

Ministerul Educației al Republicii Moldova

# Limba și literatura română

Ghid de implementare  
a curriculumului modernizat  
pentru treapta liceală

**CARTIER**

pag. tehnica

<b>Structura, funcțiile și modalitățile de aplicare a curriculumului modernizat</b> (T. Cartaleanu) .....	3
<b>Formarea și dezvoltarea personalității în procesul de implementare a curriculumului modernizat</b> .....	3
(T. Cartaleanu).....	3
<b>Metodologia formării competențelor specifice disciplinei</b> .....	3
(O. Cosovan, T. Cartaleanu) .....	3
<b>Corelarea competențelor, sub-competențelor, conținuturilor, tipurilor de activități, strategiilor de predare – învățare – evaluare</b> (O. Cosovan) .....	3
<b>Recomandări metodice pentru proiectarea didactică</b> (T. Cartaleanu).....	3
<b>Proiecte de lecții, centrate pe formarea la elevi a competențelor specifice disciplinei</b> (T. Cartaleanu).....	3
<b>Forme de evaluare curentă. Model de evaluare a competenței</b> (T. Cartaleanu).....	3
<b>Strategii didactice de predare – învățare</b> <i>Stimularea creativității</i> (T. Cartaleanu).....	3
<b>Caracterizarea complexă a creației unui scriitor</b> (E. Cartaleanu).....	3
<b>Învățarea situațională</b> (A. Grama-Tomiță).....	3
Referințe bibliografice .....	3

---

Autorii:

---

**Tatiana CARTALEANU,**

*doctor în filologie, conferențiar universitar, grad didactic superior,*  
Catedra de limbă română și filologie clasică,  
Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău *Ion Creangă*

**Olga COSOVAN,**

*doctor în filologie, conferențiar universitar,*  
Catedra de limbă română și filologie clasică,  
Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău *Ion Creangă*

**Angela GRAMA-TOMIȚĂ,**

*profesor, grad didactic superior,*  
Liceul *Mihai Eminescu*, or. Chișinău

**Elena CARTALEANU,**

*doctor în filologie, lector superior,*  
Catedra de literatură română și comparată,  
Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău *Ion Creangă*

## Structura, funcțiile și modalitățile de aplicare a curriculumului modernizat

Competența nu rezidă în resurse,  
ci în însăși mobilizarea acestor resurse.

*Ph. Perrenoud*

Revizuit a doua oară de la momentul implementării, curriculumul modernizat de liceu (2010) orientează în mod expres demersul didactic spre formarea de competențe.

E vie încă, în memoria multora dintre noi, centrarea pe conținuturi. Chiar și în acea situație când temele de predat și textele de studiat erau obligatorii pentru toată populația școlară, și deseori ne referim la perioada respectivă ca la una riguroasă și inflexibilă, existau profesori ai căror elevi reușeau să obțină constant succese mai mari decât media, profesori ai căror elevi citeau mai mult decât cerea programa și profesori ai căror elevi alegeau școala de cultură generală cu „priceperi și deprinderi” formate exemplar. Examenul de absolvire cu biletele editate în broșuri speciale, examenele de admitere cu programe preponderent axate pe conținuturi nu trebuie calificate astăzi altfel decât o etapă obligatorie în constituirea sistemului de învățământ. Dar și în aceste circumstanțe, subiectele practice rămăneau o surpriză pentru cel examinat și deveneau, în cazul elevului bine pregătit, o excelentă ocazie de a-și demonstra nivelul de competențe. În pragul secolului XXI însă, orientându-se spre Europa și spre învățământul modern, trecînd de la învățământul mediu general obligatoriu de 10 ani la unul liceal, pe profiluri, de 12 ani, școala noastră a trebuit să găsească alte puncte de sprijin. Acestea au fost identificate în taxonomia obiectivelor (Bloom, Simpson, Dave, Kibler, Krathwohl). Îndelung formulate și pe larg discutate, obiectivele-cadru / generale, obiectivele de referință, operaționale și cele de evaluare au devenit termeni uzuali în vocabularul profesorilor din Republica Moldova.

