitudini.

Metode: textul calchiat,

Forme de activitate: individuală, în perechi, frontală.

Activitatea nr. 1:

- alcătuirea a 10 perechi de cuvinte ce exprimă raportul „parte - întreg” (ex: „soare–rază”);
- includerea a 3-4 perechi în structura propusă de profesor:
Dacă tu ai fi soarele, eu aş fi raza,
Dacă tu ai fi _____, eu aş fi _____
- scrierea, la finalul textului, a unui cuvânt/sintagme/ enunț, care să întregască/să încheie discursul.
- intitularea printr-un cuvânt/sintagmă a textului;
- lectura și discutarea textelor create;
- analiza formei verbului (ce exprimă?);
- formularea concluziei.

Activitatea nr. 2:

- modificarea textului scris/ crearea altuia, folosindu-se diferite forme de persoană și număr (eu – tu, el – ea, noi – voi, ei – ele);
- analiza formelor verbale din textul modificat,
- formularea concluziilor privind formele verbului la condițional prezent,

Activitatea nr. 3:

- modificarea textului scris/crearea altuia conform următoarei structuri:
dacă tu ai fi fost soarele, eu aş fi fost raza
dacă el ar fi fost _____, ea ar fi fost _____,
dacă noi am fi fost _____, voi ați fi fost _____,
dacă ei ar fi fost _____, ele ar fi fost _____.
- analiza formelor verbului auxiliar din structurile respective;
- formularea concluziilor privind timpurile modului condițional.

Activitatea nr. 4:

- transformarea distihului într-o terțină sau catren, conform propriei sensibilități și opțiuni (rima nu este obligatorie): *Dacă ploaia s-ar opri/ Și din cer n-o să mai cadă lacrimi,/....;*
- lectura variantelor și discuții asupra lor (stări sugerate, modalități artistice de exprimare etc.);
- analiza formei verbelor și identificarea modului și a timpului;
- formularea concluziei.

Lecția nr 3:

Tipul lecției-atelier de creație: de evaluare a cunoștințelor, deprinderilor asimilate/formate

Tema: Figuri de stil: personificarea, epitetul, comparația, metafora.

Scopul: evaluarea cunoștințelor și deprinderilor elevilor

Obiective operaționale:

O1 – să demonstreze cunoștințe;

O2 – să utilizeze cunoștințele asimilate în rezolvarea unor sarcini;

O3 – să argumenteze propriile variante de răspuns.

Metode: jocul didactic, jocul figurilor de stil, brainstormingul;

Forme de activitate: individuală

Activitatea nr.1 (tipul activității a fost desfășurat conform [142, pp. 67 - 68]:

- completarea spațiilor libere cu cuvinte conform cerințelor:
adverbe de loc: _____
substantive neînsuflețite ce denumesc obiecte, stări, acțiuni etc. _____
verbe la pers III, sg., ce exprimă acțiuni umane: _____
adverbe de mod: _____
- alcătuirea a 4 enunțuri folosindu-se câte un cuvânt din fiecare șir conform structurii: *adv. loc+subst+vb.+adv. mod*,
- identificarea în enunțurile create a figurii de stil obținute și argumentarea ei.
- formularea concluziei.

Activitatea nr 2:

- reconstituirea, într-un șir de versuri extrase din diferite opere, prin consultarea sursei, a elementului cu care se compară ceva/cineva (ex.: „ *S-a dus Pann, fiul Pepelei, cel isteț ca* _____ („Epigonii” de M. Eminescu);

- găsierea/ substituirea variantei scriitorului cu alta creată de elev;
- identificarea comparației, explicarea mecanismului de formare a ei;
- formularea concluziei.

Activitatea nr.3:

- completarea spațiilor libere ale textului cu variante proprii:

În lipsa ta am tot iubit pădurea,

Dar m-a respins cu vânturi și cu ploi.

În lipsa ta ieșisem în câmpie,

Dar _____.

În lipsa ta _____,

Dar _____

Și-am plâns durut, cu lacrimi mari, perechi.

- lectura și analiza variantelor elevilor din perspectiva stărilor sugerate, a modalităților artistice de exprimare utilizate de ei;
- identificarea, în propriul text, și argumentarea figurilor de stil;
- formularea concluziilor.

Activitatea nr.4:

- descrierea, în 5 – 6 enunțuri, a portretului fizic al unei persoane cunoscute (coleg, prieten, frate, părinte etc.);
- rescrierea portretului prin folosirea diverselor figuri de stil (ex.: „ochi albaștri ca...”, „buze roșii ca...”, „surâs misterios” etc.);
- compararea celor două variante;
- identificarea figurilor de stil utilizate în varianta rescrisă și argumentarea lor;
- formularea concluziilor privind rolul figurilor de stil într-un text.

După cum lesne se poate observa, sistemul activităților din cadrul acestor lecții-atelier de creație este ordonat didactic, răspunzând principiilor ce stau la baza formării unei personalități creative, inventive. Structurate pe câteva domenii aferente ELA și EL (creație, lectură, înțelegere, scriere, comunicare), activitățile și oportunitățile de învățare din cadrul acestor lecții, de fapt, reflectă structura propriu-zisă a activității umane. Înseși metodele de lucru utilizate, determinate de aceleași principii, ordonează, la rândul lor, activitățile de învățare. Exercițiile de reconstituire, de stilizare, de scriere creativă, de decodare, de identificare prin asociere, de analiză, de evaluare, de

improvizare, etc. sunt un prilej de explorare a gândirii laterale a elevilor, care este direct legată de scrisul creativ, acesta din urmă – element definitoriu al lecției-atelier de creație. Având drept obiectiv generarea de idei și modele noi la soluțiile unanim acceptate și ușor recunoscute, gândirea laterală restructurează modelele vechi, combate clișeul, puterea obișnuinței, lanțul convențiilor, care rețin omul pe tărâmul banalității. Edward de Bono, psiholog maltez, fondator al teoriei despre gândirea laterală, susținător al predării gândirii ca materie în școli, afirma legătura strânsă dintre gândirea laterală și creativitate și, în același timp, remarcă diferența dintre acestea. În viziunea savantului, creativitatea descrie, de obicei, un produs, un rezultat, iar gândirea laterală – procesul, care poate fi învățat [12]. De fapt, această idee a lui Edward de Bono definește, în mare măsură, lecția-atelier de creație și activitățile din cadrul ei, care se axează nu pe produsul final (textul creat, care ar corespunde rigorilor artei), ci pe procesul de elaborare a lui/textului. Inspirația, experiența, înțelegerea, intuiția, strâns legate de gândirea laterală, au efecte deosebite asupra modului de desfășurare a procesului de descoperire/de învățare. Lucia Faiciuc, sintetizând diversele orientări și teorii din literatura de specialitate în care este abordat fenomenul intuiției, menționează următoarele efecte ale acesteia: a) efectul completării unei scheme; b) efectul reformulării problemei; c) efectul depășirii blocajului mental; d) efectul selectării codului potrivit; e) efectul identificării unor probleme analoage; f) efectul unei atitudini de căutare a noului, a neașteptatului; g) efectul unor strategii de observare a invarianțelor din eșecurile repetate în cursul rezolvării; efectul construirii unui model mental; efectul structurării sistemului de prelucrare a informației h) efectul modului specific de comportare a sistemelor creative [50, pp. 55-66]. Existând în stare latentă la fiecare om, intuiția trebuie trezită și amplificată și, ca urmare, ea va putea conferi din plin creativitate și înțelegere a aspectelor problemei ce urmează a fi soluționată de către elevi. Întrucât în contextul lecției-atelier de creație sunt solicitate, așa cum am remarcat, imaginația, creativitatea, gândirea laterală și, nu în ultimul rând, intuiția elevilor, proiectarea și desfășurarea ei trebuie să satisfacă sau, cel puțin, să țină cont de dezideratele ei, asupra cărora ne-am pronunțat în acest subcapitol.

3.1.3. Lecția-ecranizare a operei literare

Lecția-ecranizare a operei literare se înscrie perfect în categoria lecțiilor netradiționale, datorită caracteristicilor ce o definesc. Mai întâi, trebuie de precizat că din multitudinea de surse bibliografice referitoare la didactica limbii și literaturii române, doar în cazul cercetătorilor C. Șchiopu [141], M. Marin am atestat referințe la ecranizare [89]. C. Șchiopu, atribuindu-i mai mult statutul de metodă, oferă o serie de sugestii privind procedura de aplicare și obiectivele urmărite. M.

Marin remarcă ecranizarea ca metodă de formare la elevi a atitudinii față de opera literară. În linii generale, în construirea lecțiilor-ecranizare, am pornit de la sugestiile lui C. Șchiopu, pe care le-am adaptat conceptului respectiv. În viziunea noastră, lecția-ecranizare este o formă de organizare în cadrul căreia elevii interpretează diverse aspecte ale operei literare prin rezolvarea unor probleme/situații de natură transdisciplinară, ce solicită gândirea creativă, capacitatea de a imagina, de a identifica și de a corela mijloacele de exprimare caracteristice literaturii și cinematografiei ca arte.

În funcție de scopul urmărit în valorificarea/interpretarea operei literare, lecția-ecranizare poate fi de mai multe tipuri: a) lecție-ecranizare având drept scop identificarea problematicii și descoperirea mesajului; b) lecție-ecranizare având drept scop identificarea elementelor acțiunii și a procedeelelor de compoziție a operei; c) lecție-ecranizare de caracterizare a personajelor; d) lecție-ecranizare bazată pe identificarea formei de exprimare a mesajului/ pe relevarea și analiza modalităților artistice de exprimare.

Cât privește condițiile de organizare și desfășurare eficientă a lecției-ecranizare, acestea, în viziunea noastră, sunt următoarele: a) lectura obligatorie a operei literare până la ecranizarea propriu-zisă; b) documentarea elevilor privind specificul filmului ca artă: categoria filmelor din punctul de vedere al problematicii (de dragoste, social, istoric etc.), al formulei artistice adoptate de regizor (psihologic, dramă, melodramă, comedie), conceptele caracteristice acestui gen de artă (prim-plan, plan secund, scenă, montaj etc.); c) documentarea elevilor în ceea ce privește numele de actori celebri din cinematografia națională și universală, datele lor biografice, rolurile interpretate, filmele în care s-au produs; d) stabilirea de către profesor a temei de lucru, a problemelor de dezbătut; e) culegerea din opera literară a ideilor necesare ecranizării, în baza unor sarcini formulate de profesor; f) plasarea accentului, în special, pe analiza textului (nu ecranizarea în sine este importantă, ci interpretarea operei literare subordonată scopului urmărit); g) argumentarea oricărei idei referitoare la ecranizare cu referințe la materialul furnizat de operă; h) crearea de către profesor a unui climat favorabil în vederea stimulării capacității de gândire creativă a elevilor; i) renunțarea la critici dure, orice opinie exprimată urmând a fi analizată, discutată în vederea acceptării ori renunțării la ea; j) axarea/organizarea lecției-ecranizare pe următoarele principii: a) explorarea propriei construcții mentale; b) învățarea prin colaborare; c) învățarea contextuală; d) autonomia inițiativei elevului; d) prioritatea evaluării formative, dinamice.

Pornind de la tipurile de lecții-ecranizare enunțate mai sus, în experimentul de formare au fost organizate și desfășurate un șir de astfel de lecții pe baza următoarelor opere literare: „Amintiri din copilărie”, de I. Creangă (fragmentul „Pupăza din tei”, cl. 5), „D-I Goe”, de I.L. Caragiale (cl. 6), „Baltagul”, de M. Sadoveanu (cl. 8), „Clopotnița”, de Ion Druță (cl. 10), „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, de C. Petrescu (cl. 12). Mai jos, propunem detalii privind scopul, obiectivele urmărite, metodele utilizate, procedura de desfășurare a câtorva dintre lecțiile-ecranizare menționate.

1. Lecția-ecranizare de identificare a problematicii și de descoperire a mesajului:

Scopul lecției: să formuleze tema/temele și mesajul operei;

Obiective operaționale:

- să argumenteze genul proiectatului film potrivit temei/problematicii abordate;
- să identifice în operă și să analizeze, din perspectiva temelor abordate de scriitor, situații, întâmplări, pasaje care justifică problematica filmului;
- să formuleze tema/ temele și mesajul operei;
- să raporteze filmul proiectat la o anumită specie/subgen (tragedie, dramă, comedie, scurtmetraj, animat etc.) și să argumenteze opțiunile;
- să formuleze opinii cu privire la ecranizare.

Metode: dezbateră, exercițiul de identificare, analiza, sinteza, experimentul de gândire.

Forme de activitate în cadrul lecției: frontală, în grup, individuală.

Procedura de desfășurare a lecției:

- se discută categoria proiectatului film din punctul de vedere al temei abordate (de dragoste, despre război), elevii argumentându-și opiniile cu referire la oportunitățile oferite de diegeza, de situațiile, întâmplările atestate în opera literară;
- sunt formulate temele operei literare;
- se precizează și se discută subgenul filmului condiționat de opera literară: comedie, dramă, film-parodie etc., prin identificarea argumentelor în opera literară;
- sunt formulate motivele operei literare, determinate de situațiile-cheie;
- sunt formulate concluziile generale.

2. Lecția-ecranizare, având drept scop identificarea elementelor acțiunii și a procedeelor de compoziție a operei.

Tema: Acțiunea. Elementele acțiunii.

Scopul lecției: să identifice în opera literară elementele acțiunii și să explice rolul acestora.

Obiectivele operaționale:

- să numească elementele de structură a operei literare;
- să numească elementele acțiunii;
- să definească fiecare element al acțiunii și să explice rolul lui în constituirea acțiunii;
- să identifice în opera literară și să argumenteze elementele acțiunii;
- să explice modul de constituire a acțiunii.

Metode: conversația, dezbateră, situația de problemă

Procedura de desfășurare:

- reuniți în echipe/perechi în cadrul lecției (în alte cazuri, elevilor li se poate propune această sarcină ca temă pentru acasă), elevii întocmesc liste cu cele mai semnificative episoade, întâmplări din opera literară, care, potrivit opiniei lor, vor fi introduse în proiectatul film;
- fiecare echipă citește variantele sale și argumentează necesitatea și rolul fiecăreia în film;
- în cazul în care turnarea filmului este frontală (s-ar putea ca fiecare echipă să creeze varianta sa de film sau să se accepte o singură variantă creată de întregul colectiv al clasei), se va opta pentru o variantă finală, care să satisfacă categoria aleasă de film;
- elevii aranjează episoadele din lista finală într-o anumită ordine (cronologică, acronie etc.), argumentând modul ales de ei;
- se discută varianta scriitorului privind modul de desfășurare a acțiunii;
- se discută fiecare element al acțiunii, precizându-se rolul fiecăruia în film;
- se formulează concluziile.

3. Lecție-ecranizare de caracterizare a personajelor:

Tema: Caracterizarea personajului literar. Procedee de caracterizare

Scopul lecției: Caracterizarea personajelor operei literare.

Obiective operaționale:

- să numească personajele principale, secundare, episodice din opera;
- să caracterizeze personajele din perspectiva procedeelor directe și indirecte de caracterizare;
- să raporteze personajele la anumite tipuri umane;
- să analizeze fragmente din operă;
- să identifice actori din cinematografia națională și internațională în rolurile principale și secundare ale filmului proiectat și să argumenteze opțiunile;

Metode: caracterizarea personajelor, discuția, exercițiul de identificare, comparare, analiza, sinteza.

Material didactic: imagini cu actori celebri, fragmente din filme cu actori renumiți.

Forme de organizare a activității în cadrul lecției: în grupuri, frontală

Procedura de desfășurare:

- sunt trecute în revistă personajele principale și secundare ale operei;
- sunt propuși actori din cinematografia națională și universală în rolurile principale/ secundare motivându-se fiecare propunere;
- elevii identifică în operă fragmente cu caracterizare directă (portret fizic, moral) și indirectă (comportament, vestimentație, mod de a gândi, replici etc.) a personajelor;
- „se filmează” scene concrete în care personajele se caracterizează prin limbaj, comportament felul în care gândesc etc.;
- se formulează concluziile.

4. Lecție-ecranizare bazată pe identificarea modalităților artistice de exprimare

Tema: Modalități artistice de exprimare în opera literară

Scopul lecției: relevarea modalităților artistice în opera literară

Obiective operaționale:

- să identifice în operă și să comenteze descrierile artistice (de interior, peisaj, portret);
- să explice rolul descrierii în constituirea mesajului;
- să comenteze figuri ale limbajului;
- să argumenteze spațiile alese pentru filmarea unei sau altei scene;

Metode: exercițiul de identificare, exercițiul de asociere, analiza, sinteza, comentariul literar, discuția controversată

Forme de organizare a activității în cadrul lecției: individuală, în perechi, frontală

Procedura de desfășurare:

- elevii propun diferite spații în care se va filma o scenă sau alta, motivându-și opțiunile;
- elevii descriu spațiile respective;
- elevii identifică în opera literară detaliile de spațiu unde se desfășoară acțiunea unei sau altei scene;
- sunt analizate detaliile;
- se compară descrierile elevilor cu cele ale autorului;
- se formulează concluziile.

Comentariul oricărei opere epice sau dramatice implică formularea temei/temelor, a naturii problemei și, în funcție de aceasta, a categoriei de film, analiza acțiunii și a elementelor ei (expozițiunea, intriga, desfășurarea, punctul culminant, deznodământul). Soluționarea sarcinilor privind natura evenimentelor, mobilul întâmplării, felul în care se desfășoară acțiunea sub aspect calitativ, ordinea relatării faptelor etc. rămâne un obiectiv important al interpretării textului. Evident, analiza acțiunii, a elementelor ei constitutive, în cadrul unei lecții-ecranizare, implică spirit creativ, imaginație, diversitate de opinii și de argumente, activism și, nu în ultimul rând, afectivitate. În continuare, propunem un început de ecranizare a schiței „D-l Goe”, de I.L. Caragiale (cl. 6-a) din perspectiva elementelor acțiunii:

1. Întocmirea unei liste de întâmplări, episoade atestate în operă (putea să fie și ca temă pentru acasă):

- Mam' mare, mamița și tanti Mița au promis tânărului Goe să-l ducă-n București de 10 mai;
- Împreună cu tânărul Goe, doamnele așteaptă, pe peron, trenul accelerat;
- Doamnele discută pe marginea cuvântului „marinel”;
- În timpul mersului, dl Goe scoate capul pe fereastră;
- Doamnele sunt nevoite să plătească încă un bilet și o amendă;
- Dl Goe primește drept recompensă, de la mămițe, o ciocolată;
- Conducătorul îl eliberează pe captivul Goe din toaletă;
- Dl Goe trage semnalul de alarmă oprind trenul;
- Mam' mare doarme în fundul cupeului cu Goe în brațe;
- Trenul ajunge în București cu o întârziere de câteva minute.

2. Argumentarea importanței episoadelor în filmul proiectat:

La această etapă, având la bază discuția, elevii au fost solicitați să argumenteze, cu referințe la operă, de ce au optat pentru un episod sau altul. Iată câteva argumente:

- a) „Aș introduce în film numai decît episodul în care personajele așteaptă pe peron trenul. Prin acest episod, aș accentua comportamentul lui Goe, care „bate din picioare și strigă la mămițe” și, în același timp, voi putea să prezint toate personajele, reacțiile lor la nazurile băiatului” (A.G);
- b) Cred că episodul în care doamnele discută pe marginea cuvântului „marinel” este important pentru film. Voi putea să scot în evidență, pe de o parte, lipsa de educație a lui Goe, care le face

proaste pe mămițe, precum și faptul că acestea, în loc să-i facă observație sau să-l ocărăscă, îi admiră deșteptăciunea”.

c) „Faptul că dl Goe scoate capul pe fereastră are consecințe destul de neplăcute. Mai întâi, el îl numește „urâtule” pe pasagerul care i-a făcut observație, apoi, el pierde pălăria cu tot cu bilet, mămițele fiind nevoite să achite pentru un alt bilet și să plătească amendă. Prin acest episod, voi accentua atât comportamentul urât al lui Goe, cât și incultura doamnelor, care se ceartă cu conductorul”.

3. Ordinea aranjării episoadelor în film:

Atenționați că pot opta pentru orice altă ordine de desfășurare a acțiunii, elevii au propus mai multe variante și argumente de rigoare:

Varianta atestată în operă, argumentată în felul următor:

a) „Eu optez pentru varianta scriitorului, pentru că, în primul rând, am posibilitatea să adun la un loc, pe peron, toate personajele, astfel spectatorul putând să afle, chiar de la început, cine participă la acțiune, prin ce se remarcă fiecare personaj. În al doilea rând, voi putea să prezint în film călătoria personajelor din urbea X până la București, dezvăluind, pe parcurs, comportamentul lor în tren”.

Variante propuse de elevi:

a) „Aș opta pentru următoarea succesiune a episoadelor: trenul ajunge la București cu întârziere de câteva minute; pasagerii din vagonul cu pricina sunt anchetați de conductor pentru a fi depistat vinovatul; mămițele și domnul Goe sunt luați de poliție pentru a fi interogați și a li se întocmi un dosar; martorii („urâtul”, conductorul) fac declarații privind comportamentul lui Goe în timpul călătoriei (Goe scoate capul pe fereastră, se închide în toaletă, rupe manivela). Aș începe filmul cu intrarea cu întârziere a trenului în gară, pentru a accentua din start că întârzierea a fost cauzată de ceva sau de cineva și, totodată, pentru a intriga astfel spectatorul. Apoi, va urma prima declarație a mămițelor privind motivul venirii la București („Ca să nu mai rămâie repetent și anul acesta...”). Anchetarea martorilor va aduce pe ecran scene din tren, derulate în următoarea ordine: Goe scoate capul pe fereastră, îl apostrofează pe un pasager, pierde pălăria, mămițele plătesc amenda, rupe manivela). Voi termina filmul cu episodul în care doamnele urcă în trăsură pentru a ajunge în centrul capitalei”.

b) „Aș începe filmul cu episodul în care doamnele dialoghează (nu neapărat în tren) privind istețimea și deșteptăciunea lui Goe („E lucru mare, cât e de deștept!”). Voi prezenta apoi atitudinea lui Goe față de mămițe și comportamentul lui, care devine din ce în ce mai nesuferit (Goe bate din picioare ordonând să vină trenul, scoate capul pe fereastră, pierzându-și pălăria, se lovește de mânerul ușii, asistă la plânsul prefăcut al mătușii, se închide în toaletă și țipă). Voi termina filmul cu oprirea forțată a trenului, din care cauză personajele nu vor mai ajunge la București”.

4. Definirea elementelor acțiunii și relevarea rolului lor:

Pentru realizarea acestor obiective, în cadrul lecției-ecranizare, au fost folosite fișe de lucru, pe care elevii, repartizați în grupuri, au trebuit să le completeze (Anexa nr.8). În urma completării, au remarcat cu ușurință caracteristicile de bază ale fiecărui element al acțiunii și rolul acestora în narațiune. Exemplificăm prin câteva argumente aduse de ei:

- a) „Scena de pe peron are rolul de expozițiune, deoarece în ea se dau informații despre locul și timpul desfășurării acțiunii („pe peronul din urbea X”, „pe 10 mai”), despre participanții la acțiune („...doamnele, frumos gătite, împreună cu tânărul Goe”; „Goe este foarte impacient”, „cu un ton de comandă”, „încruntat”);
- b) „Desfășurarea acțiunii se constituie din mai multe episoade: dl Goe scoate capul pe fereastră, pierde pălăria cu tot cu bilet, doamnele plătesc un alt bilet și amendă, Goe se închide în toaletă”;
- c) „Punctul culminant îl constituie ruperea manivelei și oprirea forțată a trenului. Este cea mai gravă manifestare de comportament a lui Goe. Cititorul se întreabă: „Ce poate urma?”;
- d) Urcarea doamnelor împreună cu domnul Goe în trăsură și plecarea spre „bulivar” este situația care încheie acțiunea, numită deznodământ. Astfel, cititorul află cum s-a terminat povestea relatată”.

5. Lecția-ecranizare tip caracterizare a personajelor literare

Alegerea actorilor pentru rolurile principale și secundare reprezintă una dintre cele mai atractive, interesante și mai accesibile forme de activitate din cadrul ecranizării. Desfășurate conform procedurii propuse, aceste lecții au satisfăcut atât orizontul de așteptare al elevilor și interesul lor de cunoaștere, cât și obiectivele trasate. Însăși procedura de lucru a oferit elevilor posibilitatea de a găsi lesne soluții la problemele enunțate, argumente în susținerea opiniilor, opțiunilor. În continuare, propunem câteva secvențe privind modul de desfășurare a lecției-

ecranizare având drept scop caracterizarea personajului Ștefan Gheorghidiu din romanul „Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, de Camil Petrescu (cl. 12-a)

A) Nume de actori propuse de elevi pentru rolul lui Ștefan Gheorghidiu și argumente.

Pentru a alcătui o listă de nume, elevilor, inițial, li s-a propus să identifice în operă mai multe detalii de portret fizic, de categorie socială a personajului Ștefan Gheorghidiu, care îi vor ajuta să decidă mai ușor asupra unui sau altui nume de actor. În urma rezolvării acestei sarcini, elevii au remarcat următoarele fragmente: „Eram însurat de doi ani și jumătate cu o colegă de la Universitate”, „Mama trăia destul de greu, din pensia rămasă de pe urma tatălui meu, dimpreună cu surorile mele”, „Rude apropiate nu aveam decât doi unchi, frații tatei”, „...amânasem, deși căsătoriți civil, să întemeiem o gospodărie până ce și eu, și ea ne vom fi luat licența, căci cei o sută cincizeci de lei, pe care-i primeam ca funcționar la Senat, unde mă numise un fost prieten al tatei, nu ne-ar fi ajuns să trăim”.

Dintre actorii propuși de elevi în rolul lui Ștefan Gheorghidiu, menționăm următorii: Petru Vutcarău, Nicu Țurcanu, Iurie Gologan, Petru Hadârcă, Serghei Bezrukov, Konstantin Habenski, Leonardo DiCaprio, Brad Pitt, Tom Cruise, Jude Law, John Cusack, Tom Hardy ș.a. Argumentele invocate au fost diferite. Propunem câteva dintre ele:

- a. Dacă aș fi turnat filmul vreo 20 de ani în urmă, l-aș fi invitat pe Petru Vutcarău pentru acest rol. L-am văzut în rolul lui Fred Vasilescu din filmul „Patul lui Procust” turnat de Sergiu Prodan, după romanul omonim al lui C. Petrescu. A jucat foarte bine. În acest film actorul trebuie să joace un personaj reflexiv, adâncit în propriile gânduri. Cred că Vutcarău va reuși”.
- b. Eu cred că Tom Hardy/ Nicolas Cage se potrivesc pentru rolul respectiv. Chiar dacă sunt mai în vârstă decât Ștefan Gheorghidiu (Hardy are 43 de ani, Cage – 55 iar Ștefan – peste 20), ei arată destul de tânăr și pot fi grimați. S-au produs în mai multe filme despre război („Camarazi de război”, „Militarul”, „Frați de arme”, „Supraviețuitorul” ș.a). Au fost nominalizați pentru premiul „Oscar”, sunt deținători ai mai multor premii. Experiența din filmele cu tematică despre război îi va ajuta să se transfigureze în rolul subofițerului Ștefan Gheorghidiu”.
- c. „L-am văzut pe Nicu Țurcanu în câteva spectacole la „Geneza Art” despre iubire și trădare, „Doamna Bovary” fiind unul dintre acestea. Într-un interviu, actorul afirma că acceptă orice provocare, deoarece rolul îl ajută să se descopere, să devină un actor mult mai bun. Are vârsta lui Ștefan Gheorghidiu, este foarte expresiv pe scenă. Cred că luciditatea, spiritul analitic al lui Ștefan Gheorghidiu i se potrivesc perfect”.

B) Caracterizarea personajului prin comportament/felul cum acționează.

Caracterizarea personajului prin ecranizarea operei a necesitat rezolvarea mai multor sarcini, legate de comportamentul personajului, de modul lui de a se exprima, de a gândi, de a se îmbrăca etc. Astfel, la una dintre lecțiile următoare, elevii au concretizat acțiunile eroilor în scenele date, plasarea lor în cadru, gesturile ce-au însoțit replicile etc. Filmul s-a considerat terminat în momentul în care au fost abordate toate subiectele ce vizează procesul de interpretare a operei literare.