Apariția primei variante a curriculumului a marcat centrarea pe obiective și actualizarea unor unități de conținut. Inovația revoluționară care s-a produs în predarea *Limbii și literaturii române* la 1999, prin curriculumul de liceu, a fost totala libertate a alegerii textelor de predat. Prioritare deveniseră obiectivele, rămăneau (și rămîn!) obligatorii unitățile de conținut, însă profesorul a primit dezlegare la textele literare preferate, fiind liber să nu le mai abordeze pe cele odinioară impuse fără discuții. În această viziune, locul textelor care trebuiau studiate în cutare clasă și cunoscute pentru examen a fost preluat de o listă cu texte și autori recomandați, dintre care cel mai important – atotcuprinzătorul *etcaetera*. Puterea de decizie îi revenea profesorului, pe care documentul curricular îl obliga

să urmărească finalitățile predării disciplinei și să atingă anumite obiective de referință. Decizia lui nu urma să fie una voluntaristă, ci determinată de unitățile de conținut, motivată prin propriile lecturi, limitată de posibilitățile bibliotecilor școlare, luându-se în calcul preferințele copiilor, situația concretă la clasă ș.a.m.d. Lipsa titlurilor obligatorii a debusolat pentru mai mulți ani profesorii și elevii, derutare accentuată inițial prin absența manualelor, apoi prin circulația unor manuale alternative, însă desfășurarea evaluării finale în baza unor texte propuse pentru prima lectură, alături de elaborarea programei de examen – atât la gimnaziu, cât și la liceu – a confirmat corectitudinea direcției alese.

Fără a se modifica în vreun fel concepția, descongestionarea din 2006 a eliminat unele unități de conținut, rămânând aproape intacte obiectivele și finalitățile, a completat lista de texte recomandate, păstrind *etc.*, și a ordonat anumite concepte operaționale. S-a văzut acum ca diferențierea dintre profiluri e bine să se facă mai ales în direcția aprofundării, nu a extinderii (deși, iarăși, profesorul rămâne cel care decide dacă, în clasa XI „U”, insistă mai multe ore la același roman psihologic decât în clasa XI „R” sau mai abordează unul).

Actuala versiune a curriculumului, modernizată în lumina recomandărilor UNICEF, este *centrată pe elev*. Respectiv, profesorul are în vizor nu materia care trebuie neapărat predată, ci elevul căruia urmează să i se formeze competențele reclamate astăzi de societatea ce așteaptă un absolvent pregătit „pentru viață”. Respectiv, proiectul didactic este gândit în funcție de elevii cu care se va lucra. Nici *savoir-dire*, nici *savoir-faire* nu sînt eliminate din domeniul instruirii, însă *savoir-être* și *savoir-devenir* [14, p. 49 și urm.] devin la fel de importante explicit. În același timp, o inovație discutabilă este grila de subiecte cu distribuția orelor: ca și lista de texte recomandate, grila poartă un caracter orientativ, însă este chemată să ofere profesorului o viziune. Un număr foarte mare de ore (circa 20%) este lăsat la discreția profesorului, pentru actualizare, sinteză, atelierelor a căror necesitate stringentă o detectează profesorul, probe de evaluare și lecții de analiză a rezultatelor.

În domeniul predării limbii de instruire, *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* este documentul ce oferă un model de discriminare a competențelor, de specificare a nivelurilor și de evaluare a gradului în care vorbitorul posedă limba, indiferent de relația lui cu idiomul respectiv (limbă maternă sau străină, limbă de comunicare sau de instruire, limbă studiată sau asimilată în condiții de monolingvism / bilingvism / diglosie etc.).

„Utilizarea unei limbi, inclusiv învățarea ei, cuprinde un șir de acțiuni îndeplinite de persoane care, în calitate de indivizi și de actori sociali, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar, mai ales, o competență de comunicare bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Ei utilizează competențele de care dispun în contexte și condiții variate, conformându-se diferitelor constrângeri în

vederea realizării activităților comunicative, care permit receptarea și producerea textelor pe anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicînd strategiile corespunzătoare cele mai adecvate, pentru îndeplinirea sarcinii.” [1, p. 15]

Reorientarea demersului educațional nu vine în învățămîntul nostru „din senin”, pentru că, de la primele evaluări desfășurate instituțional în baza obiectivelor curriculare, elevului i se testau (și atestau) competențele, lucru stabilit din start în programa pentru examenul de bacalaureat:

### **Competențe specifice pentru standardele comunicării**

1. Competența / capacitatea de comunicare orală și scrisă la orice subiect accesibil ca vîrstă, experiență și instruire, cu respectarea normei ortoepice / ortografice, intonaționale / punctuaționale, lexicale, gramaticale și a rigorilor stilului funcțional.
2. Competența de decodare a oricărui text literar sau nonliterar în limba română, prin analiza și interpretarea faptelor de limbă, prin interpretarea informației stilistice și semiotice.

### **Competențe specifice pentru standardele culturii literare**

1. Cunoașterea esteticii curentelor literare, a trăsăturilor distinctive ale genurilor și speciilor literare, a structurii textelor și a resurselor expresive ale limbii.
2. Competența de interpretare și comentare a textelor literare la prima vedere, cu referiri la textele studiate, la textele propuse și la lecturile independente din literatura națională și universală.
3. Analiza textelor literare prin prisma ideologiei și a esteticii curentului literar, a stilisticii textului, în termenii adecvați de teorie literară, prevăzuți de conținuturile curriculare pentru clasele de liceu.
4. Elaborarea unor eseuri-comentarii, paralele și sinteze în bază de texte literare, cu referire la textele studiate, la textele propuse și la lecturile independente din literatura națională și universală. „ [15, p.11]

Aprobarea variantei modernizate a curriculumului s-a produs doar după discuții constructive pe teren și în centru, cu reprezentanții raioanelor, iar implementarea lui de la 1 septembrie 2010 este precedată de formarea în traininguri a profesorilor; cu toate acestea, sîntem conștienți de dificultățile firești oricărei înnoiri. Autorii prezentului ghid speră să faciliteze conceperea și desfășurarea demersului didactic, să contribuie la spargerea gheții ce poate să apară între profesor și noile documente curriculare.

Institutul de Științe ale Educației, ai cărui savanți au cercetat, în laboratoare specializate, problema formării de competențe, a recomandat tuturor grupurilor de lucru pentru modernizarea curriculară o terminologie și o structură unică. Ea a fost respectată și în cazul *Curriculumului de limba și literatura română*:

## I. Preliminarii

Acestea conțin explicațiile de rigoare privind reperele de bază în conceperea și administrarea disciplinei.

## II. Concepția educațională a disciplinei

Este secvența în care se definesc și se explică termenii operaționali ai documentelor curriculare.

## III. Competențe-cheie

Trece în revistă cele 8 competențe-cheie ale formării gimnaziale în spațiul european, la care s-au adăugat 2 competențe-cheie autohtone, concepute de specialiștii Institutului de Științe ale Educației.

## IV. Competențe-cheie și competențe transdisciplinare pentru treapta liceală de învățământ

Competențele respective sînt ordonate în raport cu specificul disciplinei date, la fiecare dintre ele oferindu-se cîteva repere ce cadrează cu viziunea asupra rolului *Limbei române*, ca limbă de instruire, și a *Limbei și literaturii române*, ca disciplină de studiu în învățămîntul liceal.

## V. Competențe specifice formate / dezvoltate prin *Limba și literatura română* ca disciplină școlară

Modulul conține explicarea și discriminarea competențelor specifice ale disciplinei, care au dizlocuit obiectivele-cadru din variantele precedente ale curriculumului, dar nu sînt o clonă sau o copie a lor.

## VI. Repartizarea orientativă a unităților de conținut și a unităților de timp pe clase

Compartiment inovator, solicitat insistent de profesori în cadrul discuțiilor din ultimii 10 ani, care nu-și reclamă statut de lege, dar vine să ofere o mostră. Gruparea unităților de conținut ar putea să faciliteze proiectarea de formă nouă, recomandată în virtutea centrării pe competențe a acestui curriculum. Tot aici se propune o listă de texte recomandate pentru studiu și pentru memorizare.

## VII. Competențe specifice și subcompetențe formate / dezvoltate prin *Limba și literatura română*, unități de conținut recomandate, activități de învățare și de evaluare

Acestea se prezintă într-un tabel prin care se racordează unitățile de conținut la subcompetențele stipulate pentru clasa dată, oferind paralel sugestii în legătură cu activitățile de învățare și de evaluare adecvate. De la o clasă la alta, se poate urmări modificarea subcompetențelor și adaptarea activităților didactice la noile unități de conținut. Activitățile de evaluare recomandate



vizează atât evaluarea formativă, cât și evaluarea sumativă.

### **VIII. Strategii didactice: orientări generale (metodologice)**

Modulul conține câteva principii de proiectare a demersului didactic la disciplină, recomandări privind proiectarea didactică de lungă durată și forme (tradiționale / clasice și moderne) de elaborare a proiectelor de lecții.

### **IX. Strategii de evaluare: orientări generale**

Alături de recomandări generale privind evaluarea, se oferă repere pentru evaluarea competențelor și prezintă un model de evaluare a nivelurilor de competență lectorală.

### **Bibliografie**

Conține sursele de referință la care au apelat autorii, în procesul modernizării curriculumului. [13]

Modalitatea de aplicare a curriculumului modernizat nu diferă de cea familiară profesorilor începând cu 1999. Libertatea oferită de documentul curricular, tot mai largă la fiecare descongestionare și modernizare, va merge mână-n mână cu responsabilitatea pe care anumite prevederi curriculare o presupun, ca o *conditio sine qua non* a exercitării profesiei de pedagog.

## Formarea și dezvoltarea personalității în procesul de implementare a curriculumului modernizat

Profesorul cel mai bun sugerează, dar nu emite dogme și îl inspiră pe elev cu dorința de a vrea să învețe singur.