Prioritatea lecției-ecranizare constă tocmai în faptul că oferă posibilitatea de a valorifica opera din diverse perspective. Printre alte avantaje ale lecției-ecranizare menționăm și următoarele: învățarea este bazată pe căutare, explorare, înțelegere și interpretare proprie; cunoașterea se produce prin construire, fiind, totodată, valorificată experiența de viață și de lectură a elevilor și solicită din partea lor abordări inter-, pluri-, transdisciplinare.

3.1.4. Lecția-dramatizare a operei literare

Lecția dramatizare este una dintre cele mai atractive, plăcute, distractive și, în același timp, instructive, forme de activitate a elevilor în procesul studierii literaturii. „Punerea în scenă a unui tablou/ act (mai rar, a operei în întregime), susține C. Șchiopu, contribuie în egală măsură la realizarea mai multor obiective: relevarea și analiza elementelor acțiunii, caracterizarea personajelor, analiza remarcilor autorului, care-i va ajuta pe elevi să înțeleagă rolul acestora în text, stimularea interesului pentru lectura textului, aprofundarea cunoștințelor despre specificul operelor dramatice, despre măiestria actoricească, formarea deprinderilor regizorale, de joc scenic, pătrunderea elevilor în psihologia personajelor, înțelegerea complexității problemelor cu care acestea se confruntă” [141, p. 249].

În literatura de specialitate, mai mulți metodiști (A. Hobjilă, C. Parfene) remarcă cercul dramatic/de teatru ca activitate extracurriculară, care „poate fi organizat în funcție de scopul urmărit, conținutul activităților, modalitățile de lucru” [106, p. 124] și prin care se urmărește „depistarea și crearea condițiilor pentru dezvoltarea aptitudinilor interpretative-scenice ale elevilor, cunoașterea marilor epoci ale teatrului universal și a operelor reprezentative” [106, p. 124]. În viziunea noastră, lecția-dramatizare urmărește cu totul alte obiective decât cele din cadrul cercului de teatru, ele vizând nu atât formarea/dezvoltarea aptitudinilor interpretative-scenice, cât valorificarea operei literare, evident, în funcție de scopul lecției, formulat de profesor în momentul planificării acestei activități, iar prin această valorificare – formarea competențelor literară și de comunicare ale elevilor, componente definitorii ale educației literar-artistice și lingvistice.

Astfel, lecția-dramatizare în baza textului artistic poate fi organizată/desfășurată în procesul studierii unor opere epice, în care sunt atestate dialoguri dintre personaje („Bunica”, de B. Ștefănescu Delavrancea, „Ulița copilăriei”, de I. Teodoreanu, „Dl Goe”, „Vizită”, de I.L. Caragiale, „Doc”, de N. Esinencu, „Clopotnița”, de I. Druță), al operelor dramatice („Chirița în Iași sau Două fete ș-o neneacă”, de V. Alecsandri, „O scrisoare pierdută”, de I.L. Caragiale, „Răzvan și Vidra”, de B.P. Hasdeu, „Frumos și sfânt”, „Casa mare”, „Cervus divinus”, de Ion Druță, piese de M. Vișniec ș.a.) și chiar al fabulei („Doi câini”, „Greierul și furnica” etc.).

Obiectivele urmărite în cadrul acestor lecții vor fi în concordanță cu unitățile de competențe (ex.: caracterizarea personajelor, comentarea mijloacelor expresive ale textului, relevarea tipului de replica și a rolului ei în caracterizarea personajelor, raportarea emoțional-afectivă la mesajul textului lecturat etc.) și cu cele de conținut (moduri de expunere: narațiunea, dialogul, personajul literar, mijloace expresive ale textului etc.). Luând drept criteriu atât unitățile de competențe și de conținut, cât și scopul urmărit în valorificarea operei literare, lecțiile-dramatizare pot fi clasificate în următoarele tipuri: a) lecție-dramatizare de caracterizare a personajului literar; b) lecție-dramatizare bazată pe analiza textului din perspectiva mijloacelor artistice atestate; c) lecție-dramatizare bazată pe analiza modurilor de expunere; d) lecție-dramatizare bazată pe raportarea stărilor emoțional-afective ale elevilor la mesajul textului lecturat; e) lecție-dramatizare bazată pe investigație și cercetare etc. (Dat fiind diversitatea competențelor (cunoștințe, capacități, atitudini) proiectate în curriculumul disciplinar, a conținuturilor proiectate, tipologia lecțiilor-dramatizare poate fi extinsă). Procedura de organizare a acestor lecții poate fi diferită. În cazul cercetării noastre, am optat pentru următoarea:

- a) profesorul anunță tema pentru acasă/ sarcina de lucru ce urmează a fi soluționată de elevi (înscenarea unui fragment din operă), explică regulile dramatizării etc.;
- b) elevii aleg din opera studiată fragmentele/tabourile/secvențele ce urmează a fi puse în scenă; în cazul în care profesorul decide ce fragmente, secvențe din operă vor fi înscenate, el pune la dispoziția elevilor lista respectivă;
- c) în funcție de numărul de personaje atestate în fragmentul/taboul ales, elevii se constituie în grupe/echipe și-și distribuie rolurile;
- d) fiecare distribuție decide asupra detaliilor privind recuzita, jocul actoricesc (întonații, gesturi, mimică, mișcare scenică etc.);

- e) fiecare reprezentație este urmată de discuții referitoare la personaje (felul de a vorbi, de a se comporta, de a gesticula, de a gândi, de a se îmbrăca etc., scoțându-se astfel în evidență atât trăsăturile de caracter ale personajului, tipologia umană căreia îi aparține, cât și rolul replicii, gestului, mimicii, vestimentației în caracterizarea acestuia. În cadrul discuției vor fi abordate și subiecte sugerate de întrebările: „De ce ați optat pentru acest fragment?”, „Ce mesaj se desprinde din fragmentul respectiv?”, „Ce importanță are fragmentul în contextul operei?”, „Ce ați dorit/ați reușit să comunicați spectatorului fiind în rolul personajului, trăind stările acestuia?”, „De ce anume așa ați decis să jucați rolul?”, „Cât de greu/ ușor v-a fost să pronunțați replica?”, „Vă place sau nu această replică? De ce?”, „Ce credeți despre personajul-interlocutor?”, „De ce ați optat pentru aceste detalii de recuzită?”, „Explicați gesturile pe care le-ați făcut în timpul reprezentației. Ce ați vrut să sugerați?” etc.
- f) formularea unor concluzii în urma dezbaterii problemei și scrierea lor în caiete.
- g) vizionarea scenetei următoare pregătite de elevi.

În cazul în care același fragment/ tablou/scenă a fost pregătit/ă de două sau mai multe distribuții, profesorul poate oferi posibilitatea fiecărui grup să evolueze, după care va urma discuția, din care nu vor lipsi și întrebările: „Care dintre distribuții a fost mai convingătoare?”, „Ce asemănări și diferențe există între reprezentații?”, „Care mod de rostire a replicilor este mai aproape de tipul personajului?” etc. Așa cum am afirmat mai sus, referindu-ne la obiectivul-cadru al lecției-dramatizare, considerăm că este important ca în cadrul acesteia să nu se pună accent, în mod special, pe modul de interpretare de către elevi a rolului, pe măiestria lor regizorală și/sau actoricească, pe alte detalii ce țin de estetica teatrală (evident, profesorul va încuraja elevii în acest sens).

Pentru ca înscenările elevilor să fie concepute corect, iar organizarea și desfășurarea lor să aibă rezultatele scontate, eficiente, lecția-dramatizare trebuie să satisfacă următoarele condiții:

- lectura obligatorie de către elevi a operei în cauză;
- elevilor li se va oferi libertatea de a opta pentru un fragment sau altul din operă, de a decide cât și cum vor dramatiza, de a-și împărți rolurile;
- în cazul în care profesorul decide să distribuie rolurile, va ține cont de preferințele, interesele, aspirațiile, aptitudinile fiecărui elev;
- același fragment poate fi ales/jucat de mai multe distribuții;
- numărul de fragmente care vor fi dramatizate depinde de obiectivele operaționale ale lecției;

- se va opta pentru fragmentele cele mai semnificative și sugestive din text, mai ales dacă acesta este de proporții mari;
- profesorul poate să le ofere elevilor anumite răspunsuri la întrebările apărute, să monitorizeze activitatea de pregătire, dar nicidecum să-și impună punctul de vedere;
- reprezentația elevilor trebuie să fie un rezultat al muncii în echipă/perechi, să exprime punctul de vedere al elevilor asupra dramatizării;
- elevii vor memoriza replicile, dar, în cazul în care au timp insuficient pentru pregătire, pot să se folosească de text;
- profesorul va încuraja orice reprezentație a elevilor, fără a critica vreuna, asigurând astfel o atmosferă de lucru constructivă, plăcută, pozitivă;
- desfășurarea optimă a înscenărilor presupune prezența elementelor caracteristice: surpriza, competiția, aplauzele, închinarea în fața spectatorilor etc.
- în unele cazuri, profesorul se va încadra în jocul elevilor, atribuindu-și rolul de povestitor.

Trebuie de menționat că dramatizarea operei literare (atât faza de pregătire, cât și jocul propriu-zis în fața auditoriului), pe lângă obiectivele ce vizează valorificarea operei literare, urmărește și alte aspecte: a) dezvoltarea capacității de comunicare orală și de receptare a mesajului oral; b) exprimarea clară, corectă, expresivă, prin respectarea pauzelor de durată și psihologice (de surpriză, de reamintire, reflexive etc.), a tonului fundamental (conversațional), a intonațiilor (interogativă, exclamativă, imperativă, enunțiativă), a accentelor logice; c) dezvoltarea capacității de exprimare a unor sentimente, stări, prin mișcare scenică, gesturi și mimică; d) dezvoltarea capacității de reflecție personală și de empatie; e) stimularea capacităților creatoare.

În cele ce urmează, propunem câteva repere metodologice, prin referință la un ciclu de lecții-dramatizare, desfășurate în cadrul experimentului de formare în clasa a VI-a, având ca subiect de discuție schița „Vizită”, de I.L. Caragiale. Pentru valorificarea textului respectiv a fost prevăzută o singură lecție-dramatizare, ale cărei scop, obiective, metode folosite au fost următoarele:

Scopul: Valorificarea schiței „Vizită” din perspectiva problematicei, a mesajului și a personajelor

Obiective operaționale:

- să formuleze problema abordată de scriitor și mesajul schiței;
- să caracterizeze personajele;
- să explice și să argumenteze, cu referință la operă, modalitățile de caracterizare a personajelor;

- să formuleze atitudinea scriitorului față de personaje;
- să-și exprime atitudinea proprie față de personaje;
- să manifeste interes, implicare, capacități creative.

Metode: exercițiul de identificare, jocul de rol, dezbaterea.

Forme de activitate: în grup.

Ca și în cazul altor lecții netradiționale, lecția-dramatizare a necesitat chiar în faza de pregătire soluționarea de către elevi, ca temă pentru acasă, a câtorva sarcini:

- formarea grupurilor a câte trei persoane în corespundere cu numărul de personaje ale fragmentelor;
- împărțirea rolurilor și învățarea pe de rost a replicilor;
- pregătirea unor detalii de vestimentație și recuzită (tobă, trâmbiță, șapcă militărească etc.).
- repetarea rolurilor, care nu trebuie să necesite mult timp.

Lecția propriu-zisă a demarat cu anunțarea temei și cu câteva referințe privind creația literară a lui I.L. Caragiale făcute de către profesor: autor de schițe, de comedii, drame, scriitor care folosește umorul în scrierile sale, care critică metehnele omenești etc. Ulterior, în vederea creării atmosferei necesare desfășurării lecției, a stimulării interesului elevilor pentru creația lui Caragiale, profesorul a propus pentru vizionare sceneta „Bubico”, de I.L. Caragiale, cu Horațiu Mălăele și Florina Cercel [<https://cutt.ly/gj7b1fB>]. Discuția de după vizionarea scenetei a urmărit activizarea elevilor și, în același timp, familiarizarea lor cu modul în care I.L. Caragiale reușește să creeze situații hazlii, reale, incitante, scoțând astfel în prim-plan comportamentele umane. Solicitați să-și expună opiniile, ei s-au referit la comicul textului, la stările trăite, la comportamentul celor două personaje participante la acțiune. Mai jos propunem câteva dintre opiniile elevilor:

- „Mi-a plăcut foarte mult sceneta. Am râs cu poftă și în același timp m-am gândit la felul cum își dezmiardă cucoana câțelul. Se vede că-l iubește nespun, dar face exces de zel.”
- „Cucoana mi s-a părut needucată. Fumează în compartimentul vagonului, nu-i pasă că creează stare de panică pasagerului”.
- „Nu apreciez gestul pasagerului de a-l arunca pe Bubico pe fereastră. Din cauza lui, cucoana a leșinat, iar câțelul cine știe dacă n-o fi murit în timpul căderii”.

Odată creată atmosfera de lucru, elevii și-au început reprezentațiile lor pregătite în baza schiței „Vizită”, nu înainte însă ca profesorul să formuleze sarcinile pentru „spectator”: a) să observe gesturile, mimica actorilor; b) să fie atenți la modul în care sunt rostite replicile; c) să deducă tipul de

comportament al personajelor; d) să-și exprime opiniile cu privire la jocul actorilor etc. Discuția pe marginea reprezentațiilor, în mare parte, a inclus analiza replicilor, comportamentelor și atitudinilor personajelor. Astfel, din primul fragment al textului au fost analizate următoarele comportamente și atitudini (Anexa nr. 9, scena1):

- Ionel este neastâmpărat, o necăjește pe doamnă bătrână încercând să răstoarne mașina de cafea, să verse spirtul;
- doamna Popescu strigă la Ionel, dar în același timp îl laudă, spunându-i vizitatorului cât de deștept este și ce ștrengar se face;
- doamna Popescu îl ia pe băiat în brațe și-l sărută.

Dintre replicile doamnei Popescu, două au fost analizate în mod special:

- a) „Să-ți spun drept, cât era Ionel mititel, mai mergea; acu, de când s-a făcut băiat mare, trebuie să mă ocup eu de el; trebuie să-i fac educația. Și nu știți d-voastră bărbații cât timp îi ia unei femei educația unui copil, mai ales când mama nu vrea să-l lase fără educație!”
- b) „Nu ți-am spus să nu te mai apropii de mașină când face cafea, că dacă te-aprinzi, moare mama? Vrei să moară mama?”

Întrebările/sarcinile care au direcționat discuția au fost următoarele: „În ce măsură mama se ocupă de educația copilului, așa precum afirmă?”, „Comentați comportamentul lui Ionel”, „Comentați reacțiile mamei la comportamentul fiului”, „Dați un calificativ comportamentelor celor două personaje”.

În cazul celui de-al doilea fragment înscenat (anexa nr. 9, scena nr. 2), discuția s-a axat pe următoarele momente semnificative pentru descoperirea mesajului schiței.

- a) Ionel bate toba și suflă în trâmbiță, doamna Popescu și vizitatorul nemaiputând să se audă unul pe altul;
- b) Ionel, cu sabia scoasă din teacă, începe să atace inamicul, dând răcnete supreme de asalt;
- c) Doamna Popescu reușește să o salveze pe jupâneasă, dar primește în obraz, dedesubtul ochiului drept, o puternică lovitură de spadă;
- d) Maiorul sare de gâtul mamei și o sărută... Mamei îi trece.

Replicile cu rol de caracterizare a personajelor, analizate după reprezentație, au fost următoarele:

- a) „Ionel! Ionel!! Ionel!!! Du-te dincolo, mamă; spargi urechile dumnealui! Nu e frumos, când sunt musafiri!”
- b) „Ține-l, conică, că mă dă jos cu tava!”

- c) „Vezi? vezi, dacă faci nebunii? era să-mi scoți ochiul... Ți-ar fi plăcut să mă omori? Sărută-mă, să-mi treacă și să te iert!”.

Concluzia formulată la sfârșitul acestei discuții a fost următoarea: Ionel este un băiat complet needucat, care își permite orice, fără să țină cont de ceva sau de cineva, iar doamna Popescu – o mamă care, își iubește exagerat copilul, neputând să exercite un control asupra lui, să-l stăpânească.

Scena a treia (Anexa nr. 9, scena 3) a oferit elevilor prilej de discuție în baza următoarelor momente semnificative pentru caracterizarea personajelor:

Comportamente.

- Ionel ia de pe mescioară tabachera cu țigarete regale, scoate una, o pune în gură și o aprinde;
- Doamna Popescu, râzând, face cu ochiul musafirului, îndemnându-l să servească pe domnul maior cu un foc;
- Ionel iese cu cheseaua în vestibul și toarnă dulceața în șoșonii musafirului.
- Ionel fumează până la carton țigara plimbându-se foarte grav de colo până colo;
- Maiorul trânteste mingea care nimerește în ceașca cu cafea a musafirului;

Replici:

- „Vai de mine! la noi se fumează... Bărbatu-meu fumează... și... dumnealui... mi se pare că-i cam place”;
- „Da, da, dumnealui! să-l vezi ce caraghios e cu țigara-n gură, să te prăpădești de râs... ca un om mare...”;
- „Da tu de ce tragi? mă-nterupe maiorul lucrând cu lingura în cheseaua de dulceață”;
- „Scuipă-l, să nu mi-l deochi!”;
- „Ai văzut ce-ai făcut?...Nu ți-am spus să te-astâmperi...Vezi? ai supărat pe domnul!... altădată n-o să-ți mai aducă nicio jucărie!”
- „Nu e nimic! iese... Cafeaua nu pătează! iese cu nițică apă caldă!”;
- „Vai de mine! E rău copilului!... Ajutor! moare copilul!”.

Concluziile formulate în finalul discuției cu privire la scena a treia au scos în evidență câteva trăsături de caracter ale personajelor: doamna Popescu – o mama care se mândrește cu fiul său, încurajându-i orice capriciu, fără a putea să prevadă/să țină cont de consecințe și care, în loc de pedeapsă, explicație, recurge la dulcegării și Ionel – un copil răsfățat, needucat, un produs al proastei educații. În procesul discuției, elevii au remarcat și cele două procedee dominante de caracterizare a

personajelor: comportamentul și replica. Alt procedeu utilizat de scriitor în această operă este descrierea de interior. Pentru o completare a trăsăturilor de caracter al lui Ionel, elevilor li s-a propus să analizeze următoarea remarcă a naratorului: „...într-un colț al salonului unde, pe două mese, pe canapea, pe foteluri și pe jos, stau grămadite fel de fel de jucării”. Analizând această remarcă, elevii au conchis că Ionel este un copil dezordonat. Cât privește tema și mesajul schiței, acestea au fost formulate destul de ușor de către elevi, avându-se în vedere ideile și concluziile trase după fiecare reprezentație și scrise în caiete la momentul oportun.

Conform conceperii lecției-dramatizare respective, în final, elevii au vizionat sceneta „Vizită” de I.L. Caragiale (distribuție: oaspetele – Gr. Vasiliu Birlic, doamna Popescu – Florica Demion, Ionel – Sorin Stratilat, femeia bătrână – Maria Vauvrina [<https://cutt.ly/Mj5gAf8>]). Discuția de după vizionarea scenetei a fost axată pe următoarele întrebări: „Ce stări ați trăit în timpul vizionării?”, „Ce puteți spune despre jocul actorilor?”, „Cât de convingători au fost aceștia?”, „Care dintre personaje a fost scos mai bine în evidență de actor?”, „Comparați sceneta voastră cu cea vizionată și pronunțați-vă asupra asemănărilor, deosebirilor privind jocul actorilor, mișcarea scenică, gesturile, recuzita etc.” „Dați un calificativ înscenărilor voastre, acum, după ce ați privit sceneta” etc.

Un moment important din cadrul lecției vizează exprimarea de către elevi a atitudinilor proprii față de personaje și, foarte important, impresiile despre dramatizare ca formă de organizare a activității lor și de valorificare a operei literare. Trebuie de subliniat că, practic, majoritatea elevilor au „condamnat” comportamentul mamei și al lui Ionel, supunându-le unei critici destul de dure, o parte nesemnificativă totuși iertându-l pe copil. Iată câteva atitudini ale elevilor:

- a) „Ionel este un copil răsfățat. Nu accept un astfel de comportament, cu un impact negativ asupra altor personaje, în cazul schiței, asupra jupânesei, musafirului și chiar a mamei”;
- b) „Consider că mama este vinovată de leșinul băiatului. A încuraja și a permite unui copil să fumeze e o nebunie. Nu aș vrea o astfel de mama, chiar dacă mi-ar cumpăra toate jucăriile din lume”,
- c) „Ionel este un copil, care face ghidușii caracteristice tuturor copiilor. Nu cred că trebuie acuzat sau pedepsit. El are dreptul să joace, mai ales că este onomastica lui”.

Implicarea activă a elevilor în faza de pregătire a dramatizării, reprezentația propriu-zisă,

impresiile despre lecție – toate demonstrează nu numai atingerea obiectivelor trasate, ci și eficacitatea lecției-dramatizare a operei literare. Propunem câteva dintre impresiile elevilor cu privire la tipul de lecție:

- a) „Pentru mine lecția a fost și distractivă, și instructivă. Am privit cu multă plăcere înscenările colegilor, care mi-au plăcut. În același timp, prin analiza fragmentelor extrase din operă, am reușit să văd în jocul actorilor și să justific mai multe trăsături de caracter ale personajelor, să cunosc câteva modalități de caracterizare a lor” (Alexandra D.);
- b) „Îmi plac foarte mult astfel de lecții. Este ceva cu totul diferit față de lecțiile obișnuite, în care te plictisești sau stai cu frica în sân că vei fi scos la tablă. Aici te simți liber și nu poți să nu-ți exprimi părerea despre ceea ce se întâmplă. Totul a fost accesibil și plăcut” (Marius G.);
- c) „Ceea ce aș remarca, în primul rând, este faptul că în cadrul acestei lecții ni s-a oferit posibilitatea de a ne manifesta, de a decide cum e mai bine, mai interesant, de a improviza, de a ne manifesta ca actori, regizori. Am înțeles foarte ușor mesajul textului, problema abordată de autor, semnificația personajelor, fără a mi se impune vreun punct de vedere.” (Stela P.).

În cazul unei lecții-dramatizare de recapitulare, am recurs la carnavalul costumelor și rolurilor din operele studiate, selectate în funcție de obiectivele recapitulării/consolidării materiei. Procedura de desfășurare a carnavalului a fost următoarea:

- fiecare elev a optat pentru un anumit erou/ personaj dintr-o operă literară studiată, totodată pregătindu-și costumul adecvat (sau detalii de costum);
- fiecare elev a trebuit să învețe pe de rost o replică a personajului, foarte semnificativă și sugestivă, în funcție de tema recapitulată și de tipologia personajului;
- parada costumelor, are drept obiectiv stimularea interesului de cunoaștere al elevilor;
- recunoașterea personajului, raportarea lui la o perioadă istorică (trecut, prezent, viitor), la o operă anume, la o categorie socială (domnitor, intelectual, țăran), la o categorie de vârstă (copil, matur, bătrân), la o specie literară (comedie, basm) etc.;
- discuții cu elevii privind stabilirea identității personajelor în baza vestimentației (în cazul în care elevii nu au identificat personajul, opera din care face parte, categoria socială etc., ei mai au oportunitatea, la altă etapă a carnavalului, să soluționeze problema respectivă);

- rostirea replicilor de către personaje, prin care se urmărește stabilirea identității lor (în cazul în care personajele nu au fost recunoscute anterior) și a tipului uman pe care-l reprezintă (în cazul în care elevii au format perechi, grupuri mici alegându-și personaje din aceeași operă (ex: dl Goe, „urâtul”, doamnele), ei pot rosti replicile în formă de conversație);
- discuții despre personaj, pornindu-se de la replica rostită: elevii își amintesc situații în care nimerește personajul respectiv, manifestări de comportament, atitudini, relații cu alte personaje, procedee de caracterizare etc.);
- totalizarea activității: concluzii, impresii.

În cadrul experimentului de formare, au fost organizate și desfășurate mai multe carnavaluri ca forme ale lecției-dramatizare. În tabelul 3.3., propunem câteva dintre acestea, organizate în vederea recapitulării anumitor teme din perspectiva câtorva obiective trasate.

Tabelul nr.3.3. Lista carnavalurilor, ca forme ale lecției-dramatizare, desfășurate în cadrul experimentului de formare

Denumirea carnavalului	Tema recapitulată	Obiective urmărite
„Personajele caragialiene”	Personajul literar. Caracterizare. Modalități de caracterizare (cl. 6)	- să recunoască personajul și opera din care face parte; - să explice semnificația personajului în opera studiată; - să recunoască procedeele de caracterizare a personajului; - să caracterizeze personajul din punctul de vedere al trăsăturilor de caracter.
„La carnavalul eroilor îndrăgiți”	Dialogul. Funcțiile dialogului în opera literară (cl. 6)	- să recunoască dialogul ca mod de expunere; - să numească funcțiile dialogului; - să identifice pe baza replicilor funcția dialogului.
„În lumea creației literare a lui Ion Creangă”	Opera epică. Narațiunea la pers. I și la pers. a III-a (cl. 7)	- să deosebească narațiunea la pers. I de cea la pers.III - să deosebească autorul-narator de personajul-narator
„În lumea personajelor îndrăgite”	Situația de comunicare. Tipuri și forme de comunicare (cl. 7)	- să dea exemple de situații de comunicare; - să numească și să identifice tipurile de comunicare;

		- să deosebească formele de comunicare
„Eroii neamului”	Motivul literar (cl. 8)	- să recunoască motivele literare din fragmente; - să definească motivul literar; - să descifreze rolul și semnificația motivului literar.
Carnavalul personajelor din baladele populare și culte	Figuri de stil: repetiția, inversiunea, antiteza, enumerația (cl. 6)	- să identifice în replici figurile de stil; - să comenteze sugestia figurilor sintactice atestate.
Carnavalul personajelor din lumea necuvântătoarelor	Figuri de stil: simbolul, metafora, epitetul, personificarea etc. (cl. 9).	- să recunoască și să argumenteze figurile de stil atestate în replici; - să comenteze sugestia figurilor de stil.

Condițiile care urmează a fi respectate în vederea organizării și desfășurării lecției în formă de carnaval sunt următoarele:

- fiecare elev alege personajul în funcție de tema carnavalului și de conținutul lecției de recapitulare;
- elevii se pot constitui și în perechi/grupuri mici (3–4) alegându-și personaje diferite din aceeași operă;
- costumele vor fi alese în funcție de descrierile atestate în operă, astfel elevul fiind nevoit să revină la text. Dacă aceste descrieri lipsesc, elevii vor ține cont de statutul social al personajului, de perioada în care a trăit acesta etc.;
- profesorul, până la lecția-carnaval, le va ajuta elevilor să însușească o lectură expresivă a replicii;
- profesorul, în caz de necesitate, le va oferi elevilor consultații;
- elevii pot pregăti costumul integral sau pot recurge la un detaliu semnificativ;
- elevii nu vor comunica unul altuia ce personaj au ales și din ce operă este acesta, dat fiind faptul că, pe parcursul carnavalului, ei trebuie să recunoască identitatea personajului.

Pentru ilustrarea procedurii de desfășurare a acestui tip de lecție netradițională, propunem câteva secvențe din cadrul unei lecții de recapitulare, ce a decurs în formă de carnaval:

Tema recapitulată: „Dialogul. Funcțiile dialogului în opera literară (cl. 5).

Genericul carnavalului: „În lumea personajelor îndrăgite”.

Scopul lecției: recapitularea/ consolidarea cunoștințelor elevilor privind funcțiile dialogului în narațiune.

Obiective operaționale:

- să recunoască dialogul ca mod de expunere;
- să numească funcțiile dialogului;
- să identifice, pe baza replicilor, funcția dialogului.

Metode aplicate: conversația, jocul de rol, dezbaterea, lectura expresivă, analiza, sinteza.

Personaje participante la carnaval: fata moșneagului, fata babei, Prâslea cel voinic, dl Goe, mam' mare, mamița, tanti Mița, Ionel, dna Popescu, Nică, Mircea cel Bătrân, Păcală, Tândală, Mihai Viteazul, Pinocchio, Tom Sawyer, Harry Potter, domnul Trandafir, Lizuca, Toma Alimoș.