*Edward Bulwer-Lytton*

Una dintre inovațiile actualei variante de curriculum este plasarea în capul listei a competențelor-cheie și discriminarea lor în raport cu specificul disciplinei. Acestea urmează să demonstreze cum anume contribuie *Limba și literatura română* la dezvoltarea personalității elevului – prin formarea *culturii comunicării*, a *culturii literar-artistice*, depășind limitele stricte ale ariei curriculare și participând, deopotrivă cu alte materii, la ceea ce își propune să formeze liceul – *competențele de muncă intelectuală, stilul intelectual personal*. Vom comenta în continuare fiecare dintre direcțiile de formare și dezvoltare a competențelor-cheie trasate de curriculum.

### Competențe de comunicare în limba română

- Competența de a comunica corect, coerent și argumentat în limba română, în situații reale ale vieții.

S-ar părea că elevul vine la liceu, după absolvirea gimnaziului, avînd formată această competență. Totuși, practica rațională și funcțională – asimilarea resurselor și a mecanismelor limbii de instruire – nu s-a încheiat și două direcții devin prioritare în clasele X-XII (mai ales în virtutea inerției care îndreaptă pașii majorității absolvenților de liceu spre colegii, universități și academii – adică, spre continuarea studiilor):

#### 1. Comunicarea argumentată.

Disciplinei școlare *Limba și literatura română* îi revine sarcina de a exersa în continuare comunicarea argumentată, competență pe care o reclamă practic toate disciplinele studiate. Curriculumul prevede expres câteva unități de conținut în acest scop: *Indicatorii unei comunicări corecte. Performarea comunicării. Compunerea-reflecție. Compunerea de sinteză. Formarea stilului intelectual personal. Compunerea-raționament. Lansarea orală a textelor elaborate (comunicări, referate, rezumate, teze)*. Rămîne ca profesorii de la disciplinele care de asemenea recurg la evaluări prin referate, raționamente, sinteze, teze să aprecieze această competență, cînd ea este performantă, și să contribuie la dezvoltarea ei, în caz de necesitate.

## 2. Comunicarea în situații reale ale vieții.

Instruirea situațională la lecție<sup>1</sup> nu o considerăm singura formă de exersare a acestei competențe: o vor acompania / secunda proiectele reale de implicare în viața instituției de învățământ și a comunității (de la redactarea unei publicații periodice, a avizelor, prospectelor – la emisiuni pentru postul de radio local), participarea la experiențe de evaluare autentică, încadrarea elevilor în activități prilejuite de diverse manifestări civice și culturale etc.

- Competența de a comunica adecvat, operaționalizînd noțiuni teoretice solicitate de context sau de situația de comunicare.

Cuvîntul-cheie al acestei competențe este „aдекват”: elevul trebuie să poată detecta specificul situației de comunicare, alegînd registrul corect. Toate disciplinele predate la liceu necesită / reclamă operaționalizarea termenilor, iar profesorul de limba română, în cadrul unor subiecte ca *Internaționalismele în lexicul românesc. Descrierea lingvistică și enciclopedică a vocabularului. Sub sisteme terminologice în lexicul românesc. Radicale internaționale în sistemele terminologice*, contribuie la asimilarea lexicului special. Impactul formativ major al acestei competențe va deveni interesul nesimulat al absolventului de liceu pentru cuvintele și termenii noi, apelarea la dicționare și enciclopedii și în afara procesului de studii, atitudinea plină de responsabilitate față de limbajul profesional cu care va opera în viața de adult.

- Competența de lectură și interpretare a textelor de diferite stiluri funcționale, genuri, specii literare.

Studiul textelor funcționale nu este un subiect care prevalează la liceu, el trece mai degrabă sub semnul actualizării – deci, e o achiziție cu care elevul vine din gimnaziu, însă accentul pe interpretarea acestora în termenii stilisticii lingvistice și literare este un moment nou. *Înțelegerea și interpretarea textelor* vizează și priceperea de a rezuma esența unei emisiuni sau a unui film, expunerea unei știri sau a unei noutăți în domeniul de formare profesională – tot ce îi permite adultului să înfrunte problemele cotidiene de comunicare.

Cît privește textele de diferite genuri și specii literare, studiul unora dintre acestea vine cu titlu de noutate: *doina, idila, pastelul, gazelul, sonetul, rondelul, glossa, drama*. Dincolo de pereții școlii, elevul trebuie să rămînă cu o capacitate mereu activată de a interpreta, în situații cotidiene, texte literare și funcționale: versurile unui cîntec, mesajul unui spectacol, problematica unui roman, succesul unui film, esența unei cereri, meandrele unui anunț, pietrele subacvatice ale unei scrisori, persuasiunea unui spot publicitar, capcanele unui contract.

- Competență de receptare, interpretare a frumosului artistic din opere literare.