Lecția a început cu parada personajelor, după care a urmat identificarea personajelor și a operei în baza replicilor rostite de acestea. Ilustrăm, prin câteva exemple, capacitatea elevilor de a selecta replici destul de sugestive pentru caracterizarea și identificarea personajelor (anexa nr 10)

La etapa finală a lecției, organizată sub formă de discuție, au fost reactualizate cunoștințele elevilor privind dialogul ca mod de expunere și ca mijloc de caracterizare a personajelor. Privit ca mod de expunere, elevii au insistat asupra replicii ca element de bază al dialogului, asupra tipurilor acestora: scurte, întrerupte, succesiune întrebare-răspuns, succesiune răspuns-comentarea răspunsului, agramată, illogică, cu subtext, sentențioasă/categorică, plină de demnitate etc. Astfel, fiecare s-a pronunțat, totodată argumentându-și tipul replicii pe care a rostit-o în timpul carnavalului (ex.: agramată – Goe, mămițele; sentențioasă – Mircea cel Bătrân etc.). Cât privește dialogul – mijloc de caracterizare a personajelor, elevii, reușiți în grupuri de trei-patru persoane (conform preferințelor), au fost solicitați să noteze într-un tabel replicile lor și trăsăturile de caracter care le corespund, după care au concluzionat că, prin dialog/ replici, personajele își dezvăluie felul de a vorbi, de a gândi, comportamentul, atitudinea. Mai jos propunem, pentru exemplificare, câteva dintre notițele elevilor (tab. 3.4.).

Tab. 3.4. Replici selectate de elevi pentru carnaval

Nr/r.	Replica	Trăsături desprinse
1.	Cine să fiu, mătușă? Ia, o fată săracă, fără mamă și fără tată, pot zice; numai Cel-de-Sus știe câte-am tras de când mama care m-a făcut a pus mâinile pe piept! Stăpân caut și, necunoscând pe nime și umblând din loc în loc, m-am rătăcit.	- politicoasă (<i>te rog, d-tale, mătușă</i>); - crede în Dumnezeu (<i>Dumnezeu însă m-a</i>

	Dumnezeu însă m-a povăţuit de-am nimerit la casa d-tale şi te rog să-mi dai sălăşluire”	<i>povăţuit...);</i>
2.	„De-un moşneag, da, împărate, căci moşneagul ce priveşti Nu e om de rând, el este domnul Țării Româneşti. Eu? Îmi apăr sărăcia şi nevoile şi neamul /.../ Şi de-aceea tot ce mişcă-n Țara asta, râul, ramul, Mi-e prieten numai mie, iară ție duşman este, Duşmănit vei fi de toate, fără a prinde chiar de veste; N-avem oşti, dară iubirea de moşie e un zid Care nu se-nflorează de-a ta faimă, Baiazid!” („Scrisoarea III”, de M. Eminescu)	- plin de demnitate (<i>moşneagul ce priveşti/Nu e om de rând</i>); - patriot (<i>iubirea de moşie e un zid</i>); - curajos (<i>nu se- florează...</i>).
	– Vezi ce bine-i şade lui cu costumul de marinel?” – Mamiţo, nu ți-am spus că nu se zice marinel? – Da' cum? – Marinal... – Ei! ziceți voi cum știți; eu zic cum am apucat. Aşa se zicea pe vremea mea, când a ieşit întâi moda asta la copii: marinel. – Vezi, că sunteți proaste amândouă? Nu se zice nici marinal, nici marinel. – Da' cum, procopsitule? – Mariner... („D-I Goe”)	- agramate (<i>marinel, mariner</i>) - prost-crescut (<i>sunteți proaste</i>)

Concluzie. Lecția-dramatizare solicită de la elevi nu numai spirit creativ și implicare activă. Acest tip de lecție are un rol deosebit de important atât în însușirea, recapitularea materiei studiate, cât și în stabilirea relațiilor și interrelațiilor, în asigurarea unei participări afective a elevilor în comunicare.

3.1.5. Lecția-concurs

Abordarea limbii ca instrument de comunicare și, implicit, adoptarea modelului comunicativ-funcțional este o prerogativă a didacticii moderne, fapt care necesită o regândire a însuși demersului didactic în cadrul lecțiilor de limba și literatura română. În această ordine de idei, se impune și inversarea priorităților, a relațiilor dintre elementele instruirii, a formelor de organizare

a activității elevilor, a strategiilor, criteriilor de predare, consolidare, evaluare. Înscriindu-se în contextul lecțiilor netradiționale, lecția-concurs (lecția-victorină) rămâne una dintre cele mai solicitate forme de activitate, practicate de către profesori, având drept obiectiv principal evaluarea cunoștințelor asimilate pe parcursul unui modul/ unități de conținut și/sau comemorarea unui scriitor, unui eveniment. Evident, organizarea unei astfel de activități necesită, atât din partea profesorului, cât și din cea a elevilor, o pregătire minuțioasă: elaborarea scenariului, a sarcinilor, a materialului didactic-ilustrativ, îndrumarea elevilor etc. Ceea ce se remarcă în cazul victoriei literare/gramaticale este spectaculozitatea, activismul elevilor și, nu în ultimul rând, stările lor afective, învățarea prin colaborare. Cu toate acestea, orice lecție-concurs trebuie să satisfacă, în primul rând, obiectivele determinate de conținutul predat/studiat. Sursă inepuizabilă de motivație, concursurile, stimulează dorința de aprofundare a cunoștințelor, valorifică interesul pentru anumite conținuturi. Pregătindu-se pentru concurs, elevii învață să fie perseverenți, responsabili, să facă față eșecului, să-și gestioneze stările emoționale, să identifice factorii care pot duce la rezultate slabe. Totodată, concursurile școlare sunt o modalitate de a verifica nivelul de pregătire a elevului.

Abordând problema cu privire la alternativele organizatorice ale activității de învățare constructivistă, Remus Mogonea include concursurile, precum și cercurile școlare, întâlnirile cu personalități de creație, de știință, de cultură, cenaclurile, seratele literare și muzicale, editarea revistei școlii etc. în grupul activităților ce corespund criteriului „ponderea activității” [94, p. 145]. Variante de organizare școlar-instituțională, alternativele respective, susține cercetătorul român, au apărut din nevoia de a găsi noi modalități de eficientizare a activităților din instituția școlară, revendicând astfel modificări ale unor aspecte legate de formele oficiale de organizare a activității instructiv-educative (planuri de învățământ, organizarea activității de învățare, distribuirea timpului școlar, a disciplinelor de învățământ etc.) [94, p. 152].

Tratate mai mult ca activități extracurriculare sau ca secvențe ale lecțiilor de limba și literatura română, concursurile respective, ca și întâlnirile cu personalitățile marcante, cercurile școlare etc., își au rolul lor în formarea competențelor lingvistice și literare ale elevilor. Abordată din perspectiva conceptului de lecție, în viziunea noastră, lecția-concurs/victorină reprezintă o formă de activitate cu caracter competitiv, desfășurată în sala de clasă, pe parcursul a cel puțin 45 de minute, în procesul căreia elevii asimilează, consolidează cunoștințe, aptitudini, deprinderi, având totodată posibilitatea de a se autoevalua în raport cu sine și cu alții. Spre deosebire de multitudinea opiniilor, în special, ale profesorilor-practicieni, potrivit cărora obiectivul-cheie al lecției-concurs

constă în evaluarea cunoștințelor, lecția-concurs poate, în egală măsură, urmări și asimilarea-consolidarea noilor conținuturi. Aceste două tipuri de lecții-concurs – de asimilare și de consolidare, se axează mai puțin pe faza de pregătire (recapitulare, investigare, consultare a informației suplimentare, memorizare etc.) și, preponderent, pe cea propriu-zisă, de rezolvare a unor probleme/sarcini care să solicite de la elevi, așa cum menționează C. Șchiopu, „fluiditate (asociativitatea gândirii), flexibilitate (capacitatea elevului de a se adapta la situații noi), originalitate (capacitatea de a găsi soluții inedite), sensibilitate (capacitatea de a reacționa afectiv), capacitate analitico-sintetică (aptitudinea de a abstractiza, de a sintetiza), organizare coerentă (capacitatea de a exprima o idee)” [141, p. 9], precum și spirit creativ, imaginație, inventivitate. Așadar, lecțiile-concurs pot fi organizate și desfășurate în funcție de scopul urmărit. Dacă obiectivul lecției-concurs este cel de evaluare a cunoștințelor, ea poate fi desfășurată la finele studierii unui sau a câtorva module/unități tematice. Cât privește lecțiile-concurs de asimilare/fixare a cunoștințelor, acestea pot fi organizate la intervale chiar destul de mici, în funcție de tema ce urmează a fi predată sau recapitulată. Evident, reușita lecțiilor-concurs depinde de tipologia sarcinilor propuse elevilor pentru a fi rezolvate. Conform sondajului de constatare, majoritatea profesorilor care apelează la tipul de lecții-concurs, optează pentru sarcini ce solicită de la elevi, preponderent, memoria („Unde s-a născut poetul?”, „În ce operă a scriitorului atestăm...?”, „Numiți trei caracteristici ale...”, „Cui aparține replica?” etc.) și unele aptitudini de identificare a faptelor de limbă („Identificați...”), de comentariu („Comentați motivul despărțirii...”), de construire/elaborare a unor enunțuri, dialoguri („Includeți în enunțuri expresiile...”), de formulare a mesajului („Formulați mesajul desprins din fragment/operă”), de argumentare („Argumentați...”).

Variantele lecției-concurs concepute de noi s-au conturat pe baza câtorva variabile, precum: a) locul temei într-un ansamblu mai larg al conținutului; b) strategiile didactice aplicate de profesor în funcție de particularitățile de vârstă și de nivelul pregătirii elevilor; c) tipul de sarcini/probe formulate; d) modul de organizare a activității elevilor (în echipe a câte 5 elevi); e) forma de răspuns (oral, scris, imagini, proiecții, power point etc.); f) forma de evaluare a activității elevilor/ de desemnare a câștigătorilor (echipa experților, fișa-punctaj afișată la vedere); g) procedura de desfășurare.

Potrivit metodologiei de organizare și desfășurare a lecțiilor-concurs, în cadrul experimentului de formare, acestea, indiferent de scopul urmărit (asimilare, fixare, evaluare), au fost concepute în baza anumitor principii, activități, metode și sarcini. Tratate mai mult ca cerințe,

deduse din scopurile educației, principiile reglatorii ale lecției-concurs vizează: a) obiectivele urmărite; b) condițiile concrete în care se desfășoară activitatea; c) caracteristicile psihologice ale elevilor; d) modalitățile de construire a situațiilor de învățare; e) specificul disciplinei. În funcție de acestea, dar reglementate de specificul literaturii ca artă și al limbii române ca act de comunicare, principiile care au stat la baza lecției-concurs au fost condiționate de cele ale educației literar-artistice și lingvistice, ele fiind următoarele: a) valorizarea subiectului receptor; b) adecvarea tehnologiilor ELAL la caracteristicile subiective ale elevilor; c) valorificarea aptitudinilor și capacităților creative ale elevilor; d) libertatea subiectului; e) arta ca formă de limbaj.

Activitățile din cadrul acestor lecții, în esență, literar-artistice, de lectură și de comunicare, obiectivate în „structura potențelor esențiale ale subiectului concomitent cu autotransformarea acestora” [183, p. 29-47] au determinat selectarea unor metode activ-participative, de colaborare, ludice, creative, cu caracter de problemă, precum și o varietate de sarcini de aceeași natură.

În tabelul nr. 3.5., în funcție de tipul de lecție-concurs, se face o trecere în revistă a unităților de conținut/tematice, a metodelor, sarcinilor pentru care s-a optat în cadrul experimentului de formare.

Tab.3.5. Conținuturi, metode, sarcini aplicate în cadrul experimentului de formare, în funcție de tipul de LN

Nr.	Tipul de lecție-concurs conform scopului urmărit	Unități de conținut/ conținuturi predate/ fixate/evaluate	Metode. Sarcini
1.	Lecție-concurs de evaluare	✓ Pronumele ✓ Adverbul ✓ Conjunția ✓ Verbul	1. Scrierea creativă: - exerciții de restabilire; - exerciții de identificare; - exerciții de substituire; - exerciții de comparare; - redactarea unui text (în baza cuvintelor de reper, a unui proverb/cu început/sfârșit dat. - „Povestea numelui; - „Povestea inversată.

			2. Jocul didactic: - „Cine și ce schimbă”; - „Formați cuvinte”; - „Jocul silabelor”; - „Rebusul”; - „Jocul figurilor de stil”; - „Jocul rimelor”; 3. Problematizarea: - situația-problemă; - întrebarea-problemă; 4. Dezbaterea: - „Declarația de dragoste”; - „Drepturi și responsabilități”
2.	Lecția-concurs de asimilare a noilor conținuturi/ cunoștințe	✓ Temă, motiv, laitmotiv ✓ Numeralul ✓ Personajul literar ✓ Elemente de prozodie	1. Jocul didactic: - „Întreg-parte”; - „Numărătoarea”; - „De-a poezia”; - „Integramă”/ „Rebusul”; - „Rețeta trăsniță”. - „Restabilirea textului”. 2. Exercițiul: - de identificare, - de restabilire; - de reconstituire; - de imaginație; 3. Scrierea creativă: - „Inventați o poveste”; - „Textul calchiat”; - „Redactarea unui text în baza motivelor propuse”; - „Blocnotesul cu teme” - „Dialogăm cu...”;

			- „Redactarea unui text în baza planului de idei”. 4. Comentariul literar: - comentariul unui motiv; - comentariul unor fapte de limbaj artistic; - comentariul mesajului; 5. Caracterizarea personajului: - „Piramida personajului”; - „Diagrama Venn”; - „Drepturi și responsabilități”; - „Lectura expresivă”; 6. Problematizarea: - întrebarea-problemă; - situația-problemă.
3.	Lecția-concurs de fixare a cunoștințelor, deprinderilor asimilate	✓ Adjectivul; ✓ Creația scriitorului (studiu monografic); ✓ Prepoziția.	1. Scrierea creativă: - „Bulgărele de zăpadă”; - „Creați portretul...”; - „Redactarea textului prin contrast/ prin adăugarea faptelor/prin enumerare”; - „Cinquainul”; - „Mapa cu imagini”; - „Culorile mele preferate”; - „Experimentul de gândire asociativă/imaginativă”; - „Brainstormingul”; 2. Exercițiul de: - asociație; - imaginație; - comparare; - formare a cuvintelor noi - identificare, - restabilire; - recunoaștere;

			- analiză; - caracterizare. 3. Jocul didactic: - „Jocul sintagmelor”; - „Descoperiți adjective”; - „Măriți, micșorați, dezmierdați”;
--	--	--	---

Procedura de desfășurare a lecției-concurs a presupus două variabile: a) competiția propriu-zisă prin rezolvarea sarcinilor; b) explicarea – consolidarea – evaluarea materiei. Cât privește cea de-a doua variabilă, trebuie de subliniat că, în cazul celor două tipuri de lecții-concurs (de asimilare, de consolidare), s-a renunțat la predarea/consolidarea tradițională, propunându-le elevilor diverse situații de învățare, în cadrul cărora ei înșiși trebuia să recunoască faptele de limbă/literatură noi, să le compare cu altele cunoscute, să deducă, să formuleze concluzii, profesorului revenindu-i rolurile de observator, moderator, consultant. Mai jos, propunem câteva secvențe ale lecțiilor concurs de asimilare a materiei noi, de consolidare și de evaluare.

1. Lecția-concurs de asimilare a cunoștințelor noi:

Tema: Numeralul. Numeralesle cardinale

Scopul: Asimilarea cunoștințelor cu privire la numeral ca parte de vorbire, la categoriile lui gramaticale, la numeralul cardinal

Obiective operaționale.

- să definească numeralul ca parte de vorbire;
- să recunoască numeralesle cardinale;
- să explice tipul numeralelor după structură;
- să plaseze în enunțuri, fragmente numeralesle cardinale;
- să analizeze numeralesle cardinale din punctul de vedere al categoriilor lor gramaticale;
- să manifeste interes, spirit competitiv, dorința de colaborare în echipă.

Metode: exercițiul de restabilire, de identificare, jocul didactic („Numărătoarea”, „De-a poezia” etc.)

Material didactic: fișe de lucru

Forme de organizare a activității: echipe de elevi

Procedura de desfășurare:

- profesorul oferă elevilor informația necesară cu privire la tema lecției, la modul de lucru, la regulile competiției (prezentarea fișelor cu soluții imediat cum a expirat timpul etc.), la timpul alocat pentru rezolvarea fiecărei sarcini, la penalizări etc.;
- profesorul transmite șefilor de echipe, în același timp, prima sarcină (Anexa nr. 11);
- fiecare echipă, în momentul când a terminat de rezolvat sarcina, transmite lucrarea profesorului;
- profesorul notează ordinea în care au fost prezentate soluțiile de către echipe; odată cu expirarea timpului alocat pentru rezolvare, șefii de echipe transmit variantele lor profesorului;
- în același mod, sunt propuse de către profesor și rezolvate de elevi restul sarcinilor din anexa respectivă;
- prezentarea în fața clasei de către reprezentantul fiecărei echipe a variantei de răspuns/rezolvare;
- discuții pe marginea variantelor (rezolvare corectă, greșeli atestate, originalitate etc.);
- acordarea punctajului fiecărei variante de rezolvare a sarcinii nr.1;
- analiza și definirea faptelor de limbă atestate în sarcina propriu-zisă și în variantele elevilor;
- discuții pe marginea variantelor de rezolvare a celorlalte sarcini, prezentate de echipe.
- acordarea punctajului pentru rezolvarea fiecăreia dintre celelalte variante de rezolvare;
- analiza, ca și în cazul primei sarcini, a faptelor de limbă atestate în variantele elevilor, din perspectiva temei lecției și a obiectivelor trasate;
- anunțarea rezultatelor finale (echipei câștigătoare);
- formularea concluziilor privind tema și obiectivele lecției.

Ilustrăm câteva dintre variantele de răspuns ale elevilor, insistând, totodată, asupra modului de asimilare a noilor conținuturi/cunoștințe (anexa nr. 12)

Identificarea, în variantele de răspuns, a numeralelor, analiza lor, la etapa de asimilare a noilor conținuturi, din perspectiva sensului, structurii au scos în evidență câteva caracteristici ale acestora: exprimă un număr, sunt simple (1, 2, 3) și compuse (20, 30). Solicitați de profesor să substituie cuvântul „căței” cu un substantiv feminin, elevii au remarcat acordul numeralelor 1, 2 și a compuşilor acestora cu substantivul, formulând astfel concluzia de rigoare. În cazul celorlalte sarcini, analiza variantelor de răspuns ale elevilor a urmărit fixarea cunoștințelor noi. În finalul analizelor, profesorul i-a atenționat pe elevi că numerele din variantele lor de răspuns, deoarece

exprimă un număr, se numesc cardinale/ ordinale, distributive etc. Ulterior, acest conținut, precum și altele asimilate, au fost consolidate în cadrul lecției de fixare.

Spre deosebire de lecția-concurs de fixare/sistematizare a cunoștințelor, care, conform opiniei lui C. Cucoș, are drept condiție esențială a eficientizării „redimensionarea conținuturilor în jurul unor idei cu valoare cognitivă relevantă, astfel încât elevii să fie capabili de conexiuni care să permită explicații din ce în ce mai complete și de aplicații optime și operative în contexte din ce în ce mai largi ale cunoașterii” [39, p. 309] sau de lecția-concurs de însușire a cunoștințelor, prin care se urmărește, de asemenea, dezvoltarea unor capacități și atitudini intelectuale, lecția-concurs de verificare și apreciere a rezultatelor școlare, potrivit aceluiași cercetător, urmărește, în principal, „constatarea nivelului de pregătire a elevilor, dar și actualizarea și încadrarea cunoștințelor în noi cadre de referință și semnificare, cu consecințe importante asupra viitoarelor trasee de învățare” [idem, p. 310]. Scenariul unei astfel de lecții-concurs ar putea să nu includă momentele de analiză a faptelor de limbă/literatură indispensabile din structura lecțiilor de asimilare-consolidare, obiectivul major fiind constatarea nivelului de pregătire al elevilor privind unitatea de conținut studiată. Ceea ce rămâne valabil și în cazul acestui tip de lecție sunt sarcinile cu caracter de joc, de problemă, interactiv-participative, creative, care, cu certitudine, mobilizează elevii și le oferă oportunitatea de a învăța.

Evaluarea reprezintă una dintre activitățile didactice esențiale, care oferă măsura eficienței acesteia. În cadrul lecției-concurs, evaluarea este determinată de câteva caracteristici/variabile definitorii, formulate în formă de întrebări: Ce urmărește? Cum se realizează? Când se realizează? Ce roluri (funcții) îndeplinește? Ce roluri îndeplinește profesorul? Ce roluri îndeplinește elevul? Cu ce instrumente? În tabelul nr. 3.6. sunt incluse caracteristicile evaluării în funcție de întrebările/variabilele respective.

Tab. nr. 3.6. Caracteristici/ variabile ale evaluării în cadrul lecției-concurs

Variabile ale evaluării	Caracteristici ale evaluării în cadrul lecției-concurs
Ce urmărește?	- cum învață elevul; - modalitatea în care elevul procesează informația, construiește propria cunoaștere; - rezultatele vizibile ale învățării (produsul realizat la o etapă sau alta a lecției); - capacitățile, abilitățile, competențele manifestate în procesul activității/

	rezolvării sarcinii; - motivația, interesul, atitudinea elevilor față de activitatea/sarcina propusă de profesor.
Cum se realizează?	- urmărirea rezultatelor, a evoluției elevului de la o activitate/sarcină la alta; - urmărirea aspectelor calitative ale activității de învățare și ale produsului; - aprecierea contribuției individuale și a echipei; - analiza și autoanaliza rezultatelor, a măsurilor ameliorative.
Când se realizează?	- pe parcursul activității elevilor și la finalul unor etape importante, având rol de bilanț.
Ce roluri (funcții) îndeplinește?	- prognozarea, anticiparea demersurilor ce vor urma; - monitorizarea rezultatelor activității întreprinse; - reglarea activității, optimizarea, motivarea elevilor; stimularea interesului de cunoaștere.
Ce roluri îndeplinește profesorul?	- coordonare; - monitorizare; - stimulare; - îndrumare; - oferirea suportului necesar.
Ce roluri îndeplinește elevul?	- participant direct; - autoevaluator; - autoreglator.
Cu ce instrumente?	- metode/sarcini interactiv-participative, cu caracter ludic, de problemă.

În literatura de specialitate, mai mulți cercetători, abordând problema concursurilor școlare ca alternative organizatorice ale activității de învățare, menționează atât avantajele acestora, cât și dezavantajele lor. Referindu-se la concursurile școlare, ca activitate didactică extracurriculară, C. Cucoș sublinia că acestea „pot contribui la deșablonizarea practicilor educative, la flexibilizarea și extensia ocaziilor de învățare, la asumarea de către tineri a unei formări responsabile, autoconsimțite, pot suplini ceea ce nu face educația formalizată, instituționalizată, prin activitățile rutiniere” [40]. Dezavantajele invocate de mai mulți profesori-practicieni, de părinți (stresul,

epuizarea fizică și psihică a elevilor, ocuparea timpului lor liber, înrăutățirea relațiilor sociale etc.) nu pot fi considerate ca atare în cazul lecțiilor-concurs, deoarece acestea se deosebesc de olimpiadele propriu-zise și, în funcție de natura lor (de asimilare, de consolidare, de evaluare), de metodele, sarcinile de lucru aplicate (ludice, interactiv-participative, cu caracter de problemă) solicită de la elevi nu memoria, ci capacitățile lor creative.

Concluzie. Lecția-concurs, diferită atât prin obiectivele sale, prin modul de desfășurare, cât și prin strategiile aplicate, de olimpiadele școlare, care constată prestațiile sau posibilitățile elevului, urmărind formarea/cultivarea elitelor, rămâne una dintre formele netradiționale de organizare a activității de învățare a elevilor, oferind fiecărui elev oportunitatea de a se simți luat în seamă, de a se autoafirma, de a-și pune în valoare un portofoliu de predispoziții, de stări trăite, de cunoștințe etc.

3.1.6. Lecția-studiu de caz

Practicile educative moderne pun un accent deosebit pe activizare, considerată premisa unei instruirii și formări eficiente. În literatura de specialitate există mai multe studii în care este abordată problema instruirii interactive [9; 217, 116], autorii acestora insistând pe o serie de strategii didactice activ-participative, care antrenează procesele psihice și de cunoaștere ale elevilor și asigură, totodată, condiții optime de formare și dezvoltare a subiecților învățării. Printre acestea se înscrie și studiul de caz, care, cu statut de metodă, a fost înființat în Franța, în 1926, de către sociologul, istoricul, geograful Andre Siegfried, și care, preluat de mai mulți cercetători, a cunoscut diverse definiții și abordări. Astfel, C. Robson, definește studiul de caz drept „o strategie de cercetare, focalizată pe un caz concret, care este interpretat în amănunt, adică prezentând referiri detaliate despre indivizi, grupuri, organizații, cu luarea în considerare a tuturor particularităților sale contextuale și care necesită utilizarea mai multor metode complementare: analiză, prelucrare și stocare a informațiilor relevante, atât cantitative, cât și calitative” [apud: 218, p. 83]. Un alt cercetător, Robert E. Stake, consideră studiul de caz drept „studiul unui singur caz, particular și complex, în vederea înțelegerii funcționării lui, cu circumstanțele importante” [217, p.125]. În lucrarea sa, R.E. Stake enunță și câteva tipuri de studiu de caz, stabilite conform scopului urmărit: a) studiul intrinsec al cazului (este descris în profunzime fenomenul, fără a se urmări testarea ipotezelor sau datele lui generale); b) studiul instrumental al cazului (este clarificată o problemă generală); c) studiul unor cazuri multiple/colective (are la bază generalizarea caracteristicilor și mecanismelor) [217, p. 127]. O altă clasificare a studiului de caz aparține lui R.K. Yin: a) studiul de caz exploratoriu (urmărește dezvoltarea unor ipoteze pentru viitoare teorii), b) studiul de caz

descriptiv (are ca scop descrierea detaliată a unui fenomen social și a contextului acestuia, punând la dispoziție o serie de date importante pentru alte cercetări); c) studiul de caz explicativ (sunt explicate anumite fenomene în baza unor teorii deja existente) [218, p. 66]

Privită din perspectiva subiecților implicați, învățarea bazată pe studiul de caz este una prin cooperare, colaborativă, reciprocă, chiar dacă analiza și încercarea de soluționare a cazului se poate realiza nu numai frontal, în echipe, ci și individual. Abordat preponderent ca metodă atât de teoreticieni, cât și de profesorii-practicieni, studiul de caz poate avea și statutul de lecție. Miron Ionescu, de exemplu, include lecția-studiu de caz, împreună cu alte tipuri de lecții (lecția bazată pe experiențe de laborator, lecția bazată pe descoperire inductivă/ deductivă, lecția bazată pe dezbateri euristică, lecția bazată pe problematizare etc.), în categoria lecțiilor de dobândire de noi cunoștințe [71, p.314]. C. Șchiopu, cu referire la studiul limbii și literaturii române, implicit, la interpretarea operei literare, menționează că „abordarea unei lecții sub forma studiului de caz le oferă elevilor posibilitatea de a analiza o situație, un caz, în care există un conflict sau o dilemă, acestea – destul de puternice, violente chiar, într-o tragedie sau dramă și mai mult aparente într-o comedie – fiind axa în jurul căreia se dezvoltă acțiunea, bazată pe împrejurări, pasiuni și caractere care se ciocnesc” [141, p. 251].

În viziunea noastră, lecția-studiu de caz reprezintă o formă de organizare a activității elevilor, subordonată unui scop și unor obiective concrete, având la bază strategii interactive, în cadrul căreia elevii, prin analiza unor situații atestate în opera literară, prin rezolvarea unor conflicte de valori, asimilează, fixează cunoștințe noi, își formează priceperi și deprinderi de analiză, sinteză și de argumentare, își autoevaluează capacitățile de rezolvare a cazului. Contrar opiniei lui M. Ionescu, lecția-studiu de caz, cel puțin în cazul educației literar-artistice și lingvistice, poate fi de mai multe tipuri, în funcție de scopul urmărit: a) lecție-studiu de caz de asimilare a noilor cunoștințe și abilități; b) lecție-studiu de caz de consolidare și de fixare a cunoștințelor, priceperilor dobândite; c) lecție-studiu de caz de recapitulare și de sistematizare a cunoștințelor și abilităților; d) lecție-studiu de caz de evaluare/verificare a cunoștințelor și abilităților (priceperilor și deprinderilor). În cazul domeniului „Literatură”, abordarea lecției studiu de caz este valabilă atât în interpretarea textului literar (mesaj, problematică, atitudini etc.), cât și în caracterizarea personajelor, a importanței scriitorului în contextul literaturii române și universale, a măiestriei artistice/ artei narative a scriitorului etc. Astfel, în funcție de tema și de obiectivele operaționale, putem vorbi despre lecții-studiu de caz privind personajele operei, lecție-studiu de caz privind problematica și

mesajul operei, lecții-studiu de caz privind genurile și speciile literare, lecție-studiu de caz privind curentele literare etc. Pentru domeniul „Limba și comunicare”, lecția-studiu de caz este nu numai valabilă, dar și necesară, având în vedere multitudinea de probleme dificile de gramatică, situațiile de comunicare, modul de comunicare, subiecții comunicării, tipurile de comunicare etc. Anume aceste aspecte au și determinat tipologia lecțiilor-studiu de caz pentru domeniul „Limba și comunicare” – lecția-studiu de caz privind situația de comunicare, lecția-studiu de caz privind modul de comunicare, lecția-studiu de caz privind subiecții comunicării, lecția-studiu de caz privind tipurile de comunicare – abordate ca forme de organizare a învățării, consolidării, evaluării cunoștințelor și aptitudinilor elevilor. Este important să privim subcategoriile respective de lecții ca forme ce pot fi restructurate și adaptate, ca modele utile și necesare pentru proiectarea și desfășurarea lecțiilor-studiu de caz.

Lecțiile-studiu de caz pot fi abordate în procesul receptării operei literare epice și dramatice. Cât privește studierea operelor lirice, s-ar părea că o astfel de lecție e imposibil de desfășurat, din cauza lipsei cazului. Totuși chiar și operele lirice pot oferi suficiente posibilități de abordare a lecției-studiu de caz, acestea referindu-se la geneza creației respective, la izvoarele de inspirație, la limbajul artistic ca modalitate de exprimare. În cadrul unei astfel de lecții, elevilor li se poate propune un set de sarcini de cercetare și de discutare a faptului/cazului (ex.: Analiza celor șapte versiuni ale poeziei „Peste vârfuri”, de M. Eminescu, din perspectiva mai multor întrebări: „De ce poetul a renunțat la variantele precedente?”, „Prin ce se deosebesc variantele?”, „Care este valoarea unei versiuni în raport cu cea finală?”, „Ce sensuri afirmă versiunile în comparație cu cea finală?” etc.

Lecția-studiu de caz, ca și orice altă formă de organizare a activității elevilor, presupune un anumit mod de construire și de realizare a ei:

- a) momentul organizatoric;
- b) prezentarea primului caz/fapt, care trebuie să se refere la o problemă legată de tema lecției, să conțină diverse soluții alternative, să fie relevant și interesant pentru elevi;
- c) prezentarea cazului/ a situației/ problemei: Cine este implicat? Ce s-a întâmplat? De ce s-au petrecut lucrurile în așa mod? De ce natură este conflictul (social, politic, psihologic, de valori)? Ce decizii au fost luate/ trebuie luate? În ce circumstanțe a avut loc cazul? Care sunt consecințele? etc.
- d) acordarea unui timp suficient pentru înțelegerea de către elevi a cazului;

- e) declanșarea unei discuții în care elevii vor prezenta problema din cazul respectiv, aspectele, gravitatea ei;
- f) discutarea în grupuri (dacă se recurge la această formă de lucru) sau frontală a cazului, în vederea găsirii soluțiilor;
- g) identificarea argumentelor în susținerea soluțiilor;
- h) identificarea argumentelor în opera literară (dacă e un caz din opera) sau din izvoarele care sunt la îndemâna elevilor (manual, cărți de gramatică, internet etc.): Ce argumente există pro/ împotriva fiecărui punct de vedere? Care sunt cele mai convingătoare/ mai puțin convingătoare argumente? Cum ar putea fi rezolvată problema? Care ar putea fi consecințele aplicării unei sau altei soluții asupra părților implicate? Există alternative/ care sunt ele?;
- i) declanșarea discuției privind soluțiile și argumentele;
- j) evaluarea soluției și a argumentelor: Ce decizie s-a adoptat? De ce? Sunt de acord cu ea? Ce efecte va avea decizia asupra personajelor? etc.;
- k) formularea unor concluzii privind cazul discutat, soluțiile și argumentele;
- l) discuții asupra soluției și a argumentelor scriitorului;
- m) abordarea următorului caz, care vizează alt aspect al temei lecției.

Pentru reușita unei astfel de lecții, au fost stabilite următoarele cerințe/condiții privind elaborarea și desfășurarea cazului:

- cazul este adecvat conținutului, metodelor utilizate și rezultatelor preconizate pentru lecția respectivă;
- cazul trebuie să conțină o problemă, un conflict cu care se confruntă personajul/ personajele;
- problema trebuie să fie formulată corespunzător, să fie strâns legată de conflict;
- elevii trebuie să identifice problema, să prezinte argumentele, să ia o decizie, să o motiveze și să o evalueze;
- se formează un grup de experți care ascultă și evaluează opiniile, soluțiile, argumentele (din acest grup face parte și profesorul);
- elaborarea cazului/ cazurilor și examinarea lor în strictă concordanță cu obiectivele lecției;
- fiecare grup poate să-și prezinte soluția și argumentele printr-un reprezentant;
- orice opinie poate fi criticată;

- profesorul trebuie să fie facilitator și nu o persoană autoritară;
- în calitate de moderator al discuției, profesorul va avea diferite roluri în cadrul lecției: pune întrebări, reformulează problemele, subliniază opiniile, demonstrează cunoștințe la tema respective etc.
- întrebările trebuie să stimuleze schimbul de idei între elevi, să îi provoace să judece,;
- întrebările trebuie să evidențieze informațiile sau punctele slabe ale argumentațiilor;
- profesorul poate sugera propuneri alternative pentru stimularea gândirii grupului/grupurilor;
- profesorul nu va permite câtorva elevi să domine discuția, dirijând întrebările spre alți elevi;
- în cadrul lecției va fi asigurată o atmosferă prietenoasă, care să le permită elevilor să se simtă liberi;
- cazul elaborat va oferi elevilor posibilitatea de a lucra individual, în perechi, în grupuri, frontal;
- metodele de lucru utilizate în cadrul lecției vor fi de natură activ-participativă, ludică (jocul de rol), cu caracter de problemă (întrebare-problemă, situația-problemă cu sau fără variante de soluții).

În urma celor expuse și pentru ilustrarea ideilor enunțate, propunem câteva sugestii referitoare la modul de abordare a unei secvențe a lecției-studiu de caz de asimilare a noilor cunoștințe și aptitudini cu privire la personajele operei literare.

Tema lecției: povestirea „Căprioara”, de Emil Gârleanu (clasa a 6-a)

Scopul lecției: caracterizarea personajului căprioara

Obiective operaționale;

- să formuleze problema cazului/ personajului;
- să caracterizeze personajul, evidențiind trăsăturile de caracter ale lui,
- să analizeze soluția găsită de personaj, comportamentul lui pe parcursul acțiunii;
- să dezbată cazul, căutând soluții alternative;
- să identifice circumstanțele cazului și să le raporteze la alternativele de soluționare a problemei;
- să evalueze soluțiile, argumentele proprii, ale colegilor și ale autorului;
- să exprime argumentat opiniile pe marginea cazului.

Metode: dezbateră, problematizarea, jocul de rol.

Forme de lucru în cadrul lecției: în perechi, în grupuri, frontală.

Desfășurarea lecției:

a) Prezentarea cazului nr.1:

Căprioara stă jos, lângă iedul ei. Îi linge blana și-n suflet îi încolțește un simțământ de milă pentru ființa fragedă căreia i-a dat viață, dar de care trebuia să se despartă chiar azi. Hotărăște să-l ducă spre țăncurile de stâncă, unde va fi păzit și de dușmănia lupului, și de iscusința vânătorului. Dar până la ele trebuie să străbată o pădure, să treacă din poiană în poiană, să intre sub bolți de frunze, prin hrube adânci de verdeață. Într-un sfârșit, pornește la drum cu iedul, care se ține voinicește de urmă. Când tocmai să iasă la un luminiș, văzu sub o cetină ochii lupului care străluceau lacomi. Un salt, și iedul ar fi fost sfâșiat.

b) Identificarea problemei/problemelor cu care se confruntă personajele:

- Iedul nu este în siguranță decât pe vârful muntelui, departe de ochii lacomi ai lupului și de pușca vânătorului;
- Căprioara are de parcurs un drum plin de primejdii;
- Căprioara și iedul se întâlnesc cu lupul față în față.

c) Întrebări/sarcini privind problemele cu care se confruntă personajele:

- Exprimați-vă opiniile cu privire la decizia căprioarei de a-și duce iedul pe vârful muntelui.
- Ce alternative pot fi pentru rezolvarea primei probleme: protejarea iedului de potențialii ucigași?
- Ce soluții propuneți pentru parcurgerea drumului plin de primejdii?
- Cum trebuie să se comporte caprioara, iedul în momentul când se întâlnesc cu lupul?
- Ce alternative are caprioara/ iedul?
- Identificați și comentați varianta scriitorului cu privire la comportamentul căprioarei în momentul când vede ochii lacomi ai lupului.

d) Informații suplimentare, privind cazul dat, atestate în opera:

- „vremea înțărcatului venise de mult încă”; „căprioara se îmbărbătează, sare în picioare și pornește spre țăncurile de stâncă din zare”; „căprioara își azvârle picioarele în fugă fulgerătoare, în salturi îndrăznețe, să încerce puterile iedului”; „căprioara contenește fuga, pășește încet, prevăzătoare”, „căprioara se oprește, ca de-o presimțire, adu-mecând”.

- e) Circumstanțe în care se produce cazul:
- „locuri pline de primejdii”; „trebuie să scoboare, să străbată o pădure”, „trece din poiană în poiană, intră apoi sub bolți de frunze, pe urmă prin hrube adânci de verdeață”; „pătrunde în inima întunecată, ca un iad, a pădurii”.
- f) Evaluarea cazului:
- O situație foarte complicată pentru căprioară și ied, amenințați cu moartea. Soluționarea problemei necesită riscuri foarte mari.
- g) Riscuri:
- dacă renunță la vârful de munte, ar putea în orice clipă să cadă pradă lupului sau vânătorului;
 - drumul este plin de primejdii și personajele riscă să cadă pradă;
 - și pe vârful muntelui nu pot fi în siguranță: ar putea să cadă în prăpastie, să fie mâncate, ucise etc.
- h) Soluții:
- să renunțe la vârful muntelui, evitând un drum plin de primejdii: riscuri și șanse sunt oriunde pentru o căprioară;
 - să fie mult mai atentă, mai precaută în drumul său spre munte;
 - să meargă spre munte doar prin luminișuri și pe lumină, evitând locurile întunecoase;
 - să o ia la sănătoasa care și încotro până ca lupul să-i înșface: e posibil ca în întunericul pădurii să li se piardă urma;
- i) Argumente:
- Un spațiu în care căprioara l-a crescut pe ied până la vremea înțărcatului ar mai putea să le ofere personajelor șansa de a nu fi vânat. E o decizie greșită a căprioarei de a pleca pe vârful muntelui, având în vedere drumul plin de primejdii.
 - Căprioara, deși precaută pe parcursul călătoriei, totuși trebuia să fie mai atentă în privința iedului, care, de bucurie că a ieșit la lumină, a țâșnit în fața ei, punându-și astfel viața sa și a mamei în pericol;
 - Cu siguranță, pot fi și alte căi spre vârful muntelui: ar fi trebuit să le caute;
 - Dacă ar fi reacționat prompt luând-o la fugă, s-ar fi pierdut în întunericul ca un iad al păduri, lupul pierzându-le astfel urma.
- j) Contraargumente:

- Decizia căprioarei de a-și duce iedul pe vârful muntelui este corectă. E unicul loc unde ea și iedul pot fi în siguranță. Acolo, șansele de a fi vâdate sunt, practic, nule. Pe muchiile prăpăstiilor acelora numai ele, caprele, se puteau încumeta.
 - Orice încercare de a scăpa de ghearele lupului era egală cu zero. „Un salt și iedul ar fi fost sfâșiat”.
 - Căprioara a fost nevoită să meargă pe acest drum plin de primejdii, deoarece acestea sunt circumstanțele în care se desfășoară acțiunea. Altele nu sunt atestate în text.”
 - Căprioara a riscat. Putea să și ajungă pe vârful muntelui. De data asta nu i-a mers. E bine că a încercat. Avea și șanse. Nu poți să nu întreprinzi nimic, atunci când ești amenințat cu moartea.
- k) Analiza comportamentului căprioarei și trăsăturile de caracter sugerate:
- Căprioara își dezmiardă iedul, lingându-i blana. În sufletul ei încolțește un simțământ stăruitor de milă pentru ființa fragedă căreia i-a dat viață (mama iubitoare, miloasă, neliniștită și căreia îi pasă de soarta iedului);
 - Căprioara azvârle picioarele în fugă fulgerătoare, în salturi îndrăznețe, să încerce puterile iedului (dă lecții de viață iedului);
 - Căprioara contenește fuga; pășește încet, prevăzătoare (precaută);
 - Căprioara se oprește, ca de-o presimțire, adulmecând (foarte atentă la tot ce se întâmplă în jurul ei);
- l) Identificarea deznodământului cazului:
- Căprioara se aruncă în gura lupului salvându-și astfel iedul:
- m) Argumente și contraargumente privind gestul căprioarei:
- Este o decizie corectă: orice ființă care are sentiment matern va proceda întocmai. Gestul mamei care-și apără copilul nu poate fi pus în discuție.
 - E o decizie incorectă: moartea căprioarei, inevitabil, va avea un impact negativ asupra iedului, care, fără experiență de viață, necunoscând drumul spre vârful muntelui, în orice clipă își poate pierde viața. Așa, măcar căprioara ar fi scăpat.
- n) Jocul de rol, axat pe întrebările:
- Cum ați fi procedat voi în locul căprioarei?
 - Cum ați fi vrut să procedeze mama voastră?
- o) Evaluarea soluției și formularea concluziei.

- Este o soluție corectă, a unei mame iubitoare, care se sacrifică pentru copilul ei.
- Căprioara, sacrificându-și viața, demonstrează iubire maternă, sentiment și trăsătură de caracter scoase în evidență de comportamentul ei manifestat pe parcursul acțiunii.

Orice comentariu al operei literare, obligatoriu, implică relevarea atitudinii scriitorului față de problema abordată, față de personaje, atitudine care se manifestă prin felul în care el rezolvă conflictele, construiește destine, creează portrete morale, fizice, prin tipul relațiilor ce există între personaje etc. Analiza celui de-al doilea caz din cadrul lecției a urmărit tocmai răspunsul la întrebarea „De ce scriitorul a optat pentru un astfel de deznodământ?”, „De ce textul respectiv nu are un final fericit?” Pentru a găsi răspuns la aceste întrebări, elevilor li s-a prezentat, în cadrul aceleiași lecții, un alt caz.

a) Prezentarea cazului:

Căprioara hotărăște să-și ducă iedul pe vârful muntelui, unde va fi păzit și de dușmănia lupului și de iscusința vânătorului. Pe drum, ea și iedul se întâlnesc cu lupul. Pentru a-și salva iedul, ea se aruncă în gura acestuia. Prăbușită în sânge, sub colții fiarei, căprioara moare. Deci scriitorul își ucide personajul, deși ar fi putut să-l lase în viață, să-l ducă pe vârful muntelui, unde și-ar fi crescut iedul și ambii ar fi fost fericiți. Alternative, totdeauna, pot fi găsite.

b) Identificarea/formularea problemei:

- De ce autorul a aruncat-o pe căprioară în gura lupului, mai ales în situația în care iedul era neputincios să se descurce singur?

c) Evaluarea cazului.

- Faptul nu este atât de simplu. Scriitorul avea alternative pentru personajele sale: a) acestea ajung pe vârful muntelui, deoarece nu întâlnesc niciun dușman în drumul lor; b) personajele se întâlnesc cu lupul, dar reușesc să scape de el; un vânător bun ucide lupul salvând căprioara și iedul etc. Totuși el insistă pe moartea personajului.

d) Idei și argumente:

- Posibil, autorul a pedepsit căprioara, pentru că ea și-a permis o clipă de neatenție în legătură cu iedul. Orice neatenție are consecințe grave.
- Legea pădurii este dură: biruie cel puternic.
- Nu oricine poate parcurge până la capăt un drum plin de primejdii, totdeauna sunt jertfe.
- Moartea căprioarei accentuează dragostea ei față de ied și simpatia autorului față de o astfel de mamă, care, în situații-limită, se sacrifică pentru a-și salva copilul.

e) Formularea concluziei finale:

- Scriitorul creează un personaj, pe care-l admiră chiar de la începutul textului, pentru sentimentele pe care acesta le are față de puiul căruia i-a dat viață. Moartea căprioarei înseamnă sacrificiu și, în același timp, intenția scriitorului de a ne prezenta o mama pe care el o admiră pentru gestul ei.

Abordarea lecțiilor-studiu de caz în cadrul experimentului de formare (alte cazuri discutate în cadrul lecțiilor respective: anexa nr.13) a permis relevarea mai multor avantaje ale acestora și anume: a) stimulează și motivează activitatea de cunoaștere a elevilor; b) le oferă posibilitatea de a se confrunta cu situații-probleme și șansa de a le soluționa; c) îi ajută pe elevi să coreleze lecțiile cu experiențele de viață; d) generează emoții și sentimente; e) dezvoltă gândirea critică, precum și capacitățile de gândire logică, de analiză, de luare a deciziilor; f) nu doar focalizează gândirea elevilor spre un anumit conflict/ problemă, ci și permite analiza profundă a acestei probleme; g) implică elevii în dezbateri colective, în cursul cărora se produc schimburi intelectuale, confruntări, argumentări, formulări de concluzii; h) implică elevii în activități de colaborare, interactive, bazate pe argumentări, descoperiri și soluționări.

3.2. Valori literare-lectorale și comunicative achiziționate de elevi în baza Modelului conceptualizat (rezultatele experimentului de control)

Pentru ca un demers să se împlinească trebuie observată mai întâi situația, analizate sentimentele, interesul, motivația și reprezentările pe care le avem asupra ei, ulterior, aceasta trebuie confruntată cu nevoile personale și, într-un final, – propusă ori realizată o acțiune. Pentru a răspunde la întrebarea „În ce măsură *Modelul pedagogic al ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale* și-a confirmat eficacitatea în cadrul experimentului de formare?”, a fost elaborată o metodologie de evaluare a competențelor literar/lectorale și comunicative ale elevilor, constituită din obiective, subiecți, mod de evaluare. Pe lângă performanțele elevilor, ne-au interesat și opiniile lor, precum și ale cadrelor didactice implicate în experimentul de formare cu privire la avantajele/dezavantajele lecției netradiționale. Trebuie de menționat că în experimentul de control a fost evaluat, în mod special, progresul elevilor din lotul de formare, astfel comparându-se performanțele lor demonstrate în cadrul experimentului de constatare cu acelea de la sfârșitul celui de formare. Această modalitate de evaluare am considerat-o optimă, deoarece ne-a oferit posibilitatea să observăm schimbările în cadrul lotului, având în vedere și faptul că, pe parcursul experimentului de formare, au fost inițiate multiple activități de monitorizare continuă a rezultatelor elevilor. Faptul că un număr semnificativ

de elevi din lotul de formare pot demonstra o schimbare pozitivă de atitudine, o performanță mai bună, un progres în dobândirea/formarea competențelor, o re poziționare a „celui ce învață” în „cel ce se pricepe/este în stare să facă”, poate fi considerat un criteriu solid al eficacității unui demers conceptualizat, în acest caz, nemaifiind nevoie de implicarea, pentru comparare, a unui lot de elevi din afara experimentului de formare. Performanța crescută este o consecință, un rezultat al unei competențe ridicate. Cu toate acestea, pentru confirmarea suplimentară a rezultatelor, a fost supus evaluării și lotul de elevi neimplicați în experimentul de formare.

Așadar, un set de subiecte a urmărit relevarea atitudinii elevilor din lotul de formare referitoare la lecțiile netradiționale (Anexa nr.14). La itemul „Exprimați-vă părerea despre lecțiile netradiționale în care ați fost implicați, alegând din variantele propuse, și motivați-o”, elevii au oferit următoarele răspunsuri: „sunt foarte interesante” (48%), „îmi plac foarte mult” (38%), „le așteptam cu mare drag” (14%), „nu-mi plac” (0%), „nu sunt interesante” (0%). Iată câteva dintre argumentele elevilor: „îți oferă posibilitatea să te afirmi”; „nu sunt defel plictisitoare ca lecțiile obișnuite”, „îmi plac, deoarece înveți jucându-te”, „înțelegi mult mai ușor materia”, „te mobilizează să vii pregătit la lecție”, „află lucruri noi într-o formă atractivă” etc. Grafic, răspunsurile sunt ilustrate în figura nr 3.1.

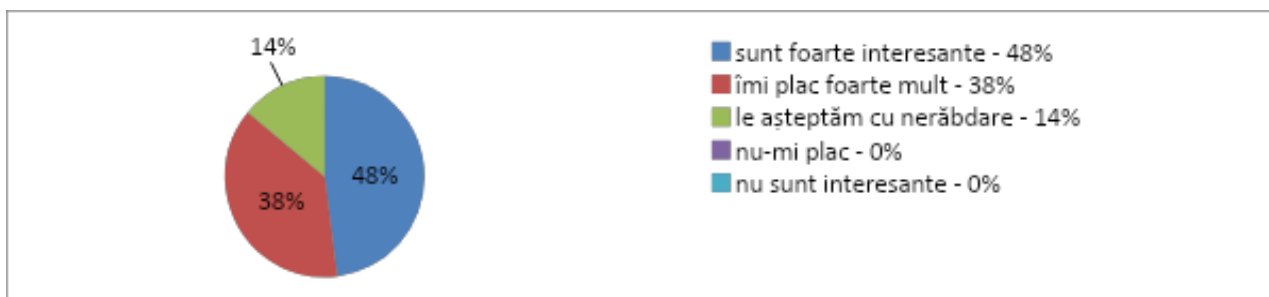


Figura 3.1. Atitudinea elevilor din lotul de formare referitoare la lecțiile netradiționale

O altă variabilă a chestionarului a vizat avantajele/dezavantajele lecției netradiționale, în raport cu lecția clasică. Din numărul total de respondenți, 79% au militat doar pentru avantaje incontestabile ale lecției netradiționale („prevede situații problematice de explorat”, „instruirea este centrată pe elev”, „fiecare elev își construiește propriu înțelegerea, la nivel mental”, „sunt valorificate autonomia, inițiativa, creativitatea, spiritul critic al elevului”, „angajează elevii în căutarea și utilizarea datelor/informației”, „oferă posibilitatea de colaborare” etc.), 21% – pentru avantaje, indicând și câteva dezavantaje nesemnificative („nu există restricții”, „prea mare libertate”, „trebuie să fii activ, să te implici pe parcursul întregii lecții”, „obligă să vii cu tema de acasă făcută”). Răspunsurile sunt ilustrate în figura nr. 3.2.

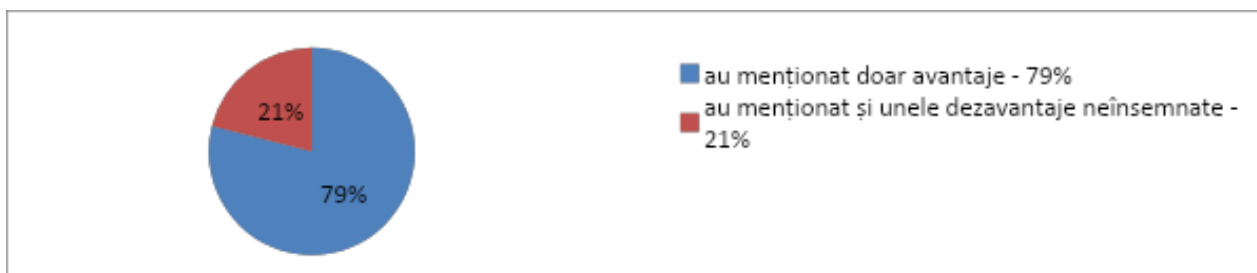


Figura. 3.2. Avantajele/dezavantajele lecției netradiționale în raport cu lecția clasică

Opiniile cadrelor didactice implicate în experimentul de formare față de lecțiile netradiționale au scos în evidență importanța acestora în formarea competențelor literar-lectorale și comunicative ale elevilor și, totodată, faptul că ele stimulează interesul lor de cunoaștere, îi mobilizează. Solicitați să aleagă din patru variante de răspuns la întrebarea „Cât de des veți apela de acum înainte, în activitatea dvs, la lecțiile netradiționale” (Anexa nr.15), 67% din numărul total au optat pentru varianta „foarte des”, 21% – pentru „des”, 11% – pentru „de la caz la caz”, 0 – pentru „niciodată”. Argumentele lor au fost următoarele: „rezultatele obținute sunt foarte concludente”, „elevilor le place această formă de activitate”, „atmosfera din cadrul lecției este una de lucru”, „implică toți elevii în activitate, fără mari probleme”, „solicită prea mult timp pentru pregătire”, „există riscul să te repeți” etc. Rezultatele obținute sunt ilustrate în figura nr.3.3.:

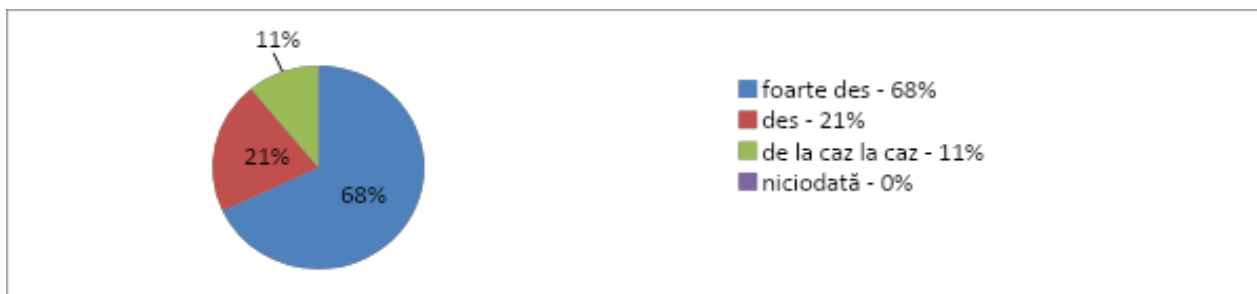


Figura nr. 3.3. Abordarea LN de către cadrele didactice implicate în experimentul de formare

Competențele literare-lectorale și comunicative reprezintă valori ale educației literar-artistice și lingvistice. Pornind de la această supoziție, în cadrul experimentului de control, ne-am propus să determinăm în ce măsură aceste valori proiectate au devenit achiziții ale elevului. Criteriile de evaluare, indicate în cap. 2.3??, precum și metodele utilizate (observarea, conversația, chestionarea verbală, comentariile literare, compunerile de orice natură, eseu structurat etc.), aplicate în funcție de scopul evaluării, de standardul în raport cu care aceasta s-a efectuat, de vârsta elevilor, de natura textului literar (epic, liric, dramatic), de conținuturile educaționale abordate, ne-au ajutat să colectăm informația necesară, date consistente, care, ulterior, au fost supuse analizei și sintetizate în concluzii și deschideri către noi perspective de cercetare. Așadar, la etapa prelectură, domeniul „Literatură”,

În care s-a urmărit capacitatea elevilor de a preciza și a justifica scopul lecturii, ei au fost solicitați să răspundă argumentat la întrebarea „De ce trebuie să citesc cartea respectivă?” (Anexa nr 16, subiectul 1). Răspunsurile lor au fost următoarele: „pentru că în cadrul unei lecții netradiționale am analizat câteva situații-cheie din opera respectivă, care m-au intrigat să o citesc” (47%)”, „pentru că este o carte pe o temă ce mă interesează” (17%), „pentru că o vom ecraniza și trebuie să cunosc povestea relatată” (19%), „pentru că intră în lista de lecturi obligatorii” (10%), „pentru că nu vreau să am o notă mică sau negativă” (7%). Remarcăm că o parte semnificativă din numărul respondenților au invocat ca scop al lecturii nu obligațiile sau teama de note rele, ci interesul lor stimulat la una dintre lecțiile precedente, problematica operei, necesitatea de a fi pregătit pentru activitatea din cadrul următoarei lecții. Aceste răspunsuri sunt ilustrate în figura nr.3.4.:

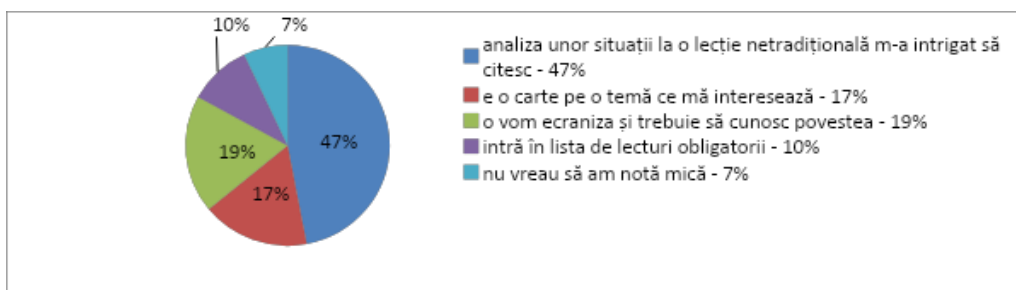


Figura 3.4. Capacitatea elevilor de a califica și a justifica scopul lecturii (lot formare)

Cât privește răspunsurile elevilor din grupul de control, acestea denotă concentrarea atenției majorității asupra obligațiilor și nedorinței de a lua o notă negativă. Astfel, 56% au afirmat că „trebuie să citească, deoarece opera face parte din lista obligatorie”, 22% – „pentru că profesorul îi vor pedepsi”, 12% – „nu văd sens în lectura cărții respective”. O parte nesemnificativă (10%) a optat pentru „îmi place să citesc”/„mă interesează tema abordată”/„vreau să aflu cât mai multe”, „mi-a recomandat-o profesorul și cred că merită a fi citită”, „trebuie citită din plăcere” (figura nr. 3.5.)