---

1. A se vedea și modulul *Strategii didactice de predare – învățare*.

Specifică în mare măsură disciplinei, aceasta contribuie la formarea personalității și la consolidarea sistemului axiologic al elevului. Cercetarea, pe parcursul clasei a XI-a, a curentelor literare într-un mai larg context cultural (cf. *Curentul cultural și schimbarea mentalității umane*) ar trebui să-l înarmeze pe elev cu instrumentarul necesar demersului interpretativ. După încheierea studiului instituționalizat al literaturii, interesul pentru vitrina librăriei și catalogul bibliotecii, pentru noutățile literare, expoziții și lansări de carte, pentru creația unor scriitori rămîne dovada cea mai sigură a competenței respective. Pînă la urmă, dacă absolventul va simți nevoia de a citi literatură de ficțiune, de a discuta cu alți pasionați de lectură cele citite, dacă își va aminti de Eminescu nu doar în ziua de 15 ianuarie, dacă îi va procura copilului său *Albinuța* din proprie inițiativă – aceasta va fi manifestarea respectivei competențe.

- Competența de a recepta și lansa mesaje cu un conținut atitudinal.

Depășind cu mult cadrul disciplinei noastre, această competență, odată formată, ar trebui să-l ajute pe elev să susțină un dialog și să construiască un discurs, de menire utilitară, oscilînd între felicitări familiale, un speech improvizat și alocuțiuni publice îndelung șlefuite. Viața verifică formarea competenței atunci cînd reporterul cu microfonul în mînă abordează trecătorii întîmplători pe stradă, rugîndu-i să se exprime versus un subiect de maximă rezonanță. O asemenea situație de evaluare autentică îi împarte, imediat și fără un instrumentar costisitor, pe toți cetățenii implicați în două categorii distincte: (1)cei care au competența citată și (2)cei care nu o au.

### Competențe de învățare / de a învăța să înveți

Mai multe dintre achizițiile din domeniul stilului intelectual personal al elevului care absolvește gimnaziul se datorează finalităților educaționale ale disciplinei *Limba și literatura română*. Dintre acestea, vom remarca în special **competența lectorală și competența de comunicare (orală și scrisă)**, în lipsa cărora nu se poate desfășura învățarea la nici una dintre disciplinele școlare.

- Competența de a-și organiza propria învățare, prin conștientizarea propriilor procese și nevoi de învățare, prin identificarea oportunităților disponibile și a capacității de a depăși obstacole, în scopul de a învăța cu succes.

Prin intermediul diferitelor tipuri de lucrări scrise și discuții, profesorul de *Limba și literatura română* poate interveni pentru înțelegerea nevoilor, conștientizarea proceselor și identificarea oportunităților în formarea competenței de monitorizare de către elevi a propriului proces de învățare. Vor contribui la succesul școlar diverse strategii de autoevaluare și evaluare reciprocă, lucrări axate pe procese de metacogniție, sarcini de informare și documentare. Un rol aparte îi revine, în aceste clase, lecturii independente:

textele de proporții se cer nu doar citite (parcurse) pentru informare asupra fabulei, ci și interpretate, comentate, analizate. Deprinderea de a ține o agendă de lectură, de a face notițe, formată la *Limba și literatura română*, poate deveni operațională și funcțională la *Istorie*, când elevul lucrează cu documentele, sau la *Geografie*, când consultă enciclopedii și site-uri specializate, sau la *Educația civică*, atunci când desfășoară un studiu de caz. Valoarea ei este neprețuită la facultate, unde volumul de literatură propusă pentru „cunoaștere și înțelegere”, „analiză și sinteză”, „aplicare și evaluare” crește în progresie geometrică.

- Competență de a asimila, integra și produce noi cunoștințe și deprinderi.

Integrarea cunoștințelor noi e un moment foarte important al învățării, la toate treptele. Diverse tehnici de gândire critică, metodologia constructivismului, alături de strategii tradiționale, pot contribui la dirijarea învățării. În clasele de liceu, vom pune accent pe debriefarea procesului / procedurii de asimilare a cunoștințelor și de exersare a deprinderilor, pe sistematizarea noilor achiziții, pe reflecție și metacogniție, pe cercetarea independentă. Orice text literar și subiect de discuție poate deveni oportunitate pentru formarea cititorului și a cetățeanului.

- Competența de a stăpîni diverse metode de integrare a cunoștințelor de bază despre natură, om și societate, în scopul satisfacerii nevoilor și acționării pentru îmbunătățirea calității vieții personale și sociale.

Complexitatea acestei competențe de învățare se conține în verbul „a integra”. Cîntărind greu în sistemul competențelor pragmatice (existențiale), integrarea îi este necesară elevului-cititor pentru a putea să raporteze textul, problematica și motivele lui la cunoștințele sale despre viață și invers: să utilizeze cunoștințele sale despre viață la interpretarea / descifrarea / aprecierea textului, exprimarea atitudinii. Cum însă literatura de ficțiune implică deseori și lumea animală, și cea vegetală, și lumi fantastice sau astrale, oricare dintre acestea, în virtutea caracterului antropocentric al textului, reclamă neapărat „cunoștințe despre om și societate”.