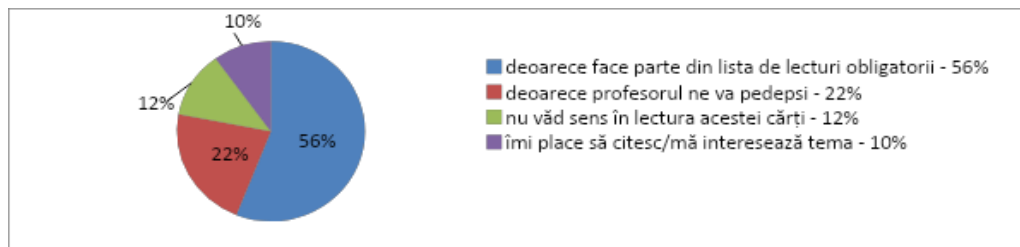


Figura 3.5. Capacitatea elevilor de a califica și a justifica scopul lecturii (lot control)

O altă sarcină inclusă în test a urmărit capacitatea elevilor de a organiza informația desprinsă din operă. Solicitați să prezinte informația principală din fragment/operă în formă de piramidă (numele personajului, ocupația, trei caracteristici ale lui, comportamentul manifestat într-o situație

concretă, tipul de relații ce se constituie între el și alte personaje) (Anexa nr 16, subiectul 2), elevii din lotul de formare au demonstrat rezultate destul de concludente. Astfel, informația prezentată de 61% dintre respondenți a fost completă, din cea a 27% au lipsit anumite date (o caracteristică a personajului, un tip de relație, categoria socială), iar informația a 12% a fost cu lacune și mari scăpări (figura 3.6.).

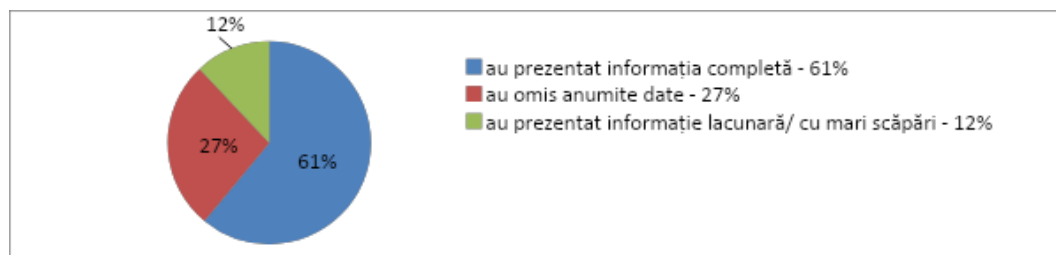


Figura 3.6. Capacitatea elevilor de a organiza informația desprinsă din operă (lot formare)

Rezultatele elevilor din clasele de control au fost următoarele: informație completă, corectă – 33%, cu omiteri semnificative și cu mici lacune – 35%, cu lacune mari și cu omiteri semnificative – 20%, n-au fost în stare să identifice în opera literară informația necesară și s-o ordoneze conform cerințelor – 12%. (figura nr.3.7.)

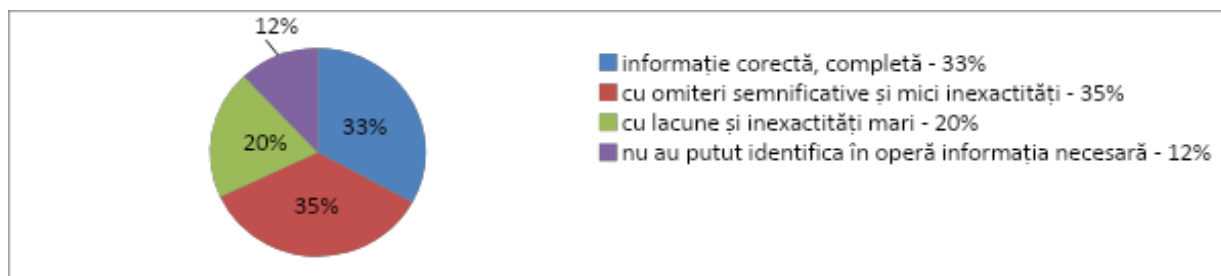


Figura nr. 3.7. Capacitatea elevilor de a organiza informația desprinsă din operă (lot control)

Capacitatea elevilor de a identifica în opera literară problema, natura ei și cauzele ce o declanșează, precum și abilitatea lor de exprimare în scris au fost evaluate prin intermediul următoarei sarcini-subiect: „Redactați un text coerent, din câteva enunțuri, în care să formulați problema cu care se confruntă personajul, să determinați natura ei, precum și cauzele ce o declanșează (Anexa nr. 16, subiectul 3). Drept rezultat, 79% dintre elevii lotului de formare au numit corect problema, natura ei (morală, psihologică etc.) și cauzele ce o declanșează, restul – 21% a formulat corect problema, dar au comis erori în ceea ce privește fie natura ei, fie cauzele ce au provocat-o. Dintre elevii lotului de control, doar 33% au putut identifica problema, natura acesteia și cauzele ce au declanșat-o, 49% au întâmpinat greutăți în definirea naturii problemei și a consecințelor ce au declanșat-o, iar 18% n-au fost în stare să rezolve sarcina (figura 3.8).

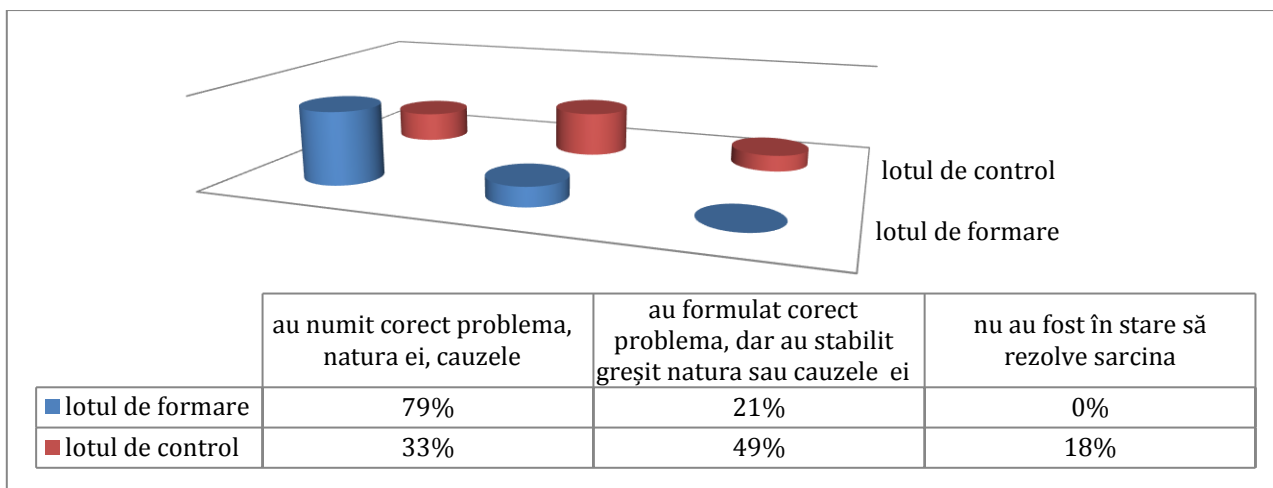


Figura 3.8. Capacitatea elevilor de a identifica în opera literară problema, natura ei și cauzele ce o declanșează (lot formare, lot control)

Ilustrăm cele afirmate mai sus cu câteva dintre răspunsurile elevilor:

- „Ilie Moromete se confruntă cu cel puțin două probleme: fonciirea și relațiile tot mai tensionate cu feciorii. Prima problemă este de natură financiară, a doua – morală și psihologică. Ceea ce declanșează aceste probleme este, pe de o parte, familia numeroasă a lui Moromete și lipsa de bani, pe de alta, nedorința feciorilor de a mai lucra pământul și de a se mai supune tatălui” (lotul de formare);
- „Ilie Moromete are probleme cu feciorii săi, fapt care duce la ruinarea gospodăriei. Această problemă ține de plecarea feciorilor la București” (lotul de control).
- „Problema din schița „Vizită”, de I.L. Caragiale) este legată de modul cum doamna Popescu își educă băiatul. Ceea ce declanșează problema este comportamentul lui Ionel, ieșit din comun” (lotul de formare)
- „Problema din „Vizită” constă în faptul că Ionel a fumat și a leșinat, fapt care a speriat-o pe dna Popescu” (lotul de control).

Un rol important în procesul de interpretare a operei literare îl are capacitatea elevilor de a abstractiza, de a transforma și de a analiza. Pentru a stabili în ce măsură a fost formată, în cadrul lecțiilor netradiționale, această capacitate, elevilor li s-a propus să redacteze un text argumentativ de 0,5 – 1 pagină de caiet, pornind de la sarcina: „Există în scara alternativelor personajului posibilitatea de a ieși din impas, de a-și rezolva problema cu care se confruntă? (Anexa nr. 16, subiectul 4). În acest caz, 79% dintre elevii lotului de formare au propus cel puțin 1–2 alternative și argumente plauzibile, 21% – au propus 1 alternativă, pe care au argumentat-o superficial sau n-au

argumentat-o defel. Referitor la elevii din lotul de control, 54% dintre aceștia au numit 1 – 2 alternative, argumentându-le preponderent prin referință la experiența lor de viață, de lectură și, mai puțin, cu date concludente din opera literară. Altă parte, 27%, au numit 1 – 2 alternative, dar nu au putut să le argumenteze, iar 19% nu au fost în stare să rezolve sarcina (figura 3.9.)

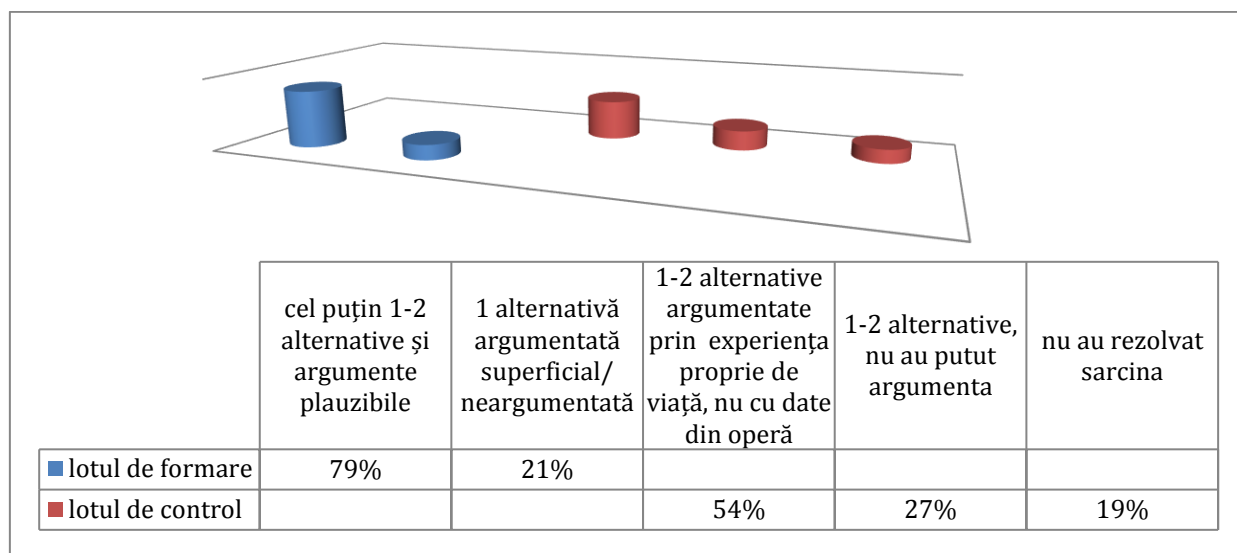


Figura 3.9. Capacitatea elevilor de a abstractiza, de a transforma și de a analiza (lot formare, lot control)

Rezultatele net superioare din lotul de formare, comparativ cu cele din lotul de control, pot fi explicate prin faptul că elevii din lotul de formare, în cadrul lecțiilor-studiu de caz, al lecțiilor-proces de judecată, au analizat mai multe situații care reclamă alternative de comportament, găsirea argumentelor în opera literară și care le solicită gândirea abstractă, analitică, argumentativă, astfel ei demonstrând capacitatea necesară pentru rezolvarea unor astfel de cazuri.

Prin următorul subiect din chestionar, „Ce modificări ar suferi personajul, dacă veți avea posibilitatea să-l creați după bunul vostru plac? Argumentați” (Anexa nr 16, sub. 5), a fost evaluată capacitatea de înțelegere de către elevi a logicii construirii personajului de către autor. Un personaj literar reprezintă o concepție asupra ființei umane, sub imaginea plăsmuită de autor fiind concentrată o anumită viziune asupra lumii. Destinul personajului decurge în funcție de o logică anume. Fiecare gest, manifestare de comportament, replică, element de portret fizic sau moral, înșuși destinul lui sunt justificate logic și psihologic de către scriitor. Un personaj nu moare pur și simplu, ci pentru că trebuie să moară. Analiza răspunsurilor și argumentelor elevilor la acest subiect a scos în evidență următoarele: 63% din numărul de respondenți din lotul de formare au sesizat și au argumentat imposibilitatea vreunei modificări, având în vedere tipul de personaj și intențiile scriitorului, 22% au propus modificări, argumentându-le, 10% au insistat pe anumite modificări cu privire la destinul

personajului, fără să pătrundă în logica construirii acestuia, 5% nu au putut rezolva sarcina, rezumându-se la generalități de tipul „nu știu”, „e bine așa cum este”, „scriitorul a știut mai bine cum să creeze personajul” etc. Propunem câteva dintre judecățile elevilor (figura 3.10)

- a) Poți înzestra personajul Harap-Alb, mai ales, când este naiv și încrezător coborând în fântână, cu orice altă trăsătură de caracter. Dar în acest moment al acțiunii el anume așa trebuie să fie, pentru că nu are experiență de viață, și e firesc să se comporte anume în acest fel. Dacă n-ar coborî în fântână, n-ar deveni sluga spânului și acțiunea s-ar constitui cu totul diferit.
- b) În momentul când ajunge la palatul unchiului său împărat, l-aș face pe Harap-Alb să-l denunțe pe spân și astfel să evite toate grelele încercări, date de acesta.

Elevii lotului de control au rezolvat sarcina în felul următor: 49% au propus modificări privind anumite trăsături de caracter ale personajului, însă fără să țină cont de tipul uman pe care-l reprezintă el în narațiune, axându-se, în special, pe empatia lor, 27% – au modificat situații atestate în operă, fără a putea să sesizeze legăturile dintre acestea cu tipologia personajului creat de scriitor, 24% – au realizat imposibilitatea modificărilor, susținând că orice modificare, inevitabil, are un impact negativ asupra mesajului și asupra tipologiei personajului. Grafic, rezultatele respective sunt ilustrate în figura nr. 3.10. Iată câteva dintre argumentele respondenților:

- a) Aș face așa ca Harap-Alb să nu coboare în fântână, pentru a sublinia că el ascultă de sfaturile părintelui său.
- b) Eu i-aș împrumuta lui Harap-Alb trăsături mai bărbătești. Dacă nu ar avea ajutoare, nu ar face față situațiilor. Ce fel de împărat poate fi cu astfel de trăsături de caracter pe care le afirmă pe parcursul acțiunii?
- c) Evident, poți face multe modificări, dar va trebui să scrii o altă poveste a lui Harap-Alb și să creezi un alt personaj. Varianta lui I. Creangă ne afirmă un personaj neinițiat la început, care, pe parcurs, învață, acumulează experiență și, în final, iese învingător. Prin urmare, nu aș face vreo modificare.

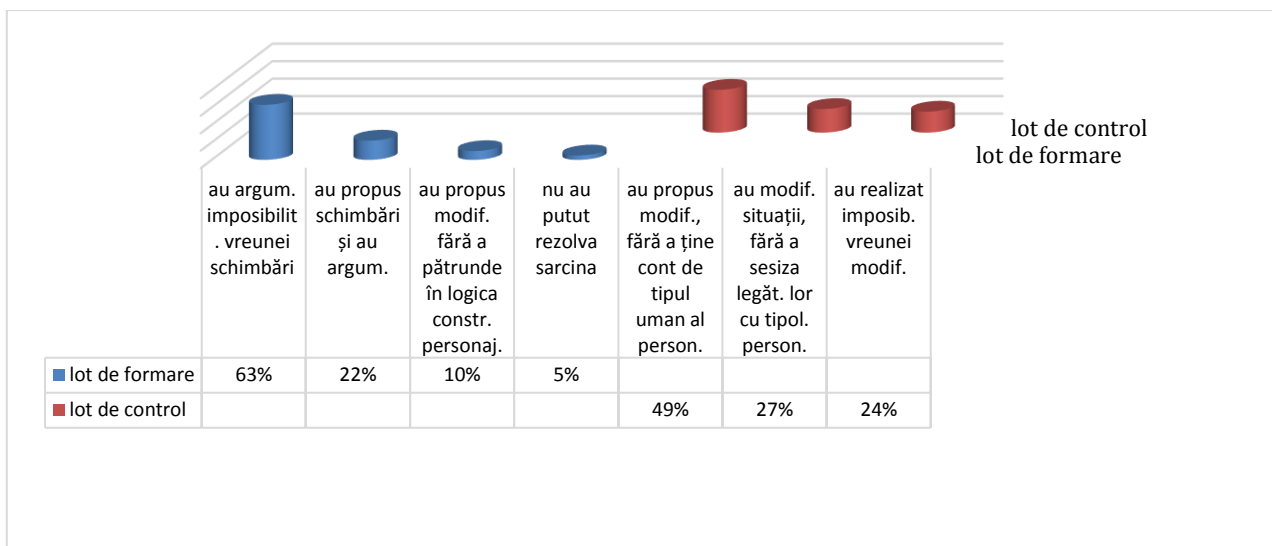


Figura 3.10. Capacitatea de înțelegere de către elevi a logicii construirii personajului de către autor

Activitățile de lectură expresivă ar trebui să aibă o prezență constantă în sălile de clasă la toate etapele. Practica acestui tip de lectură are o dublă dimensiune: estetică și funcțională. Ambele servesc pentru aducerea elevilor mai aproape de valorile inedite și inepuizabile ale limbajului operei literare, de plăcerea lecturii. Totodată, trebuie de luat în considerare și contribuția lecturii expresive la dezvoltarea competenței discursive/de comunicare, la îmbunătățirea abilităților de citire, ascultare și vorbire, la integrarea diferitelor coduri în pregătirea și recepționarea mesajelor. Parametrii unei lecturi expresive sunt determinați de natura, conținutul, mesajul textului. C. Șchiopu insistă asupra următorilor: intonația (interogativă, enunțiativă, exclamativă, imperativă), melodia (ascendentă, descendentă, rectilinie, săltărească, monotonă), tonul fundamental (narrativ, conversațional, solemn, meditativ), accentele logice (unități lexicale cu o încărcătură afectivă și de sens deosebită), pauzele (de durată și psihologice) [141, p. 58 – 59]. Pornind de la funcțiile lecturii expresive stipulate mai sus, de la ideea că aceasta este și un mijloc eficient de descifrare a semnificațiilor operei, în experimentul de control am evaluat capacitatea elevilor de a citi/a rosti expresiv texte literare și, implicit, de a pătrunde în straturile de adâncime ale operei, de a descifra semnificațiile ei ascunse (Anexa nr16, sub.6). Astfel, elevii lotului de formare au reușit să realizeze o lectură expresivă în funcție de parametrii respectivi, în proporție de 79% din numărul total, restul, 21%, comițând unele abateri privind accentele logice, pauzele psihologice. Rezultatele respective se datorează faptului că, în procesul experimentului de formare, elevii au fost implicați într-un șir de lecții-dramatizare a operei literare, care au contribuit la formarea deprinderii lor de lectură expresivă. În lotul de control, rezultatele au fost net inferioare. Din numărul total de respondenți, doar 37% au reușit să realizeze o

lectură expresivă în corespundere cu semnificațiile textului, 48% au neglijat mai mulți parametri din cei stipulați, lectura lor fiind destul de aproximativă, iar 15% nu au fost în stare să ofere o lectură expresivă (figura 3.11). Tot în acest context, elevii au fost solicitați să argumenteze maniera de lectură. Propunem două dintre judecățile elevilor:

- a) „La lectura fragmentului din „Basm”, de G. Bogza, am ținut cont, în primul rând, de faptul că cele două personaje conversează. Totodată, atestăm în fragment o alternare a dialogului cu relatarea la persoana a treia. O serie de enunțuri sunt de natură imperativă, alta – interogativă. Prin urmare trebuia să țin cont de acest fapt. Am accentuat câteva cuvinte în mod special (*fă, sufletul, bine, Mihai Eminescu* etc.), care sunt purtătoare de sensuri profunde. L-am citit nu prea repede, deoarece semnele de punctuație obligă la anumite pause” (lot de formare);
- b) „Am citit fragmentul așa cum l-am simțit eu. Mi-a venit cam greu să imit intonațiile celor două personaje, dar cred că m-am descurcat. Dacă aș fi ascultat lectura realizată de dna profesoară, poate îl citeam mai bine” (lotul de control).

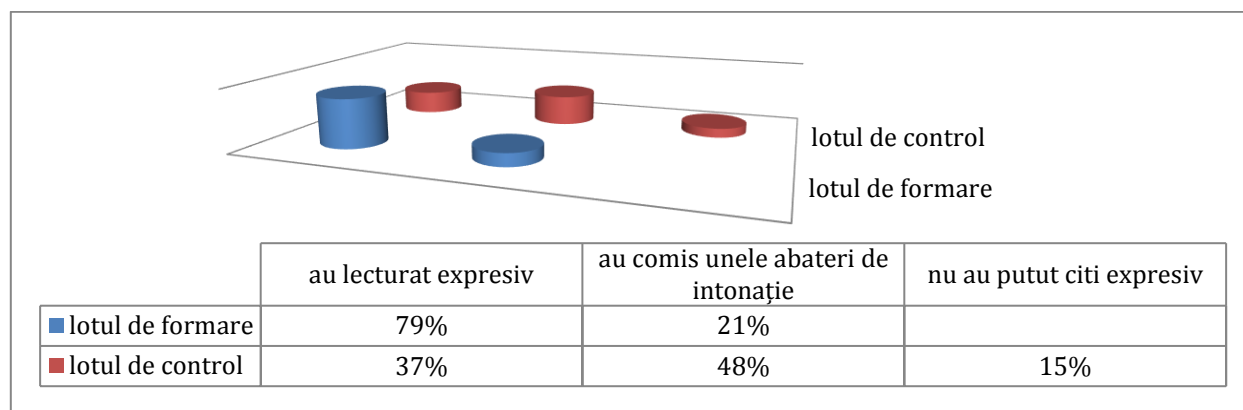


Figura 3.11. Capacitatea elevilor de a citi/a rosti expresiv fragmente literare

Relația cititorului cu lumea textului este determinată de receptare. Hans Robert Jauss, abordând problema receptării [77, p. 260], remarcă trei etape caracterizate prin orientarea diferită a orizontului lecturii. Primul timp hermeneutic se definește printr-o orientare progresivă, al doilea – printr-o orientare retrospectivă și al treilea – prin proiectarea textului pe „fundalul schimbărilor de orizont” ce au marcat șirul interpretărilor. Aceste etape H.R. Jauss le-a transpus astfel: comprehensiunea, interpretarea și aplicarea. Când privește interpretarea, ea complinesc comprehensiunea, iar în procesul ei se produce o schimbare fundamentală de orizont, ce permite constituirea sensului integral al operei literare. În această ordine de idei, ne-a interesat să evaluăm capacitatea elevilor de a formula, conform algoritmului știut de ei, mesajul operei citite. Textele

propușe au fost necunoscute de ei (Anexa nr 16, sub. 7). Analiza lucrărilor a scos în evidență următoarele: 34% din numărul total de respondenți din lotul de formare au rezolvat sarcina cu calificativul „foarte bine”, 47% – cu „bine”, 19% – cu „satisfăcător”. În lotul de control, 19% au rezolvat sarcina cu calificativul „foarte bine”, 31% – cu „bine”, 45% – cu „satisfăcător”, 5% – cu „nesatisfăcător” (figura nr. 3.12). Rezultatele din lotul de formare demonstrează capacitățile elevilor formate în cadrul lecțiilor netradiționale (lecția-studiu de caz, lecția-ecranizare, lecția-proces de judecată). Incluși în activități de investigare, interactive, ludice, ei au analizat cu un interes sporit operele din diverse perspective, inclusiv, din cea a mesajului.

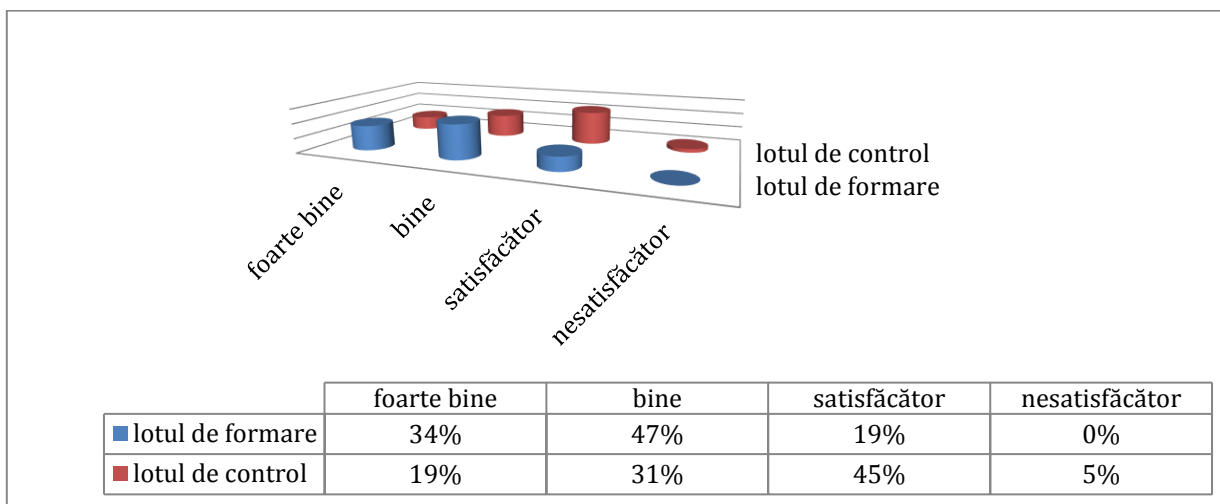


Figura 3.12. Capacitatea elevilor de a formula mesajul operei literare, conform algoritmului

Componentă a educației lingvistice, competența lingvistică, pe lângă altele, vizează și capacitatea elevilor de a redacta și a reflecta, în scris, experiențe, idei, judecăți, opinii, argumente, prin manifestarea flexibilității, originalității în textele proprii. De altfel, atât în cadrul experimentului de formare, cât și în cel de control, elevii au fost solicitați să exprime opinii, judecăți, să le argumenteze în scris, fapt care ne-a permis să evaluăm capacitatea respectivă în procesul multiplelor activități de monitorizare continuă a rezultatelor. Drept criterii au servit profunzimea judecății, coerența, corectitudinea exprimării din punct de vedere gramatical.