- Competența de a se documenta asupra fenomenelor lingvistice și literare, de a percepe și a angaja anumite inovații lingvistice și literare în propriul sistem cognitiv și atitudinal.

Viața firească a limbii, deopotrivă cu inovația și moda lingvistică, de rînd cu influențele interculturale într-o Europă plurilingvă, îi marchează pe toți vorbitorii activi. Absolventul deliceu își va confirma statutul de baccalaureat dacă va ști să apeleze la dicționare și la alte surse credibile, va putea susține o discuție despre anumite fenomene, va ști să aleagă registrul corect în comunicare, va fi în permanență receptiv la schimbare. Cîteva subiecte de curriculum o vizează în special: *Surse lexicografice de documentare pentru o comunicare adecvată*

și pentru evitarea greșelilor de exprimare. Tipuri de dicționare. Utilizarea dicționarelor electronice și a rețelei Internet pentru informare și documentare. Literatura – dimensiune culturală și artă a cuvîntului. Cititorul – receptor și interpret al literaturii/operele literare.

### Competențe de autocunoaștere și autorealizare

Limbajul este / rămîne / apare deseori ca primul mijloc de a intra în contact cu lumea, de a o cunoaște și de a se cunoaște pe sine, de a-și relata experiența. Asimilarea vocabularului specific reflecției și metacogniției, monitorizarea propriilor procese intelectuale sînt de neconceput în afara unui vocabular activ și bogat.

- Competența de gîndire critică asupra activității sale de vorbitor / interlocutor / receptor, în scopul autodezvoltării continue și autorealizării personale.

Gîndirea critică apare și se dezvoltă atunci cînd nu domină mentalitatea unicului răspuns corect. Abilitatea de a gîndi critic, nestandard și depășind stereotipurile va permite generațiilor de absolvenți să se realizeze ca personalități într-o lume democratică și deschisă. Dacă acceptăm că a gîndi critic înseamnă:

- ▷ a porni de la anumite idei
- ▷ a recepta informații științifice, texte literare și nonliterare,
- ▷ a le examina implicațiile, prin diverse tehnici de lectură și discuție,
- ▷ a tria eficient datele, oferindu-le sensuri care vor fi materializate în anumite comportamente,
- ▷ a le pune la îndoială, prin diverse tehnici de interpretare și analiză,
- ▷ a le compara cu alte puncte de vedere, opuse, mai ales în colaborare cu colegii,
- ▷ a construi sisteme de argumente, care să le sprijine și să le dea consistență,
- ▷ a-și definiția atitudinea în baza acestor argumente, într-un discurs construit ad-hoc sau pregătit, oral sau scris – atunci trebuie să recunoaștem că studiul limbii *vii* și al literaturii *interesante*, în toate timpurile, a fost de neconceput altfel decît *critic*.

„Pentru ca acest lucru să se producă în clasă, profesorii trebuie să ofere un cadru de gîndire și învățare *sistematic* și *transparent*: *sistematic* – pentru ca elevii să înțeleagă și să aplice cu consecvență procedeul; *transparent* – pentru ca elevii să conștientizeze, să urmărească și să-și monitorizeze propriile procese de gîndire pe parcursul studiului independent.” [20, p. 7].

- Competența de a se adapta la condiții și situații noi de comunicare.

Instruirea școlară nu poate anticipa cu elevul toate situațiile de viață în care dînsul va comunica ulterior; ea însă poate să-l pregătească pentru a le

face față, exersînd modele și tipare, examinînd eventuale comportamente în posibile situații de comunicare. Subiectele *Cererea. CV-ul. Procesul-verbal. Procura. Avizul. Corespondența. Aspectul grafic al textului. Aranjarea textului în pagină. Redactarea/corectarea textului propriu. Modalități de corelare a elementelor unui text* au anume această menire.

- Competența de a realiza creativ propriul potențial intelectual în procesul de lectură, interpretare și producere de text.

Toate tipurile de texte studiate și toate tipurile de lucrări pe care le scrie elevul în anii de liceu țintesc direct formarea acestei competențe. Se va recurge la exploatarea judicioasă a celor 8 inteligențe: *spațial-vizuală, naturală, cinetică, logică, lingvistică, muzicală, intrapersonală, interpersonală*; la o valorificare a citirii și scrierii ca procese aferente gândirii. Pedagogia modernă dispune de suficiente dovezi că învățarea se îmbunătățește în rezultatul utilizării unui repertoriu larg de strategii de gândire.<sup>2</sup>

Dacă apelăm la una dintre cele mai rezumative definiții ale competenței – *cunoștințe potențiale mobilizabile într-un mare număr de situații diferite de același tip* [14, p. 26] – atunci orice discuție sau lucrare scrisă în baza unui text oferit pentru lectură independentă, la prima vedere, apare ca „*situație diferită de același tip*” și devine pretext / oportunitate pentru aplicarea cunoștințelor, priceperilor, deprinderilor la rezolvarea unor sarcini noi. Este important doar ca elevul – fostul elev – să aibă ce mobiliza, să existe în arsenalul lui strategiile necesare.

### Competențe interpersonale, civice, morale

Trecută oficial pe aria de acțiune a disciplinei *Educația civică*, această competență a făcut parte întotdeauna din apanajul socioumanelor, mai ales a celor din aria curriculară *Limbă și comunicare*.

- Competența de a colabora în grup / echipă, a preveni sau soluționa verbal și civilizat situații de conflict, de a-și exprima oral și în scris punctul de vedere și a înțelege / percepe și respecta opiniile semenilor săi în diverse situații de comunicare.

Elevul care a studiat la gimnaziu ar trebui să vină la liceu cu anumite deprinderi din aria celor conturate în secvența citată mai sus: învățămîntul modern pune preț pe competența de colaborare, exprimată – după o formare profesională adecvată – în capacitatea de a lucra în echipă fără a mai fi monitorizat de profesorul care proiectează lecția sau desfășoară seminarul, soluționînd problemele de serviciu, evitînd sau rezolvînd conflictele.<sup>3</sup>

2. A se consulta, în acest sens, rezumatele tezelor de doctor și doctor habilitat în pedagogie, susținute în ultimii ani: [www.cnaa.md](http://www.cnaa.md).

3. Detalii și sugestii de desfășurare a lucrului în grup în [11, pp. 63-66]; [20, integral]; [6, pp. 41-49].

Nu este o competență evaluabilă cu notă la nici una dintre disciplinele școlare, însă profesorul poate ține sub observație și poate proiecta strategii de ratapaj, în caz de necesitate. Criteriile și indicatorii în baza cărora se monitorizează respectiva performanță a elevului se pretează unei sistematizări; ele presupun următoarele manifestări:

- a. Elevul acceptă lucrul în grupuri cu diferită componență (poate colabora cu oricine dintre colegi).
- b. Elevul este capabil să își asume diferite roluri, atunci când lucrează în grup (lider, secretar, designer, prezentator, injector de idei etc.).
- c. Elevul își poate păstra calmul pe tot parcursul activității.
- d. Elevul are un ritm de lucru constant.
- e. Elevul ascultă ceea ce propun ceilalți, participă la discuție.
- f. Elevul vine cu idei pe care alții le iau în seamă și le discută.
- g. Elevul participă activ la elaborarea produsului final.

Disciplina noastră oferă atât ocazia de a exersa diverse jocuri de rol / situații, cât și de a analiza, datorită textelor studiate, situațiile „de viață” pe care le explorează literatura. Foarte multe dintre strategiile de desfășurare a lecției de limbă și literatură în liceu au, în obiectivele operaționale pe care le urmăresc, formarea competenței date: *Dezbateri, Colțuri, Studiu de caz; FRISCO, Pînza discuției, Comerțul cu o problemă, Maratonul de scriere ș.a.m.d.*

- Competența de a manifesta o poziție civică activă, prin valorile limbii și literaturii române, solidaritate și coeziune socială pentru o societate non-discriminatorie, prin actul comunicării.

Vizînd latura pragmatică și sociolingvistică a comunicării, această competență se va manifesta în condițiile funcționării paralele a mai multor limbi de comunicare, cînd opțiunea pentru un idiom sau altul va fi firească și nonagresivă; ale studierii concomitente a limbilor străine sau predării unor discipline în limbi de circulație internațională; ale atracției implicite către / spre limbă și cultură – pentru istoria națională și istoria limbii materne de rînd cu istoria altor națiuni și a altor limbi; ale interesului pentru literatura scrisă în limba română și traducerea ei în alte limbi. Profesorul va considera că a reușit în această formare dacă elevii săi, oricîte limbi ar vorbi, le discriminează vocabularul și gramatica; dacă știu să deschidă și să susțină o discuție cu orice persoană. Subiecte specifice apar în fiecare clasă: *Originea limbii române. Limba națională și limba literară. Domenii de funcționare a limbii naționale și a limbii literare. Etapele evoluției limbii literare. Contribuția scriitorilor la constituirea limbii literare. Constituirea vocabularului etc.*

- Competența de a acționa în diferite situații de viață în baza normelor și valorilor moral-spirituale.