În concluzie, menționăm că rezultatele obținute în cadrul experimentului de control certifică, pe de o parte, consistența demersului metodologic elaborat, viabilitatea și avantajele acestuia, pe de altă parte, potențialul lecțiilor netradiționale în educația literar-artistică și lingvistică a elevilor.

3.3. Concluzii la capitolul 3

1. Diverse din perspectiva scopului (lecții de asimilare a noilor cunoștințe, de formare a priceperilor și deprinderilor, de consolidare, de recapitulare etc.), din cea a naturii lor (lecție-proces de judecată, lecție-ecranizare a operei literare, lecție-dramatizare, lecție-studiu de caz, lecție-atelier de creație, lecție-concurs/victorină), a metodelor și activităților predominante (activ-participative, de cercetare, ludice etc.), lecțiile netradiționale au avut un impact deosebit asupra elevilor, afirmându-și prioritățile și avantajele lor în raport cu lecția clasică. Astfel:

- lecțiile-proces de judecată, diferite, la rândul lor, ca tipologie, axate pe o metodologie prioritară de achiziționare a valorilor cognitive, care nu exclud, ci, din contra, presupun prezența unor repere active de ordin socioafectiv și psihomotor, sporesc activismul elevilor, inclusiv activitatea lor independentă de documentare și de cercetare, le oferă posibilitatea de a se manifesta liber ca interpreți ai operei literare; le mențin interesul sporit de lectură, contribuie la crearea unor relații de colaborare, de învățare reciprocă, valorifică întregul potențial de lectură și de experiență de viață a lor, le dezvoltă gândirea critică și analitică, îi antrenează în propria instruire;
- spre deosebire de cercurile literare, care urmăresc descoperirea și îndrumarea talentelor, lecția-atelier de creație literară, ca formă de activitate, oferă elevilor oportunitatea de a asimila cunoștințe noi și/ori a le consolida pe cele însușite prin producerea de către ei înșiși a unor texte literare sau pseudoliterare, în funcție de conținuturile curriculare și de obiectivele trasate de către profesor. Deosebirea esențială dintre acest tip de lecție și cea clasică trebuie căutată în fundamentul teoretic al celei dintâi și, în primul rând, în principiile care fac posibile organizarea și desfășurarea acesteia.
- lecția-ecranizare oferă posibilitatea de a valorifica textul literar din diverse perspective: al problematicii abordate de scriitor, al elementelor acțiunii, al caracterizării personajelor, al modurilor de expunere etc. Aceste lecții solicită din partea elevilor abordări inter-, pluri-, transdisciplinare.
- lecția-dramatizare solicită de la elevi nu numai spirit creativ și implicare activă. Acest tip de lecție are un rol deosebit de important atât în însușirea, recapitularea materiei studiate, cât și în stabilirea relațiilor și interrelațiilor, în asigurarea unei participări afective a elevilor în comunicare.

- sursă inepuizabilă de motivație, lecția-concurs stimulează dorința de aprofundare a cunoștințelor, valorifică interesul pentru anumite conținuturi. Pregătindu-se pentru concurs, elevii învață să fie perseverenți, responsabili, să facă față eșecului, să-și gestioneze stările emoționale, să identifice factorii care pot duce la rezultate slabe.
 - lecția-concurs, diferită atât prin obiectivele sale, prin modul de desfășurare, cât și prin strategiile aplicate, de olimpiadele școlare, rămâne una dintre formele netradiționale de organizare a activității de învățare a elevilor, oferindu-le oportunitatea, de a se autoafirma, de a-și pune în valoare un portofoliu de predispoziții, de stări trăite, de cunoștințe etc.
 - lecțiile-studiu de caz stimulează și motivează activitatea de cunoaștere a elevilor, le oferă posibilitatea de a se confrunta cu situații-probleme și șansa de a le soluționa, îi ajută să coreleze problema cu experiențele lor de viață, le dezvoltă gândirea critică, precum și capacitățile de gândire logică, de analiză, de luare a deciziilor, îi implică în activități de colaborare, interactive, bazate pe argumentări, descoperiri și soluționări.
2. Rezultatele experimentului de control au demonstrat o creștere considerabilă a nivelului competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor, fapt care afirmă viabilitatea și eficacitatea Modelului pedagogic.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Privită din perspectiva conceptului de sistem, educația literar-artistică și lingvistică se constituie dintr-o serie de subsisteme, entități de diferite tipuri, care se află atât în relații interdependente, cât și în conexiuni cu caracter extern. Înseși conceptele „educație literar-artistică” și „educație lingvistică” impun implicații de ordin epistemic, teoretic și metodologic. Ca orice alt tip de sistem, și cel al ELAL se caracterizează prin dinamism, în sensul că este supus unor schimbări permanente în cadrul ciclului de viață, că aceste influențe au un impact deosebit atât asupra elementelor constitutive, cât și a interacțiunilor dintre ele [156].
2. Având drept obiectiv-cadru formarea cititorului și a vorbitorului cult, ELAL își concretizează obiectivele în funcție de domeniile: comunicare, literar-artistic, receptare-interpretare, lectură, și în formă de competențe: de comunicare, literar-lectorale, valorice, de cultură generală etc. [174], [175].
3. Cercetările teoretice și practice apărute pe parcursul istoriei învățământului nu au infirmat valoarea lecției tradiționale în ansamblul ei, ea oferind soluții optime în formarea elevilor. Cu toate acestea, stringențele actualității, noile orientări, opiniile elevilor exprimate în cadrul experimentului de constatare reclamă că lecția clasică este insuficientă, că ea presupune o viziune holistică în organizarea activității elevilor, că, tot mai mult canonizată, cunoaște dezavantaje considerabile în raport cu alternativele ei. Însăși paradigma ELAL este nonconformă cu tipurile de lecție în care persistă dirijarea accentuată, uneori excesivă, a activității de învățare a elevilor și în care este promovată predarea-învățarea la un singur nivel, cel mijlociu, și la un singur ritm [158].
4. Spre deosebire de lecția clasică, cea netradițională reprezintă o formă de organizare, cu un scop bine definit, a procesului de învățământ, neordinară ca structură de la o variantă la alta, ce reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv, la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor-elev”, „elev-elev”, „elev-opera literară”, și ale cărei elemente sunt un produs al fanteziei cadrului didactic și a elevilor, al măiestriei și competențelor acestora [166], [178].
5. Studiul teoretic și experimental al ELAL prin valorificarea lecției ca unitate fundamentală educațională a demonstrat că selectarea-structurarea unor metode interactive, de ultimă generație, în vederea educației literar-artistice și lingvistice a elevilor nu este suficientă,

deoarece acestea reprezintă doar nivelul aplicativ, iar statutul de sistem al educației literar-artistice și lingvistice necesită, pe lângă sfera tehnologică și componentele teleologică, epistemologică, funcția de liant al acestora fiind realizată de obiectivele celor două tipuri de gândire: reflexivă și determinativă. Prin urmare, conceptualizarea unui construct pedagogic al ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale, care e necesară și oportună, trebuie să se constituie dintr-un șir de: a) teorii privind domeniile „Literatură” (originea și esența operei de artă, literatura ca obiect artistic creat cu ajutorul unor procedee speciale, limbajul și creația metaforică în limbaj, esența emoției estetice, teoria lecturii etc.), „Limbă și comunicare” (comunicarea ca proces interactiv și de influență, limba – instrument al exprimării și al autoexprimării etc.), „Pedagogie” (managementul lecției, teoria „școlii active”, teoria „centrelor de interes” etc.) ; b) principii ale artei și comunicării, ale ELAL, didactice; c) un sistem de lecții netradiționale axate pe activități, metodele și procedee de predare – învățare – evaluare ludice, interactive, creative [157], [158].

6. Lecțiile netradiționale, ca forme de organizare a activității, purtând un caracter ludic, interactiv, de creație, competitiv, oferă oportunități majore în vederea formării interpretului de literatură artistică și a vorbitorului cult de limba română. Activitatea elevilor în cadrul acestor lecții solicită coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților, blocajelor de orice natură apărute în rezolvarea sarcinilor (de cercetare, investigare, experimentare, rezolvare de exerciții sau de situații de problemă. La rândul lor, interesele, dorințele, experiența de viață și de lectură a elevilor, în cadrul lecțiilor netradiționale, funcționează ca forțe de susținere și dirijare a activității de învățare a acestora, oferind suporturi motivaționale, influențând atitudinile, în funcție de context și menținând un tonus psihic ridicat, pozitiv, pentru derularea în bune condiții a activității elevilor și pentru obținerea de rezultate ridicate [159], [160], [169], [177].
7. Realizarea cu succes a activității elevilor în cadrul lecțiilor netradiționale poate fi obstrucționată de anumite predispoziții ale cadrului didactic, de tipul de experiență a acestuia, de lipsa materialelor suport, a unor surse informaționale și modele practice privind abordarea unor astfel de forme de organizare a activității elevilor, de dificultatea de a adapta modelele teoretice elaborate la exigențele impuse de practica școlară etc., fapt care confirmă

necesitatea și utilitatea Modelului pedagogic validat al ELAL prin valorificarea lecțiilor netradiționale [157], [165].

8. Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat creșterea nivelului competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor, acestea manifestându-se prin implicare activă în lectura operelor, în interpretarea lor, în exprimarea punctelor de vedere, prin activități de documentare și de cercetare, prin crearea de valori în raport cu opera literară, prin elaborarea/redactarea diferitor texte orale și scrise etc. Rezultatele cercetării demonstrează relevanța problemei, a scopului formulat și confirmă ipoteza investigației – faptul că Modelul elaborat este un construct viabil, care poate fi aplicat cu succes în practica școlară în vederea formării competențelor literar-lectorale și comunicative ale elevilor [166], [171].

Recomandări practice:

1. Conceptorilor de curriculum (și de piese curriculare): complementarea acestuia cu conceptul de lecție netradițională; referirea în curriculum la tipurile și subtipurile de lecții netradiționale;
2. Centrelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice: valorificarea, în cadrul activităților de formare, a conceptelor de educație literar-artistică și lingvistică în raport cu cel de lecție netradițională și cu tipurile acesteia.
3. Cadrelor didactice: aplicarea sistematică, în practica de predare, a diverselor tipuri și subtipuri de lecții netradiționale, în vederea ELAL a elevilor.

BIBLIOGRAFIE

1. ARISTOTEL. *Poetica*. București: Editura academică, 1957. 156 p. Disponibil: <https://rb.gy/jfbdak>
2. BAKOS, M. Teoria literaturii. În: *Ce este literatura? Școala formală rusă*. Antologie și prefață de Mihai Pop. București: Univers, 1983. 720 p.
3. BARALIUC, N. *Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2010. 32 p.
4. BARBĂNEAGRĂ Al. Oportunități de abordare interdisciplinară a conținuturilor disciplinei limba și literatura română în instituțiile cu instruire în limba rusă. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Vol. 3 (seria XX). Chișinău: Tipogr. UPS „I. Creangă”, 2018, p. 89-96. ISBN: 978-9975-46-374-4;
5. BARTHES, R. *Plăcerea textului*. Chișinău: Cartier, 2006. 226 p. ISBN 978-9975-79-400-8
6. BĂRBOI, C., IONESCU, C., LĂZĂRESCU, G. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP, 1983. 396 p.
7. BĂRBULESCU, G., BEȘLIU, D. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar*. București: Corint, 2009. 240 p. ISBN 978-973-135-513-9
8. BERNAT, S. *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa universitară clujeană, 2003. 270 p. ISBN 973-610-181-9
9. BOCOS, M-D. *Instruirea interactivă*. Iași: Polirom, 2013. 472 p. ISBN: 978-973-46-3248-0
10. BOCOS, M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2003. 287p. ISBN: 973-686-483-9
11. BOLOCAN, V. *Modalități de predare-asimilare a operei epice în școală*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2007. 25 p.
12. BONO E. *Gândirea laterală*. B: Curtea Veche, 2019, 144 p. ISBN 978-606-44-0398-8
13. BONTAȘ, I. *Pedagogie*. București: ALL, 2000. 319 p. ISBN 973-9337-22-8
14. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: ALL, 2008. 416 p. ISBN: 978-973-571-738-4
15. BOTEZATU, L. *Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor*. Comrat: CEP US. Comrat, 2008. 23 p.
16. BUNESCU, V. *Învățarea deplină. Teorie și practică*. București: EDP, 1995. 99p. ISBN 973-30-4523-3

17. POPOVA, V. *Metodologia predării noțiunilor de teorie literară în procesul formării elevului-interpret al textului artistic*. Teza de dr. șt. ped, Ch: UPS „I. Creangă”, 2019.
18. CALLO, T. *Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor*. Teza de dr. hab. în. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2006. 294 p.
19. *Ce este literatura? Școala formală rusă*. Antologie și prefață de Mihai Pop. București: Univers, 1983. 720 p.
20. CERGHIT, I., VLĂSCLEANU, L. (coord.). *Curs de pedagogie*. București: Editura Universității, 1988. 388p.
21. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. Iași: Polirom, 2008, 400 p. , ISBN 978-973-46-1016-7
22. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p. ISBN 978-973-46-2248-1
23. CERGHIT, I. (coord.). *Perfecționarea lecției în școala modernă*. București: EDP, 1983. 228 p.
24. COJOCARU M., PAPUC L., SADOVEI L. *Teoria instruirii*. Suport de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2006. 190 p.
25. COMENIUS, JAN AMOS. *Didactica magna*. București, 1970. În: <https://rb.gy/nwajcw>)
26. CORNEA, P. *Introducere în teoria lecturii*. Iași: Polirom, 1998. 305 p. ISBN: 973-683-035-7
27. CORTI M. *Principiile comunicării literare*. București: Univers, 1981. 211 p.
28. COȘERIU, E. *Teoria limbajului și lingvistica generală. Cinci studii*. București: Editura Enciclopedică, 2004. 128 p. ISBN 973-45-0493-2
29. COȘERIU, E. Creația metaforică în limbaj. În: *Dacoromania*, serie nouă, IV, 2000-2001, Cluj-Napoca, p. 15-37 ISSN: 1582-4438. Disponibil: <https://rb.gy/lhcb37>
30. COȘERIU, E. *Introducere în lingvistică*. Trad. E. Ardeleanu, E. Bojoga. Cluj: Echinoc, 1999. 144 p. ISBN 973-9114-73-8
31. COTEANU, I. Cum vorbim despre text. În: *Analize de texte poetice*. București: Editura Academiei, 1986. 296 p.
32. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: EDP, 1998. 474 p. ISBN 973-30-5130-6

33. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Ch. - B: Litera internațional, 2000. 395 p. ISBN 9975742483
34. CRISTEA, G. *Managementul lecției*, ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2008. 212 p. ISBN 978-973-30-2342-5
35. CROCE, B. *Estetica privită ca știință a expresiei și lingvistică generală: Teorie și istorie*. Vol.1. București: Univers, 1970. 576 p.
36. CRUDU, V. Evaluarea calității lecției. În: *Didactica Pro*, 2007, nr 5 – 6 (46) p. 76–80
ISSN 1810-6455
37. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 2006. 464 p. ISBN: 978-973-46-4041-6
38. CUCOȘ, C. (coord). *Psihopedagogie*. Iași: Polirom, 2009. 766 p. ISBN: 978-973-46-1403-5
39. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Ed. a II-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2002, 464 p. 978-973-681-063-1
40. CUCOȘ, C. *La ce folosesc concursurile și olimpiadele școlare?* Disponibil: <https://cutt.ly/WkTUOUN>
41. DE LANDSHEERE, G. *Definirea obiectivelor educației*. București: EDP, 1979. 288 p.
Disponibil: <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/207055/1/Pedagogia.pdf>
42. DERȘIDAN, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. Oradea: EU Emanuel, 2010. 409 p. ISBN 9737791576
43. *Dicționarul explicativ al limbii române*. București: Univers Enciclopedic, 1998. 1192 p. ISBN 973-9243-29-0
44. DRĂGAN, I., NICOLA, I. *Cercetarea psihopedagogică*. Târgu-Mureș: Tipomur, 1995. 112 p. ISBN 973 9168 33 7
45. DUMITRU, I. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura de Vest, 2000. 194 p. ISBN 973-36-0332-5
46. ECO, U. *Limitele interpretării*. Constanța: Pontica, 1996. 416 p. ISBN 973-9224-12-1
47. ECO, U. *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*. București: Univers, 1991. 139 p. ISBN 973-34-0050-5
48. ECO, U. *Opera deschisă*. București: Editura pentru Literatură, 1969. 280 p. ISBN 973-533-697-6

49. EFTIMIE, N. *Introducere în metodică studiilor limbii și literaturii române*. Pitești: Paralela 45, 2000. 344 p. ISBN 978-973-4704-27-9
50. FAICIUC L. Un posibil model de interacțiune a factorilor implicați în apariția fenomenului intuiției. În: *Studii și cercetări din domeniul științelor socio-umane*. Cluj-Napoca: Argonaut, 1998, p. 51-66. ISBN 973-977-287-0
51. FEKETE, M-C. *Repere psihopedagogice în activitatea de consiliere și orientare în învățământul preuniversitar*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 27 p.
52. FEKETE, A-C. *Abordarea sociologică a raportului național-universal în educația tinerilor*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 26 p.
53. FRUNZĂ, L. *Dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul analizei textului literar*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2008. 30 p.
54. GOIA, V, DRĂGOTOIU, I. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: EDP, 1995. 182 p. ISBN 9733042315
55. GOLUBIȚCHI, S. *Romanul „Frații Jderi” de M. Sadoveanu ca model de educație permanentă*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2008. 28 p.
56. GORAȘ-POSTICĂ, V. *Psihopedagogia dezvoltării competențelor de comunicare din perspectiva neologismelor*. Chișinău: CEP USM, 2005. 158 p.
57. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: CE PRO Didactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3
58. HADÎRCĂ, M. *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2006. 26 p.
59. HEGEL, G.W. *Despre artă și poezie*. Vol.I, II. București: Minerva, 1979. 630 p.
60. HEIDEGGER, M. *Originea operei de artă*. București: Humanitas, 1995. 383 p. ISBN 973-28-0539-0
61. HERBART, J- F. *Prelegeri pedagogice*. București: EDP, 1976, 123 p. Disponibil: <https://sng1lib.org/book/2614715/8c3352>
62. HOBJILĂ, A. *Elemente de didactică a limbii și literaturii române pentru ciclul primar*. Iași: Junimea, 2006. 369 p. 978-973-37-1177-3
63. HOBJILĂ, A. *Limbă și comunicare: perspective didactice*. Iași: UAIC, 2016. 684 p. ISBN 978-606-714-295-2

64. HUIZINGA, J. *Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii*. București: Humanitas, 2012. 348 p. ISBN: 978-973-50-3480-1
65. ILIE, E. *Didactica limbii și literaturii române*. Iași: Collegium-Polirom, 2014. 336 p. ISBN: 978-973-46-4731-6
66. INGARDEN, R. Structura fundamentală a operei literare. În: *Probleme de stilistică*. București: Univers, 1978. 289 p. pp. 53-65.
67. INGARDEN, R. *Studii de estetică*. București: Univers, 1978. 384 p. Disponibil: <https://rb.gy/skso>
68. IONESCU, M. Bocoș M. (coord.). *Tratat de didactică modernă*. Pitești: Paralela 45, 2009. 302 p. ISBN 978-973-47-0556-6.
69. IONESCU, M. *Lecția între proiect și realizare*. Cluj-Napoca: Dacia, 1982. 168 p.
70. IONESCU, M. *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000. 307 p. ISBN 973-595-006-5
71. IONESCU, M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p. ISBN 973-35-1084-X
72. IOSIFESCU, S. Lectura. În: *Configurație și rezonanță. Un itinerar teoretic*. București: Univers, 1973. 469 p.
73. IOSIFESCU, S. *Construcție și lectură*. București: Univers, 1979. 409 p.
74. ISER, W. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45, 2006. 412 p. ISBN: 978-973-697-810
75. IVĂNUȘ, D. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu. În: *Limba română*. 1999, nr.2 (44). 178 p. Disponibil: <https://rb.gy/tjc4cl>
76. JAKOBSON, R. Lingvistică și poetică. În: *Probleme de stilistică*. București: Editura Științifică, 1964. 512 p.
77. JAUSS, H.- R. *Pentru o teorie a receptării*. București: Univers, 1983. 280 p.
78. JAUSS, H-R. *Experiență estetică și hermeneutică literară*. București: Univers, 1983. 503 p.
79. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: ALL, 2008. 568p. ISBN 973-684-390-4
80. KANT, I. *Despre frumos și bine*. Vol. I. București: Minerva, 1981. 268 p. Disponibil: <https://rb.gy/rahutx>

81. KANT, I. *Despre frumos și bine*. Vol. II. București: Minerva, 1981, 320 p. Disponibil: <https://rb.gy/ajbjka>
82. KAYSER, W. *Opera literară. O introducere în știința literaturii*. București: Univers, 1979. 639 p.
83. LANSON, G. Metoda istoriei literare. În: *Încercări de metodă, critică și teorie literară*. București: Univers, 1974. 316 p.
84. LESENCIUC A. *Teorii ale comunicării*. Ed. a II-a reviz. Brașov: Editura Academiei Forțelor Aeriene „H. Coandă”, 2017, 305 p. ISBN 978-606-8356-46-4
85. *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial*, cl. V-IX. Chișinău, 2010. 64 p. Disponibil: <https://rb.gy/fdlaew>
86. *Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a - XII-a*. Chișinău: Știința, 2010. 44 p. ISBN 978-9975-67-671-7
87. *Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a X-a – a XII-a*. Chișinău: 2010. 64 p. Disponibil: <https://rb.gy/fdlaew>
88. *Limba și literatura română. Curriculum național, clasele a X – a XII-a*, Chișinău: Lyceum, 2020, 148p. Disponibil: <https://rb.gy/ai3xfr>
89. MARIN, M. *Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2008. 25 p.
90. MARINO, A. *Hermeneutica ideii de literatură*. Cluj-Napoca: Dacia, 1987. 552 p.
91. MAȘEK, V-E. Receptarea artistică. În: Gheorghe Achiței et al. *Estetica*. București: Editura Academiei, 1983. pp. 238 – 262.
92. MIALARET, G. *Introducere în pedagogie*. București: EDP, 1981. 176 p.
93. MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Cartier Educațional, 2003. 393 p. ISBN 9975-79-39-1
94. MOGONEA, R. Alternative organizatorice ale activității de învățare constructivistă. În: *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii* (coord. Elena Joița). Craiova: Universitaria, 2007. ISBN:978-973-742-872-1
95. MOISE, C., SEGHEDEIN, E. *Metode de învățământ*. În: Psihopedagogie. Iași: Polirom, 2009, pp. 341 – 391. ISBN: 978-973-46-1403-5
96. MOLAN, V. *Didactica limbii și literaturii române*. București: EDP, 2006. 146 p. ISBN 10 973-0-04558-5

97. MOMANU, M. Forme de organizare a instruirii. Proiectarea și desfășurarea activității didactice. În: *Psihopedagogie. Pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a III-a revăzută și adăugită (coord. C. Cucos). Iași: Polirom, 2009. pp. 469-495, ISBN 978-973-46-1403-5
98. MUKAROVSKY, J. *Studii de estetică*. Trad., prefață și note: Corneliu Barborică. București: Univers, 1974. 466 p. Disponibil <https://sng1lib.org/ireader/4994595>
99. NEACȘU I., DAMIAN A. *Lectura și formarea competenței lectorale. Teorie, cercetare, aplicații*. București: Editura Universitară, 2021. ISBN 978-606-28-1269-0
100. NICOLA, I. *Pedagogie*. București: Aramis, 2003. 576 p. 272. ISBN 973-8473-64-0
101. NICU, A. *Strategii de formare a gândirii critice*. București: EDP, 2007. 336 p. ISBN: 978-973-30-1658-8
102. ONIȘCIUK, V.A. *Lecția în școala contemporană. În ajutorul învățătorului*. Chișinău: Lumina, 1984. 212 p.
103. OPREA, C. *Strategii didactice interactive*. București: EDP RA, 2006. 316 p. ISBN 978-973-30-1695-3
104. OPREA, O. *Tehnologia instruirii*. București: EDP, 1979. 455 p.
105. PANFIL, A. *Limba și literatura în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Paralela 45, 2004. 203 p. ISBN 973-593-835-9
106. PARFENE, C. *Literatura în școală*, Iași: Editura UAIC, 1997. 299 p. ISBN 973-9312-01-2
107. PARFENE C. *Teorie și analiză literară*. București: Editura Științifică, 1993. 376 p. ISBN 973-44-0115-7
108. PASCADI, I. *Nivele estetice*. București: EDP, 1972. 254 p.
109. PATRAȘCU D. *Tehnologii educaționale*. Chișinău: Î.S.F.E.-P –Tipografia centrală, 2005, 704 p. ISBN 9975-78-379-1
110. PAVILESCU, M. *Metodica predării limbii și literaturii române*. București: Corint, 2010. 384 p. ISBN 978-973-135-562-7
111. PÂNIȘOARĂ, I-O. Metode moderne de interacțiune educațională. În: *Prelegeri pedagogice*. Iași: Polirom, 2001. 232 p. ISBN: 973-683-798-X
112. PÂNIȘOARĂ, I-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2004. 432 p. ISBN: 978-973-46-5479-6

113. PÂSLARU, VI. Cunoașterea umană și educația artistic-estetică. În: *Didactica Pro*, 2014, nr.1, pp. 9-14 . ISSN 1810-6455
114. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001. 311 p. ISBN 9975-906-41-9
115. PÂSLARU, VI. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Ed. a II-a, rev. București: Sigma, 2013. 198p. ISBN 978-973-649-875-6
116. PĂCURARI, O. (coord). *Învățarea activă. Ghid pentru formatori*. MEC-CNPP. București: Aramis, 2001. 96p.Disponibil: https://issuu.com/ancatirca/docs/invatarea_activa_-_ghid
117. PETEAN, A., PETEAN, M. *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative*. Cluj-Napoca: LIMES, 2010. 208 p. ISBN: 973-726-498-5
118. PIAGET, J. *Psihologia copilului*. Chișinău: Cartier, 2011. 160 p. ISBN 9975-79-368-1
119. PLATON. *Republica*. În: *Opere*. Vol. VI. București: Editura Științifică. 1986, 486 p. <https://rb.gy/c0gpuh>
120. PLATON. *Phaidros*. București: Humanitas, 1993. 190 p. ISBN 978-973-50-3321-7 <https://rb.gy/plgsys>
121. PLATON. *Banchetul*. București: Humanitas, 1995. 174 p. ISBN 978-973-50-3315-6 <https://rb.gy/ivupwa>
122. PLETT, H-F. *Știința textului și analiza de text*. București: Univers, 1983. 445 p. <https://rb.gy/mhfojl>
123. POPENICI, S. *Pedagogie alternativă*. Iași: Polirom, 2001. 200 p. ISBN: 973-683-675-4
124. POPOVA, V. *Metodologia predării noțiunilor de teorie literară în procesul formării elevului-interpret al textului artistic*. Teza de dr. șt. ped, Ch: UPS „I. Creangă”, 2019.
125. POSTERNAC, S. *Sociologia percepției valorilor literar-artistice românești de către elevii alolingvi din R. Moldova*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: IȘE, 2005. 25 p.
126. RADU, C. *Artă și convenție*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1989. 291 p. ISBN: 973-29-0044-X
127. RADU-ȘCHIOPU, A. *Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limba și literatura română*. Autoref. tezei de dr. în ped. Chișinău: CEP UPSC, 2013. 30 p.
128. RADU, I.T. *Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului*. București: EDP, 1981. 330 p.

129. RADU, I.T. *Evaluarea în procesul didactic*. București: 2000. 244 p. ISBN 973-30-9661-X
130. RADU, I. T. (coord.). *Sinteze pe teme de didactică modernă*. Culegere de reviste *Tribuna școlii*, București, 1986, 154 p.
131. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Chișinău: CEP UPSC „I. Creangă”, 2008. 172 p. ISBN: 978-9975-46-026-2
132. SARTRE, J-P. Was ist Literatur? În: W. Iser. *Actul lecturii. O teorie a efectului estetic*. Pitești: Paralela 45, 2006. 412 p. ISBN: 978-973-697-810-9
133. SARIVAN, L., GAVRILĂ, R-M. ș.a. *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*. Ed. a II-a, rev. București: Educația 2000+, 2009. 100 p. ISBN 978-973-1715-21-6
134. SÂMIHĂIAN, F. *O didactică a limbii și literaturii române. Provocări actuale pentru profesor și elev*. București: Art, 2014. 408 p. ISBN: 978-606-710-005-1
135. SECRIERU, M. *Didactica limbii române*. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, 2003. 192 p. ISBN: 978-973-88730-2-5
136. SILISTRARU, N. *Note de curs la pedagogie*. Ed a 2-a, Chișinău: CEP USM, 2002. 295 p. 378. 9 (075.8) S60
137. SÎRGHIE, E. *Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul preșcolar și primar*. Sibiu: Alma Mater, 2009. ISBN 978-973-632-513-7.
138. STANCIU T., PETROVICI C. *Metode și tehnici de învățare*. <https://docplayer.fr/54482445-Metode-si-tehnici-de-invatare-constantin-petrovici-tudor-stanciu.html> (accesat 25.05. 2021)
139. STĂNCIUGELU, I., TUDOR, R. ș.a. *Teoria comunicării*. București: Tritonic, 2014. 440 p. ISBN: 978-606-749-002-2
140. STRĂCHINARU, I. *Teoria învățământului*. Iași: Grophix, 1995, 204 p. ISBN: 973-9163-22-X
141. ȘCHIOPU, C. *Metodica predării literaturii române*. Pitești: Carminis, 2009. 333p. ISBN 9789731230955
142. ȘCHIOPU, C. *Metodologia educației literar-artistice a elevilor*. Teza de dr hab. ped.. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016.

143. ȘCHIOPU, C. *Formarea la elevi a competențelor lectorale*. În: *Limba română*, 2014, nr. 6, pp. 100 – 106. ISSN 0235-9111
144. ȘCHIOPU, C. Dezvoltarea gândirii critice în procesul receptării textului artistic. În: *Limba română*, 2011, nr.1-2, pp. 157– 162. ISSN 0235-9111
145. ȘCHIOPU, C., VÂLCU, M. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a, liceu*. Chișinău: Litera Educațional, 2007. 250 p. ISBN 978-9975-904-90-2
146. ȘCHIOPU, C., VÂLCU, M. *Literatura română. Manual pentru clasa a XI-a, liceu*. Chișinău: Litera Educațional, 2009. 276p. ISBN 9975-74-647-0
147. ȘCHIOPU, C., CIMPOI, M. *Literatura română. Manual pentru clasa a XII-a*. Chișinău: Litera, 2009. 318 p. ISBN 9975-74-326-9
148. ȘCHIOPU, C., PÂSLARU, Vl. *Literatura română. Manual pentru clasa a IX-a*. Chișinău: Lumina, 1995. 248p. ISBN 5-372-01492-X
149. ȘCHIOPU, C., PÂSLARU, V. The methodology of the literary-artistic education: definition and structure. În: *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2015, vol. LXVII, nr.1, pp. 30-38. ISSN 2247-6377
150. TARLAPAN, L. *Corelarea activităților de învățare pentru dezvoltarea imaginației creatoare și a limbajului la elevii claselor primare*. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP UPSC, 2012, 12 p.
151. TIRON, E., STANCIU, T. *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019. ISBN 978-606-31-0783-2
152. TODORAN D. (coord.) *Probleme fundamentale ale pedagogiei*. București: E.D.P. 1982. 224 p.
153. TOMAȘEVSKI, B. *Teoria literaturii. Poetica*. Trad., pref. și comentarii de Leonida Teodorescu. București: Univers, 1973. 396 p.
154. ȚÂRCOVNICU, R. *Pedagogie generală*. Timișoara: Făclia, 1975. 489 p. 227.
155. ȚUGUI, GR. *Interpretarea textului poetic*. Iași: Editura Universității „Al. Ioan Cuza”, 1997. 222p. ISBN: 973-9312-15-2
156. **VÎLCU M. Fundamente teoretice și metodologice ale educației literar-artistice și lingvistice ca sistem. În: *Revista de științe socioumane*, 2021, nr. 1 (47), p. 19 – 27, Categoria B. ISSN: 1857-0119**

157. **VÎLCU M. Conceptualizarea modelului teoretic al educației literar-artistice și lingvistice a elevilor prin valorificarea lecțiilor netradiționale. În: *Didactica Pro*, 2021, nr.2 (126), p. 5 – 8, categoria B. ISSN 1810-6455**
158. **VÎLCU M., ȘCHIOPU C. Lecția netradițională versus lecția clasică: repere teoretico-metodologice. În: *Studia universitatis Moldavie. Științe ale educației*, 2021, categoria B, 2021, nr.5 (145), p. 53 – 57, categoria B. ISSN: 1857-2103**
159. **VÎLCU M. Lecția-proces de judecată ca alternativă a lecției clasice. În: *Revista de științe socioumane*, 2021, nr. 2 (48), p. 6-15, categoria B. ISSN: 1857-0119**
160. VÎLCU M. Lecția de tipul atelier de creație. În: *Limba română*, 2021, nr. 2 (162), p. 186 – 195. ISSN 0235-9111
161. VÎLCU, M., ȘCHIOPU, C. *Comunicarea: greșeli și soluții. Problemar la limba română*. Chișinău: TOCONO, 2014. 141 p. ISBN 978-9975-4495-1-9
162. VÎLCU, M., ȘCHIOPU, C. *Limba și literatura română. Bacalaureat. Teste integratoare de evaluare a competențelor lingvistice, literare și de comunicare*. Chișinău: Liceum, 2012. 92 p. ISBN 978-9975-939-90-4
163. VÎLCU, M. Simularea ca metodă didactică: repere teoretico-metodologice. În: *Limba română*, 2014, nr. 5, p. 110 – 115. ISSN 0235-9111
164. VÎLCU, M. Greșeli de interpretare și de rostire a unor unități fonetice complexe. În: *Limba română*, 2014, nr. 6, p. 106-110. ISSN 0235-9111
165. VÎLCU, M. Posibilități de optimizare a lecției ca unitate didactică. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol. IX. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010, p.154 –159. ISBN 978-9975-46-065-1
166. VÎLCU, M. Metode și procedee alternative ale evaluării în contextul lecțiilor netradiționale. În: *Probleme actuale ale științelor umanitare. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol.VII, Partea I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008, p. 92-97. ISBN 978-9975-921-82-4
167. VÎLCU, M. Lecția – formă fundamentală de organizare a activității instructiv-educative a elevilor. În: *Probleme actuale ale științelor umanitare. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Vol.VI, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2006, p. 266 – 271. ISBN 978-9975-921-23-7

168. VÎLCU, M. Formarea la elevi a competențelor de identificare a unor grupuri vocalice – diftong/triftong și a componentelor acestora. În: *Știință, educație, cultură. Materialele conferinței științifico-practice internaționale* (10 februarie, 2017). Vol.2. Comrat, 2017, p. 69 – 70. ISBN 978-9975-83-041-6
169. VÎLCU, M. Educația lingvistică a elevilor în contextul lecției cu caracter de joc. În: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne. Materialele conferinței științifice internaționale* (11 – 12 decembrie, 2014, IȘE). Partea I. Chișinău, 2014, p. 88-90, ISBN 978 9975-48-066-6.
170. VÎLCU M. Simularea – metodă de formare a competențelor de comunicare pedagogică. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința de totalizare a activității științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru a. 2012. Vol. III, Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2013, p.42-48. ISBN 978-9975-46-147-4*
171. VÎLCU, M. Orientări moderne în organizarea procesului instructiv-educativ. În: *Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere. Materialele conferinței științifice cu participare internațională* (2-3 noiembrie, 2012, IȘE, Chișinău). Chișinău: Print Caro, 2012, p. 502 -504, ISBN 978.9975 -56- 072-6.
172. VÎLCU, M., ȘCHIOPU, C. Carențe ale limbajului mass-media și impactul lor asupra subiectului uman. În: *Mass-media: între document și interpretare. Congresul internațional de istorie a presei* (27 – 28 aprilie, 2012). Chișinău: USM, p. 27 -31, ISBN: 978-9975-71-238-5
173. VÎLCU, M. Lecția de comunicare interactivă versus învățământul scolastic. În: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Conferința științifică internațională dedicată aniversării a 70-a de la fondarea IȘE* (1-2 noiembrie, 2011). Chișinău: Print Caro SRL 2011, p. 396-398, ISBN 978-9975-56-010-8.
174. VÎLCU, M., ȘCHIOPU, C. Formarea tinerilor cititori în cadrul lecțiilor netradiționale prin interacțiunea artelor. În: *Lectura – calea spre tărâmurile artei* (coord. R. Lăzărescu). Simpozion cu participare internațională, ediția a IV-a (București, 9 aprilie, 2011). București: Gabriel, 2011, p. 279-284.

175. VÎLCU, M. Lectura ca act de comunicare: repere metodologice. În: *Lectura sub presiunea canonului?* Lucrările Simpozionului Internațional (București, 19-20 martie, 2010). București: Gabriel, 2010, p. 156-161. ISBN 978-606-8177-16-8.
176. VÎLCU, M. Stimularea gândirii creatoare a elevilor în cadrul lecției-ecranizare a operei literare. În: *Didactica limbii și literaturii române*. Simpozionul internațional, ediția a X-a (11 – 13 decembrie, 2009, Cluj-Napoca). Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2010, p. 134– 136.
177. VÎLCU, M. Valențele formative ale lecției-dramatizare a operei literare. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Conferința științifică anuală a UPS „Ion Creangă” (24-25 februarie, 2009). Vol.I, Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2009. p. 535– 538. ISBN 978-9975-921-80-0
178. VÎLCU, M. Lecția netradițională – o alternativă a învățământului tradițional. În: *Research and Education in Inovation Era*. Section I: Cultural Identities & Modern Discourses. Simpozionul internațional, Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad (21-22 noiembrie, 2008). Arad: Editura Universității „Aurel Vlaicu”, 2008, p. 115 -120. ISSN: 2065-2569.
179. VĂIDEANU, G. *Pedagogie*. București: Editura Fundației „România de mâine”, 1998.
180. VĂIDEANU, G. *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică, 1988.
181. VIANU, T. *Estetica*. București: Orizonturi, 1997. 438 p. ISBN 973-9154-719

În limba rusă:

182. БАБАНСКИЙ Ю. К. *Оптимизация процесса обучения: Общедидактический процесс*. Москва, 1977. 256 с.
183. БАТИЩЕВ Г. Философские проблемы деятельности. Материалы круглого стола. În: *Вопросы философии*. 1985, nr. 2, с. 29 – 44 ISSN: 0042-8744
184. ГАЛЬПЕРИН П. Я. *Методы обучения и умственное развитие ребенка*. Москва, 1985. 45 с.
185. ГОРБАТЕНКО И. М. *Методы моделирования процесса обучения и разработки интерактивных обучающих курсов*. Автореф. дис. канд. пед наук. Красноярск, 2001. 25 с.
186. Данилов М.А., Скаткин М.Н. (ред.). *Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики*. Москва: Просвещение, 1982. 319 с.

187. ЖУРАВЛЁВ В.П. *Учебно-методический комплект по литературе как форма реализации авторской методической концепции*. Москва: Прометей, 2012. 166 с. ISBN 978-5-7042-2284-2
188. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В. И. *Теория обучения: Современная интерпретация*. Учебное пособие для вузов. Москва: Академия, 2006. 192 с. ISBN 5-7695-0743-8.
189. *Искусство в эстетическом воспитании детей различных возрастных групп*. Сб. науч. тр. Под ред. Н.А.Кушаева и В.П.Сомова. Москва: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1998. 95 с.
190. КАЧУРИН М. Г. *Системность литературного образования*. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Л. 2008. 34 с.
191. КВЯТКОВСКИЙ Е. В. О путях повышения нравственно-эстетического влияния искусства слова на учащихся средней школы. *Ип: Советская педагогика*, 1981, пг.2, с. 16 -22
192. КВЯТКОВСКИЙ Е. В. Единство научно-методических принципов – важное условие повышения эффективности художественного образования и воспитания школьников. *Ип: Советская педагогика*, 1979, пг., 9, с. 42-50.
193. КВЯТКОВСКИЙ Е. В. и др. О системе критериев литературно-художественной подготовленности школьников. *Ип: Советская педагогика*, 1978, пг. 10, с. 56 – 65.
194. КЛАРИН М. В. *Технология обучения: Идеал и реальность*. Рига: Эксперимент, 1999. 221 с. ISBN 5-87474-011-2
195. КРАЕВСКИЙ В. В., ХУТОРСКОЙ А. В. *Основы обучения: Дидактика и методика*. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр „Академия”, 2007. 222 с. ISBN 978-5-7695-5614-2
196. КУДИНА Г. Н. Некоторые психологические условия формирования читательской деятельности (на материалах художественной литературы). *Ип: Новые исследования в психологии*. Москва: Педагогика, 1978. с. 37- 42. ISSN 0132-8581
197. КУДИНА Г. Н., МЕЛИК-ПАШАЕВ А. А., НОВЛЯНСКАЯ З. Н. *Как развивать художественное восприятие у школьников*. Москва: Знание, 1988. 80 с.
198. КУДРЯШЕВ Н. И. *Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы*. Москва: Просвещение, 1981. 189 с.

199. КУРДЮМОВА Т. Ф. *Формирование исторического подхода к художественным произведениям в процессе изучения литературы в классах средней школы*. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1973. 33 с.
200. КУШАЕВ Н. А. Система учебно-воспитательной работы по литературе и развитие художественного восприятия школьников. *Îп: Совершенствование литературного развития школьников*. Под редакцией Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева. Москва: НИИ Общей Педагогики АПН, 1979. с. 30 – 71
201. ЛЕЙБСОН В. И. Развитие художественно-творческих способностей школьников на уроках и в процессе внеклассной работы по литературе. *Îп: Совершенствование литературного развития школьников*. Под редакцией Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева. Москва: НИИ Общей Педагогики АПН, 1979, с. 91 – 135
202. ЛЕРНЕР И. Я. *Дидактические особенности методов обучения*. Москва: Педагогика, 1981, 186 с.
203. ЛИХАЧЕВ В.Т., КВЯТКОВСКИЙ Е.В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы. Научно-теоретическая концепция исследования НИИ Художественного Воспитания АПН СССР. *Îп: Советская педагогика*, 1980, nr.7, с. 27-37
204. ЛОМОВ С.П., АМАНЖОЛОВ С.А. *Методология художественного образования: Учебное пособие*. Москва: Издательство МПГУ, 2011. 188 с. ISBN 978-5-4263-0040-8
205. МАРАНЦМАН В. Г. Анализ литературного произведения и развитие читателя школьника. *Îп: Литература в школе*, 1980, nr. 1, с. 5-35. ISSN: 0130-3414
206. НИКОЛЬСКИЙ В. А. *Методика преподавания литературы в средней школе*. Москва: Просвещение, 1971. 248 с.
207. ПАНИНА, Т. С. ВАВИЛОВА Л. Н. *Современные способы активизации обучения*. Москва: Академия, 2008. 176 с. ISBN: 978-5-7695-5042-3
208. ПАНФИЛОВА А. П. *Инновационные педагогические технологии: Активное обучение*. Москва: Академия, 2009. 192 с. ISBN: 978-5-7695-9035-1
209. *Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе*. Под ред. Ю.К. Бабанского, И.Д. Зверева, Э.И. Моносзона. Москва: Педагогика, 1980. 198 с. 279

210. СЕЛЕВКО Г. К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998. 256 с. ISBN 5-87953-127-9. Disponibil: <https://rb.gy/jsfsjo>
 211. СЛАСТЕНИН В. А., ИСАЕВ И. Ф., МИЩЕНКО А. И., ШИЯНОВ Е. Н. *Педагогика: учеб. пособие*. Москва, 2000, 512 с. ISBN 5-88527-171-2
 212. СМОЛКИН А. М. *Методы активного обучения*. Москва: Высш. шк., 1991. 176 с. ISBN: 5-06-002142-4
 213. *Совершенствование литературного развития школьников*. Сб. науч. трудов. Под редакцией Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева. Москва: НИИ ХВ АПН, 1979. 190 с.
 214. СТРЕЛЬЦОВА Л. Е. *Литературное чтение. 3 класс. Методические рекомендации*. Москва: Ювента, 2003. 192 с., ISBN: 5-85429-177-0
 215. СТРЕЛЬЦОВА Л. Е. *К вопросу о принципах построения системы внеклассной работы по литературе*. В: Совершенствование литературного развития школьников. Сб. науч. трудов. Под редакцией Е.В. Квятковского, Н.А. Кушаева. Москва: НИИ Общей Педагогики АПН, 1979. с. 167 - 195.
- În limba engleză:**
216. BERTALANFFY, L. Von. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. NewYork: George Braziller, 1968.
 217. STAKE, R.E. *Case studies*. In: N. K. Denzin & Y.S. Kincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, Sage. 1994. (pp. 435-453) ISBN 9780803946798
 218. YIN, Robert K. *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications, 2018. ISBN 978-1506336169

ANEXE

Anexa 1. Chestionar pentru profesori (experiment de constatare)

1. Cat de des apelați la lecția netradițională? Încercuiți varianta aleasă. Motivați în spațiul propus:
- a) foarte des
 - b) rar
 - c) de la caz la caz
 - d) niciodată

Motivație:

2. Numiți 3 tipuri de lecții netradiționale pe care le abordați în practica d-stră.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3. Numiți trei caracteristici ale:

- a) lecției clasice: _____

- b) lecției netradiționale: _____

4. Completați spațiile libere/ continuați enunțurile:

- a) În cadrul lecției netradiționale, profesorul _____

- b) În cadrul lecției netradiționale, elevii _____

5. Ce scop urmăriți în cazul în care abordați o lecție netradițională?

6. Numiți etapele unei lecții netradiționale abordate de d-stră:

7. Descrieți succint modul de desfășurarea a unei lecții netradiționale:

8. Numiți trei metode la care recurgeți sau pe care le considerați indispensabile lecției netradiționale:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

9. Numiți patru tipuri de activități de învățare la care recurgeți sau pe care le considerați indispensabile lecției netradiționale:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

10. Numiți trei dificultăți cu care v-ați confruntat sau, eventual, v-ați putea confrunta în pregătirea și desfășurarea lecției netradiționale:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Anexa 2. Chestionar pentru elevi (experiment de constatare)

1. Alegeți, din șirul propus, și încercuiți tipul de lecție pe care o preferați/ați prefera-o:
 - a) lecția în cadrul căreia elevii sunt implicați în diferite activități de creație/ de scriere creativă și de jocuri didactice;
 - b) lecția-dramatizare a operei literare;
 - c) lecția în care elevii sunt implicați în activități de dezbatere pe marginea unor probleme, în vederea rezolvării lor;
 - d) lecția clasică în care profesorul explică tema, iar elevii ascultă;
 - e) lecția bazată pe activitate independentă.

Argumente/motive: _____

2. Ce ați modifica în cazul lecției clasice/tradiționale, dacă ați avea posibilitatea, ținând cont de preferințele voastre?

Anexa 3. Evaluarea competențelor literar-lectorale ale elevilor (experiment de constatare)

1. Formulați tema/ temele romanului „Baltagul”, de M. Sadoveanu (în fiecare clasă au fost propuse opere diferite).

-
2. Citiți fragmentul. Formulați atitudinea scriitorului față de Mircea cel Bătrân/ Vitoria Lipan și justificați-vă opinia cu trei argumente extrase din fragment:

A) La un semn deschisă-i calea și s-apropie de cort

Un bătrân atât de simplu, după vorbă, după port.

– „Tu ești Mircea?”

– „Da-mpărate!”

– „Am venit să mi te-nchini,

De nu, schimb a ta coroană într-o ramură de spini.”

– „Orice gând ai împărate, și oricum vei fi sosit,

Cât suntem încă pe pace, eu îți zic: Bine-ai venit!

Despre partea închinării însă, Doamne, să ne ierți;

Dar acu’ vei vrea cu oaste și război ca să ne cerți,

Ori vei vrea să faci întoarsă de pe-acuma a ta cale,

Să ne dai un semn și nouă de mila Măriei Tale...

De-o fi una, de-o fi alta... Ce e scris și pentru noi,

Bucuroși le-om duce toate, de e pace, de-i război.”

(„Scrisoarea III”, de M. Eminescu)

- B) Munteanca își lepadă cojocul lângă ușa de intrare și înaintă sprintenă, numai în sumăieș, pășind moale pe covor cu opincile, în fața iconostasului se opri și salută pe sfinți cu mare înfrângere, aplecându-se adânc, cu mâna dreaptă până la pământ. Făcându-și cruci repetate, își murmură gândul care o ardea. Trecu la sfeșnice și așeză făclioarele de ceară pe care le adusese de acasă învălitate în năframă. Cu năframa aceea bătută în fluturi de aur, trecu la icoana cea mare și mai de căpetenie a mănăstirii, cătră care avea a-și spune ea năcazul în deosebi. Sfânta Ana o privi dintr-odată prin fum de lumânări și munteanca îngenunche și-i sărută mâna. Stând umilită și cu fruntea plecată, îi dăruie năframa, c-un ban de argint legat

într-un colț, și-i spuse în șoaptă taina ei. Îi spusese și visul, și ceru răspuns. I se dădu Sfintei cu toată ființa, ca o jertfă rănită, și lăsă să cadă pe năframă lacrimi. După aceea se ridică fără să vadă pe nimeni și trecu în ușa din stânga altarului, așteptând umilită, cu mâinile încrucișate sub sâni și cu fruntea înclinată. Auzi un glas blând. Simți că-i chemată. Deschise privirea spre altar și văzu pe preasfințitul Visarion. Îndată îngenunche și-i sărută poala straiului. El își puse mâna pe creștetul ei. Era un ieromonah bătrân și uscat, cu barba albă.

(„Baltagul” de M. Sadoveanu)

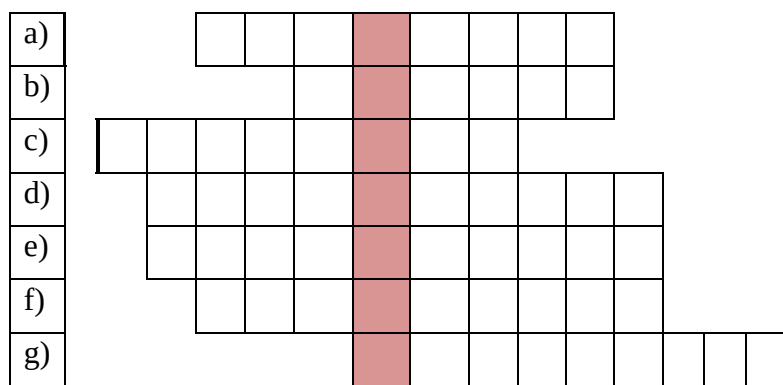
Atitudinea scriitorului M. Eminescu/ M. Sadoveanu _____

Argumente extrase din fragment:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Anexa 4. Evaluarea competenței lingvistice a elevului (experiment de constatare)

1. Completați corect rebusul și veți obține pe verticala marcată denumirea unui grad de comparație a adjectivului (POZITIV). Timp de rezolvare – 10 min.
 - a) Adjectiv atestat în primul vers al poeziei „Iarna” de V. Alecsandri (cumplita);
 - b) Tip de adjectiv după structură (compus);
 - c) Modul verbului de la care s-a format adjectivul „surâzândă” (gerunziu);
 - d) Mod al verbului de la care a provenit adjectivul din sintagma „faptă lăudată” (participiu);
 - e) Parte de vorbire ce este determinată de un adjectiv (substantiv);
 - f) Funcție sintactică specifică adjectivelor (atribut);
 - g) Denumirea adjectivelor care își pot schimba forma (variabile).



Anexa 5. Evaluarea capacității elevilor de a redacta un text conform unor cerințe

1. Elaborați un text coerent, pe o temă aleasă de voi, în limita a 3 rânduri de caiet, în care să utilizați o metaforă și un epitet.

Anexa 6. Evaluarea capacității elevilor de a identifica și a explica greșeli gramaticale

(mostră)

1. Identificați greșelile și argumentați-le prin referire la normele limbii literare:
 - a) Voi participa la un concurs de desen al cărei deschidere va avea loc la Galeria de Artă „C. Brâncuși”.
 - b) Colegul meu nu mai este încrezut în puterile sale.
 - c) Fie că vorbim despre probleme sau despre lucruri plăcute, e necesar să ne respectăm reciproc opiniile.
 - d) Unde nu m-aș adresa peste tot primesc același răspuns.
 - e) Fiecare dintre noi trebuie să ne focusăm pe lucruri importante.

Anexa 7. Evaluarea capacității elevilor de a-și exprima opinia, de a soluționa și a argumenta

(mostre)

1. Se dă cazul. Pronunțați-vă asupra lui. Ce credeți despre decizia Vitoriei/lui Harap-Alb. Ce altă soluție propuneți, având în vedere semnificațiile operei?
 - A) Vitoria Lipan, protagonista romanului „Baltagul”, de M. Sadoveanu, după ce parcurge un drum-labirintic în căutarea soțului pe care-l crede mort, îi găsește trupul neînsuflețit aruncat într-o râpă, ulterior, dându-și seama și cine sunt ucigașii. La masa de pomenire, la care se află autoritățile satului, jandarmi, martori, preotul satului și cei doi ucigași, ea demască făptașii, aducând probele concludente. Decizia ei este categorică: vinovații trebuie să moară. Astfel, îi strigă feciorului Gheorghită să lovească cu baltagul pe unul dintre făptași.
 - B) Harap-Alb, protagonistul basmului „Povestea lui Harap-Alb” de I. Creangă, în drumul său spre împărăția unchiului său Verde-Împărat, unde urma să urce pe tron, este prins în clește de un Spân, care-l scoate din fântână doar după ce viitorul împărat jură că, de acum încolo, îi va fi slugă credincioasă. Ajunși la curțile lui Verde-Împărat, spânul se dă drept fiul craiului, punându-l pe Harap-Alb la încercări foarte grele. Chiar dacă viața sa este pusă în primejdie, Harap-Alb nu vrea să divulge adevărata față a Spânului, desi ar putea-o face în orice moment.

Anexa 8. Elementele acțiunii operei literare (lecția-ecranizare)

1. Completați spațiile libere cu informații/detalii din opera cu privire la:

a) *expozițiune*:

timpul acțiunii: _____

locul acțiunii: _____

personaje ce apar la începutul acțiunii: _____

b) intrigă (gest, acțiune, comportament etc. ce pun pe gânduri, trezesc curiozitatea, suspiciunea sau îngrijorarea personajului, declanșează o serie de acțiuni, fapte):

c) desfășurarea acțiunii (șirul de evenimente, întâmplări provocate de intrigă, de faptul că a fost stricat echilibrul inițial):

d) punctul culminant (cel mai încordat moment al acțiunii):

e) deznodământ (evenimentul care încheie acțiunea)

Scenariul/scena nr 1:

Madam Popescu:

- Să-ți spun drept, cât era Ionel mititel, mai mergea; acu, de când s-a făcut băiat mare, trebuie să mă ocup eu de el; trebuie să-i fac educația. Și nu știți dv. bărbații cât timp îi ia unei femei educația unui copil, mai ales când mama nu vrea să-l lase fără educație!
(Pe când doamna Popescu-și expune părerile ei sănătoase în privința educației copiilor, se aude dintr-o odaie de alături o voce răgușită de femeie bătrână):

Femeia bătrână:

- Uite, conică, Ionel nu s-astâmpără!

Doamna Popescu (strigă):

- Ionel! Ionel! vin' la mama!
(către oaspete încet):
— Nu știi ce ștregar se face și deștept.

Femeia bătrână:

- Conică! uite Ionel! vrea să-mi răstoarne mașina! Astâmpără-te, că te arzi!

Doamna Popescu (strigă):

- Ionel! Ionel! vin' la mama!

Femeia bătrână:

- Sari, conică! varsă spirtul! s-aprinde!

Doamna Popescu:

- Ionel!

(Doamna se scoală repede să meargă după el. Dar pe când vrea să iasă pe ușe, apare micul maior de roșiori cu sabia scoasă și-i oprește trecerea, luând o poză foarte marșială. Mama ia pe maiorul în brațe și-l sărută)

Doamna Popescu:

- Nu ți-am spus să nu te mai apropii de mașină când face cafea, că, dacă te-aprinzi, moare mama? Vrei să moară mama?

Oaspetele:

- Dar pentru cine ați poruncit cafea, madam Popescu?

Doamna Popescu:

— Pentru dumneata.

Oaspetele:

— Da de ce vă mai supărați?

Doamna Popescu:

— Da ce supărare!

(Madam Popescu mai sărută o fata dulce pe maiorașul, îl scuibă, să nu-l deoache, și-l lasă jos).

Scenariul/ scena nr 2:

(Pe două mese, pe canapea, pe foteluri și pe jos, stau grămadite fel de fel de jucării. Dintre toate, Ionel alege o trâmbiță și o toba. Atârnă toba de gât, suie pe un superb cal vânăt rotat, pune trâmbița la gură și, legănându-se călare, începe să bată toba cu o mână și să sufle-n trâmbiță. Madam Popescu spune ceva, iar oaspetele n-aude nimica, el îi răspunde ceva, dar ea nu aude nimica).

Doamna Popescu:

— Ionel! Ionel!! Ionel!!! Du-te dincolo, mamă; spargi urechile dumnealui! Nu e frumos, când sunt musafiri!

Oaspetele *(profitând de un moment când trâmbița și toba tac):*

— Și pe urmă, d-ta ești roșior, în cavalerie.

Ionel *(strigând):*

— Maior!

Oaspetele:

— Tocmai! La cavalerie nu e toba; și maiorul nu cântă cu trâmbița; cu trâmbița cântă numai gradele inferioare; maiorul comandă și merge-n fruntea soldaților cu sabia scoasă.

Ionel *(descalica, scoate de după gât toba, pe care o trânteste cât colo; asemenea și trâmbița):*

— Înainte! marș!

(Cu sabia scoasă, Ionel începe să atace strașnic tot ce-ntâlnește-n cale. În momentul acesta, jupâneasa cea răgușită intră cu tava aducând dulceață și cafele. Cum o vede, maiorul se oprește o clipă, ca și cum ar vrea să se reculeagă fiind surprins de inamic. Clipa însă de reculegere trece ca o clipă și maiorul, dând un răcnet suprem de asalt, se repede asupra inamicului. Inamicul dă un țipăt de desperare).

Femeia bătrână:

— Ține-l, coniță, că mă dă jos cu tava!

Madam Popescu (*se repede să taie drumul maiorului, primește în obraz, dedesubtul ochiului drept, o puternică lovitură de spadă*):

— Vezi? vezi, dacă faci nebunii? era să-mi scoți ochiul. Ți-ar fi plăcut să mă omori? Sărută-mă, să-mi treacă și să te iert!

(*Maiorul sare de gâtul mamei și o sărută.*)

Scenariul/ scena nr. 3:

Oaspetele:

— Nu vă supără fumul de tutun?

Doamna Popescu:

— Vai de mine! la noi se fumează. Barbatu-meu fumează și dumnealui mi se pare că-i cam place.
(*zicând „dumnealui”, doamna Popescu arată râzând pe domnul maior*).

Oaspetele:

— A! și dumnealui?

Doamna Popescu:

— Da, da, dumnealui! să-l vezi ce caraghios e cu țigara-n gura, să te prăpădești de râs, ca un om mare.

Oaspetele (*se adresează către maior*):

— A! asta nu e bine, domnule maior, tutunul este o otravă.

Ionel (*lucrând cu lingura în cheseaua de dulceață*):

— Da tu de ce tragi?

Doamna Popescu:

— Ajunge, Ionel! destulă dulceață, mamă! iar te-apucă stomacul.

(*Maiorul iese cu cheseaua în vestibul*).

Doamna Popescu:

— Unde te duci?

Ionel:

— Viu acu'!

(*După un moment, Ionel se-ntoarce cu cheseaua goală, se apropie de oaspete, ia de pe mescioară tabachera cu țigarete regale, scoate una, o pune în gură și salută militarmente. Doamna Popescu,*

râzând, face cu ochiul și îndeamnă pe oaspete să servească pe domnul maior. Oaspetele îi întinde țigareta, militarul o aprinde pe a lui și, fumând, ca orice militar, se plimbă foarte grav de colo până colo).

Doamna Popescu:

— Scuipă-l, să nu mi-l deochi!

(Maiorul și-a fumat țigareta până la carton. Apoi se repede la mingea pe care i-a adus-o oaspetele și-ncepe s-o trântescă. Mingea sare până la policandrul din tavanul salonului, unde turbură grozav liniștea ciucurilor de cristal).

Doamna Popescu:

— Ionel! astâmpără-te, mamă! Ai să spargi ceva. Vrei să mă superi? vrei să moară mama?

(Maiorul trânteste mingea cu mult necaz de parchet; mingea nimerește în ceașca de cafea a oaspetelui opărindu-l cu cafeaua care se varsă pe pantalonii lui).

Doamna Popescu:

— Ai vazut ce-ai făcut? Nu ți-am spus să te-astâmperi? Vezi? ai supărat pe domnul! aldată n-o să-ți mai aducă nicio jucărie!

Domna Popescu *(adresându-se oaspetelui):*

— Nu e nimic! Iese. Cafeaua nu pătează! iese cu nițică apă caldă!

Doamna Popescu *(deodată țipând):*

— Ionel! mamă! ce ai?

(Doamna Popescu se repede spre Ionel, care e alb ca varul. Până să facă un pas, Ionel cade lat):

— Vai de mine! E rău copilului! Ajutor! moare copilul!

Oaspetele *(ridică pe maiorul, îi descheie repede mondirul la gât și la piept):*

— Nu-i nimica! Apă rece! *(Îl stropește bine, pe când mama, pierdută, își smulge părul).*

— Vezi, domnule maior? Vezi? Nu ți-am spus eu că tutunul nu e lucru bun? Altădată să nu mai fumezi!

Anexa 10. Capacitatea elevilor de a identifica și de a selecta (experiment formare)

- a) „Cine să fiu, mătușă? Ia, o fată săracă, fără mamă și fără tată, pot zice; numai Cel-de-Sus știe câte-am tras de când mama care m-a făcut a pus mâinile pe piept! Stăpân caut și, necunoscând pe nime și umblând din loc în loc, m-am rătăcit. Dumnezeu însă m-a povățuit de-am nimerit la casa d-tale și te rog să-mi dai sălășluire”

(„Fata babei și fata moșneagului”, de I. Creangă);

- b) „De-un moșneag, da, împărate, căci moșneagul ce privești

Nu e om de rând, el este domnul Țării Românești.

Eu? Îmi apăr sărăcia și nevoile și neamul /.../

Și de-aceea tot ce mișcă-n țara asta, râul, ramul,

Mi-e prieten numai mie, iară ție dușman este,

Dușmănit vei fi de toate, fără a prinde chiar de veste;

N-avem oști, dară iubirea de moșie e un zid

Care nu se-nfioarează de-a ta faimă, Baiazid!”

(„Scrisoarea III” de M. Eminescu)

- c) (un dialog între mam' mare, tanti Mița, Mamița, Goe):

„–Vezi ce bine-i șade lui cu costumul de marinel?”

– Mamițo, nu ți-am spus că nu se zice marinel?

– Da' cum?

– Marinal...

– Ei! ziceți voi cum știți; eu zic cum am apucat. Așa se zicea pe vremea mea, când a ieșit întâi moda asta la copii – marinel.

– Vezi, că sunteți proaste amândouă? Nu se zice nici marinal, nici marinel.

– Da' cum, procopsitule?

– Mariner...

– Apoi de! n-a învățat toată lumea carte ca d-ta!”

(„D-l Goe” de I. L. Caragiale).

Anexa 11. Mostră de subiecte abordate în cadrul lecției-concurs (tema *Numeralul*)

1. Alcătuiți catrene-numărători care să se înceapă cu șirurile propuse:

1, 2, 3

1, 2, 3, 4, 5

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7

1, 7, 20

1, 2, 3, 4,

1, 2, 3, 4, 5, 6

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

sută, mie, milion

2. Restabiliți textul punând în spațiile libere numerele cardinale-lipsă în ordine crescătoare:

a)

Unu este număr mic,

_____ a mai crescut un pic,

_____ este ceva mai mare,

_____ -i cifra următoare.

_____ și _____ sunt și ei

Cu ceva mai măricei,

_____ șade lângă _____,

Și se crede sus de tot.

Însă pe toate le-ntrece

Cifra _____ și-apoi _____.

b)

O alună, două, trei,

Veverită tu nu vrei?

— Ba vreau _____, _____ sau _____,

Că alunele-s gustoase!

— Îți dau _____, _____ ori _____ ,

Dacă-o să ne spui și nouă,

Când o să vină încoace,

Iarna cu zece cojoace.

3. Inventati o poveste/ o întâmplare pornind de la unul dintre proverbe.

a) De șapte ori măsoară și o dată taie.

b) Când doi se ceartă, al treilea câștigă.

c) O jumătate de pâine e mai bună decât niciuna.

d) Două minți gândesc mai bine decât una.

4. Precizați secolul și de anul naștere al următoarelor personalități, folosind reperele dintre paranteze:

Mihai Eminescu, Mircea Eliade, Costache Negruzzi, Grigore Vieru, Tudor Arghezi, Grigore Ureche, Ion Creangă.

(sec. al XVI-lea, sec. al XVII-lea, sec. al XVIII-lea, sec. al XIX-lea, sec. al XX-lea, sec. al XXI-lea; 1837, 1935, 1907, 1868, 1850, 1880, 1590).

5. Completați următoarele expresii cu numerele potrivite. Explicați-le sensul printr-un sinonim. Includeți în enunțuri aceste expresii:

*Om cu _____ fețe. A nu se lăsa cu _____ , cu _____. În _____ timpi și _____ mișcări. A umbla pe _____ cărări. A o lua la _____ păzește.
A fi în al _____ cer.*

6. Scrieți o listă de situații care să corespundă uneia dintre expresiile de mai sus. Inventati o întâmplare/ poveste pornind de la una dintre expresiile restabilite.

Anexa 12. Exemplificări din lucrările elevilor din cadrul lecției-concurs:

1, 2, 3,

Eu am trei căței

Unul negru, altul alb,

Iese-afară cel cudalb.

1, 2, 3, 4

Eu am fost la pediatru,

Trebuia la psihiatru.

Ieși și du-te azi la teatru.

1, 2, 3,

Eu mă urc în tei

Tu ești de ocară

Ieși pe ușă-afară

1, 2, 3, 4, 5

Mama-mi cumpără opinci.

Tata-mi cumpără o pară

Ieși din cerc afară

10, 20, 30, 40, 50, 60,

O grămadă de berbeci

Unul are cornul rupt,

Ieși afară, ești corupt.

Sută, mie, milion,

Uite trece-un camion

Sute, mii și milioane

Ieși și adu-ne bomboane

Anexa 13. Mostre de cazuri abordate

1. Se dă cazul. Pronunțați-vă asupra lui. Ce credeți despre decizia personajului (mămițe/ Agripina/ Alecu Ruset)? Ce altă soluție propuneți, având în vedere semnificațiile operei?
 - a) Ca să nu rămână repetent și anul acesta, mam' mare, mamița și tanti Mița au decis să-l ducă pe tânărul Goe în București de 10 mai. Într-o discuție între ele, doamnele pronunță greșit cuvântul „marinar”. Dl Goe le numește proaste, oferindu-le și forma corectă – „mariner”. Ca urmare a acestei insulte, una dintre mămițe îi admiră cunoștințele, iar alta sărută pe nepoțel, potrivindu-i pe cap pălăria de mariner.
 - b) O chema Agripina, un nume care nu-i plăcea, considerându-l demodat. A crescut la țară într-o familie cu mulți copii, de aceea părinții, ocupați cu munca în câmp și cu grija celorlalți copii mai mici, uitaseră de ea. Fata s-a obișnuit cu această nepăsare a părinților, apoi a profesorilor, care nu găseau la ea niciun talent decât acela de a sta cuminte în banca din fundul clasei. După ce a terminat școala, un bărbat în vârstă, rămas văduv cu doi copii, a cerut-o în căsătorie. Părinții, mai ales taică-său, o sfătuiseră să accepte. Agripina dădu din cap în semn de acord, dar a doua zi se trezi cu noaptea în cap și începu să plângă. Maică-sa o auzi și-i zise: „Dacă așa ți-e dat, ce să-i faci. Și pe urmă e om bun, ai să te înțelegi cu el”.
 - c) Alecu Ruset, fiul domnitorului mazilit Antonie Ruset și dușmanul de moarte al domnitorului Duca-Vodă, decide să răzbune moartea tatălui său. Alege să o seducă pe Catrina, fiica acestuia, dar se îndrăgostește de ea. Din acest moment, nimic nu-l mai interesează: nici ipocrizia și despotismul domnitorului care ucide pe oricine îi stă în cale, nici starea socială tot mai agravantă a poporului său, nici dorința de răzbunare.

Anexa 14. Chestionar pentru elevi (experimentul de control)

1. Alegeți din șirul propus tipul de lecție pe care o preferați și motivați-vă opțiunea:
 - a) lecția în cadrul căreia elevii sunt implicați în diferite activități de creație/ de scriere creativă și de jocuri didactice;
 - b) lecția dramatizare a operei literare;
 - c) lecția în care elevii sunt implicați în activități de dezbateri pe marginea unor probleme în vederea rezolvării lor;
 - d) lecția clasică în care profesorul explică tema, iar elevii ascultă;
 - e) lecția bazată pe activitate independentă

Argumente:

2. Numiți avantajele și dezavantajele lecțiilor netradiționale:

a) avantaje: _____

b) dezavantaje: _____

Anexa 15. Chestionar privind opiniile profesorilor despre lecția netradițională (experiment de control)

1. Cât de des veți apela de acum înainte, în activitatea d-stră, la lecțiile netradiționale?

a) foarte des; b) des; c) de la caz la caz; d) niciodată.

Argumente:

2. Numiți avantajele și dezavantajele lecțiilor netradiționale:

c) avantaje: _____

d) dezavantaje: _____

Anexa 16. Subiecte de evaluare a competențelor literar-lectorale și de comunicare ale elevilor

1. Formulați, în câteva enunțuri, răspuns la întrebarea „De ce trebuie să citesc cartea respectivă?”.

2. Prezentați informația principală din fragment /operă în formă de piramidă.

R1: numele personajului

R2: ocupația, profesia, statutul social

R3: trei trăsături de caracter ale personajului

R4: comportamentul manifestat într-o situație concretă

R5: problema cu care se confruntă personajul

R6: felul în care el soluționează problema

3. Redactați un text coerent, din 4 – 6 enunțuri, în care să formulați problema cu care se confruntă personajul din fragmentul/ opera propusă, să determinați natura ei, precum și cauzele ce o declanșează.
4. Există în scara alternativelor personajului posibilitatea de a ieși din impas, de a-și rezolva problema cu care se confruntă? Numiți 2–3 alternative și argumentați-le cu referințe la opera literară.

(mostră):

Drăguțule bace,
Dă-ți oile-ncoace,
La negru zăvoi,
Că-i iarbă de noi
Și umbră de voi.
Stăpâne, stăpâne,
Îți cheamă ș-un câine,
Cel mai bărbătesc
Și cel mai frățesc,
Că l-apus de soare

Vreau să mi te-omoare

Baciul ungurean

Și cu cel vrâncean!

Referințe la următoarele personaje și opere: ciobanul – „Miorița”, Manole – „Monastirea Argeșului”, copilul – „Moartea căprioarei”, de N. Labiș, Ion – „Ion”, de L. Rebreanu, Ilie Moromete – „Moromeții”, de M. Preda, Apostol Bologa – „Pădurea spânzuraților”, de L. Rebreanu, Dl Goe – „Dl Goe”, de I. L. Caragiale, doamna Popescu – „Vizită”, de I.L. Caragiale etc.

5. Ce modificări ar suferi personajul Harap-Alb, dacă ați avea posibilitatea să-l creați după bunul vostru plac, având în vedere următoarele repere:

- Harap-Alb se încrede Spânului și coboară în fântână;
- Harap-Alb, pe parcursul întregii acțiuni, rămâne fidel jurământului dat Spânului;
- Harap-Alb este ajutat de însoțitorii săi, el singur nefiind în stare a-și rezolva problemele;
- Harap-Alb urmează să conducă o împărăție.

Argumente:

6. Citiți expresiv textul/ un fragment. Motivați lectura voastră:

„Pe vremea când Dumnezeu cu Sfântul Petru umblau pe pământ, sub chipul unor moșnegi gârbovi, sprijiniți în toiag și cu sandalele rupte, iar la căderea nopții băteau pe la ușile oamenilor, și li se întâmpla de multe ori să fie izgoniți, într-un rând, i-a prins noaptea în câmp, iar odată cu ea, o ploaie care le-a udat veșmintele și i-a umplut de noroi, și tot rătăcind ei în întuneric, numai într-un târziu au ajuns la marginea unui sat și abia au îndrăznit să bată cu toiagul în prima poartă. Câinii mari s-au repezit să-i sfâșie, dar numaidecât s-a auzit un glas bărbătesc, întrebând cine bate, și au răspuns:

– Oameni buni!

Atunci omul, potolind câinii, i-a poftit în casă unde nevasta și copiii abia se treziseră din somn, și el a început să dea porunci, dar cu blândețe:

– Mario, ia mai pune câteva vreascuri pe foc. Tudore, dă fuga la fântână după o doniță de apă proaspătă. Ileano, ia vezi tu de o oală cu lapte...

Și le-au dat să se spele și să se șteargă cu ștergare albe, și i-au ospătat, și i-au dus să doarmă într-o odaie în care mirosea a gutui și a busuioc.

A doua zi dimineață iar le-au dat să se spele, i-au ospătat, le-au pus și în traistă niște mere cum nu mai văzuseră și le-au urat drum bun.

Și cum au ieșit din sat, Sfântul Petru a început să se roage de Dumnezeu:

- Doamne, fă ceva pentru oamenii aceștia, că tare ne-au primit frumos!
- Ce-ai vrea să fac, Sfinte Petru, c-ai văzut că nu erau nevoiași!
- Doamne, fă ceva, fă-i ca să-și vadă măcar o dată sufletul!
- Să-și vadă sufletul, spui, Sfinte Petre?
- Da, Doamne, să-și poată vedea sufletul, așa cum vedem noi plopul acela de acolo...
- Bine, Sfinte Petre, a răspuns Dumnezeu, privind gânditor satul din vale.

Iar după o vreme, din neamul acela de oameni s-a născut Mihai Eminescu.”

(„Basm”, de Geo Bogza)

7. Formulați, în 6 rânduri de caiet, mesajul textului „Basm” de Geo Bogza, conform algoritmului învățat.

GLOSAR

Competență de comunicare – capacitatea de a produce, de a alege stilul adecvat, de a organiza mijloacele în funcție de scop într-o situație determinantă

Competență lectorală – totalitatea cunoștințelor necesare citirii și înțelegerii textelor

Competență literară – „cunoașterea de coduri și experiența transtextualității” (P. Cornea)

Educație literar-artistică – formarea cititorului/ interpretului de literatură artistică

Educație lingvistică – formarea vorbitorului cult de limba română

Lecție netradițională – o formă de organizare, cu un scop bine definit, a procesului de învățământ, neordinară ca structură de la o variantă la alta, ce reneagă algoritmul și fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului, inclusiv, la nivelul formelor de organizare a corelațiilor „profesor–elev”, „elev–elev”, „elev–opera literară” și ale cărei elemente sunt un produs al fanteziei cadrului didactic și a elevilor, al măiestriei și competențelor acestora.

Lecția-proces de judecată – formă de organizare a activității de predare-învățare-evaluare, cu o serie de etape diferite de cele ale lecției clasice, de formule nestandardizate, ce fărâmițează structura unitară a activității tradiționale a elevilor și profesorului; în cadrul ei, elevii își asumă un anumit rol, interpretarea căruia solicită lectura operei studiate.

Lecția-atelier creație literară – formă de organizare a activității de predare-învățare-evaluare, în cadrul căreia elevii asimilează cunoștințe noi sau le consolidează pe cele însușite, prin producerea de ei înșiși a unor texte literare sau pseudoliterare, în funcție de conținuturile curriculare și de obiectivele trasate de către profesor.

Lecția-ecranizare – formă de organizare a activității didactice, în cadrul căreia elevii interpretează diverse aspecte ale operei literare prin rezolvarea unor probleme/situații de natură transdisciplinară, ce solicită gândirea creativă, capacitatea de a imagina, de a identifica și de a corela mijloacele de exprimare caracteristice literaturii și cinematografiei ca arte.

Lecția-dramatizare – formă de organizare a activității de predare-învățare-evaluare vizând nu atât formarea/dezvoltarea aptitudinilor interpretative-scenice, cât valorificarea operei literare în funcție de scopul trasat, în vederea formării competențelor literare și de comunicare ale elevilor, componente definitorii ale educației literar-artistice și lingvistice.

Lecția-concurs reprezintă o formă de organizare, cu caracter competitiv, în procesul căreia elevii asimilează, consolidează cunoștințe, aptitudini, deprinderi fiind antrenați într-o competiție de rezolvare a unor sarcini cu caracter de joc, de problemă, interactiv-participative, creative, care

solicită elevilor capacitate analitico-sintetică, originalitate, organizare, spirit creativ, inventivitate și le oferă posibilitatea de a se autoevalua în raport cu sine și cu alții.

Lecția-studiu de caz – formă de organizare a activității elevilor, subordonată unui scop și unor obiective concrete, având la bază strategii interactive, în cadrul căreia elevii, prin analiza unor situații atestate în opera literară, prin rezolvarea unor conflicte de valori, asimilează, fixează cunoștințe noi, își formează priceperi și deprinderi de analiză, sinteză și de argumentare, își autoevaluează capacitățile de rezolvare a cazului.

DECLARAȚIA CU PRIVIRE LA ASUMAREA RESPONSABILITĂȚII

Subsemnata, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele de familie, prenumele: VÎLCU Marcela

Semnătura:

Data:

CV-ul AUTOAREI

INFORMAȚII PERSONALE

Vîlcu Marcela



str. Kogălniceanu, 60, ap. 2, MD - 2009, Chișinău, Republica Moldova
+ 373 69645407 (mob),
+373 22 245287
valcumarcela@yahoo.com

Sexul feminin

Data nașterii 19.01.1968 |

Naționalitatea R. Moldova

EXPERIENȚA PROFESIONALĂ

2017-2019:

Profesor de limba și literatura română în bază de voluntariat la Centrul Educațional pentru Copiii Bolnavi de Cancer din cadrul Institutului Oncologic din Chișinău;

2018-2019:

Profesor-cumular de limba și literatura română la Liceul Teoretic „Gheorghe Asachi” din Chișinău;

2013 – prezent:

Lector universitar cumular la catedra *Pedagogia învățământului primar*, UPS „Ion Creangă”;

2003 – 2007:

Studii doctorale la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, specialitatea Didactica școlară pe trepte și discipline de învățământ (Limba și literatura română);

2005 – 2010:

Profesor-cumular de limba și literatura română la Liceul de Creativitate și Inventică „Prometeu-Prim”, or. Chișinău

1988 – prezent:

Lector universitar la Catedra de limba română și filologie clasică, actualmente Limba și literatura română, UPS „Ion Creangă”;

Cursuri predate: Fonetica, Tehnici de comunicare scrisă, Morfologia, Punctuația (Facultatea de Filologie și Istorie), Praxiologia limbii române (Facultatea de Științe ale Educației și Informatică).

EDUCAȚIE ȘI FORMARE

1984 – 1988

Studii licență Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Filologie;

1974 – 1984

Școala medie din s. Ulmu, raionul Ialoveni

COMPETENTE PERSONALE

Limba(i) maternă(e) Limba română

Alte limbi străine cunoscute

INTELEGERE

VORBIRE

SCRIERE

Ascultare

Citire

Participare la
conversație

Discurs oral

Limba rusă

C2

C2

C2

C2

Limba franceză

B1

B2

B1

B1

Competențe de
comunicare

Competențe de comunicare interpersonală (cu studenții, profesorii etc.),
achiziționate în procesul de desfășurare a activității didactice

Competențe
organizaționale/
manageriale

Competențe dobândite în urma organizării unor activități: lansări de carte,
întâlniri cu scriitorii etc.: coordonarea studenților în realizarea practicii
pedagogice

Competențe informatice ▪ o bună cunoaștere a instrumentelor Microsoft Word, PPT, G-Suite

INFORMATII
SUPLIMENTARE

Publicații

▪ peste 40 la tema de doctorat (lista publicațiilor se anexează)

ANEXE

Modelul pedagogic al ELAL VLN

Repere epistemologice, teoretice și praxiologice

Teorii

a) literatură: originea operei de artă; EA și EE – domenii de cunoaștere umană; finalitatea estetică a literaturii; receptarea operei de artă; comunic. literară; teoria lecturii; hermeneutica literară; asociativitatea gândirii; teoria și metodologia ELA;
b) limbă și comunic.: teoria limbajului, modelul integralist-transdiscipl. al comunicării; modele ale comunic., comunic. ca proces interactiv;
c) didactică: lecția –formă activitate; alternativele la sist. de învățam. pe clase și lecții; compet. literare-lectorale, lingv. și de comunic.; ludicul etc.

Principii

ELA mimesis și katharsis; op. lit. – cunoaștere, plăcere; finalit. operei; receptorul–subiect creator; discursul literar și limbajul; ELA și frumosul artistic, ELA–interpretarea; formarea CLL;
EL: comunic.–proces interactiv, de influență; limba–instrum. de exprim./ autoexpr.; stimul. gândirii logice, creative; exersarea contextuală a limbii; transpunerea activit. școlare în medii sociolingv. reale, nonformale și informale; re-crearea de „realități exterioare” în clasă;
Did: unit. senzorial-rational; adecv. tehnol. educaț. la forma educativă; corel. experiențială cu valori comun. liter.; psihol. vârstei și individualit. elevilor; gradualit. demersului; adecvarea la interesele de lect.; asigurarea zonei proxime de dezvolt. liter.

Lecții netradiț.: lecția proces de judecată, lecția-ecraniz., lecția-dramatiz., lecția-concurs, lecția-atelier de creație, lecția-studiu de caz

Componenta aplicativă a ELAL VLN

Activități

lectură; receptare; explorare; dezvoltare creatoare a operelor literare; cu caracter inter/pluri/transdisciplinar; interactive; ludice; scriere creativă; argumentare; utilizare a diverselor resurse informaționale etc.

Metode

activ-particip. (brainst.; stud. de caz, simul. întâln. cu person. operei); **ludice** (joc de rol; dramatiz. op. lit., proc. de judecată etc.); **de creație** (scrierea creativă, text calchiat, exerc. asoc.ș.a); **problematic.**; **de dezvolt. a gând. crit.** (dezbaterea, pălării gândit., FRISCO, exper. imaginativ); **hermeneutice** (lect. expres., coment. lit.;

Criterii de evaluare

EL: ascultarea și înțelegerea mesajului; formularea clară, coerentă a mesajului transmis; folosirea corectă a limbii literare în comunic. orală și scrisă; nuanțarea lexicală, gramaticală și stilistică a comunicării;
ELA: capac. de a-și adapta compet. de lectură la caracteristicile op. lit.; capac. de a realiza diferite tipuri de lectură; capac. de decodare; capac. de a evalua critic; capac. de a-și identifica stările postlecturale; capac. de a formula;
Forme de evaluare: judecata de valoare, calificativ, notă.

Competențe formate

Literar-lectorale: cunoașterea sistemului de coduri; capac. de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături; capac. de a produce valori (adăugate)
Comunicative: cunoștințe, comprehensiuni, aptitudini de a produce, capac. de a alege stilul adecvat, de a organiza mijloacele de limbă în funcție de scop într-o situație determinată

P
R
O
F
E
S
O
R

E
L
E
V