„Cei șapte ani de acasă” sînt prima și cea mai importantă dintre circumstanțele în care se formează această competență; discutarea textelor literare și a situațiilor



de viață, scrierea despre sine și pentru sine devin oportunități pentru dezvoltarea ei. La lecția de limbă și literatură, interpretarea mesajului, caracterizarea personajelor literare, de la originea socială și normele de conduită la tipologia lor etică și estetică, duc la rezultatul pe care taxonomia lui Krathwohl îl exprimă în verbul *a valoriza*, adică elevul „este motivat nu de dorința de a plăcea ori de a se supune, ci de angajarea individuală în contextul valorii fundamentale care determină comportamentul.” [14, p. 59]

### Competențe culturale, interculturale (de a recepta și de a crea valori)

Aferență disciplinelor din ciclul estetic, respectiva competență nu este / nu poate fi străină literaturii.

- Competența de a estima valorile culturii naționale și ale culturilor etniilor conlocuitoare, în scopul aplicării lor creative și autorealizării personale.

În clasele cu profil umanist, această competență se va exprima și în atitudinea față de capodoperele literaturii universale. Elevul va fi sensibilizat față de existența unor valori general-umane, își va cultiva interesul pentru ceea ce îi aparține și toleranța față de ceea ce e specific altor etnii. În fine, elevul își va organiza valorile într-un sistem propriu, pe care îl va promova activ. În mod vădit, pentru organizarea acestei competențe se lucrează în clasa a XII-a, când demersul se desfășoară sub genericul *Cititorul și universul artistic al personalității literare*. Iată ce aspecte recomandă curriculumul pentru studiul personalității și creației unui scriitor:

- ▷ Particularitățile perioadei de afirmare a creației.
- ▷ Aspectele distincte ale personalității scriitorului, date biografice relevante.
- ▷ Universul artistic al creației (teme, genuri, specii, viziuni artistice).
- ▷ Opere de referință pentru individualitatea artistică a scriitorului studiat.
- ▷ Valențele artistice a 1-2 opere din perspectiva criticii literare.
- ▷ Comentariul analitic al propriilor lecturi.
- ▷ Exegeza/exegeți; critici și referințe critice (aprofundare).
- Competența de receptare și angajare, în comunicarea orală și scrisă, a valorilor interculturale în procesul de formare a profilului intelectual.

Pentru disciplina noastră, considerăm că este o competență ierarhic superioară, pentru că ea reglează comportamentul individului; ca subiecte curriculare specifice vom menționa *Tradiție – inovație, condiție inerentă a continuității literare. Miturile și folclorul – resurse fundamentale ale literaturii. Curente moderniste: context european și formule autohtone. Viziuni și mărci stilistice distincte. Stilul individual al scriitorului. Discursul repetat: citatul, proverbul, frazeologismul în text. Expresiile frazeologice autohtone, internaționale, intraductibile. Internaționalismele în lexicul românesc.*

### Competențe acțional-strategice

Cum nici una dintre disciplinele școlare nu este desemnată să formeze prioritar această competență, fiecare contribuie în măsura posibilităților. Strategiile destinate *predării interactive, centrate pe elev*, aplicabile la orice materie, sînt o ocazie întotdeauna eficientă, în condiția respectării algoritmilor și a instrucțiunilor, dar mai ales în condiția unei analize detaliate a pașilor ce trebuie parcurși pentru a obține performanța și a celor care au fost realizași cînd succesul este vizibil. Se merită să acordăm atenție și eșecului, insuccesului, nereușitei în aplicarea unei tehnici, pentru a reuși altă dată.

- Competența de a-și proiecta activitatea, de a-și concretiza rezultatul final, în concordanță cu obiectivul de formare a vorbitorului nativ de limba română și cu idealul de cititor cult.

Atunci cînd tehnicile utilizate la *Limba și literatura română*, bunăoară pentru lectură, precum *SINELG, Cercetarea împărtășită, Lectura împotriva ș.a.*, sau pentru elaborarea eseurilor structurate, precum *Cubul, SORA, OPERA, 6 De ce?, 6 Cum?* ș.a., vor deveni operaționale în așa măsură încît elevul le aplică singur, fără indicații și instrucțiuni din exterior – atunci vom considera că exersarea a generat competența „de a-și proiecta activitatea”.

Acordăm un loc aparte, în formarea respectivei competențe, autoevaluării și evaluării reciproce, analizei de către profesor a probelor de evaluare, semnalarea și consemnarea succeselor individuale.

- Competența de a propune soluții de rezolvare a situațiilor-problemă, intervenite în procesul propriei formări.

În ultimii ani, au devenit populare două forme de evaluare netradițională – *portofoliul și proiectul*. Ambele trebuie privite și din această perspectivă – a formării competențelor acțional-strategice. De rînd cu ele, *Studiul de caz, FRISCO, Focus-grup, Pălăriile gînditoare, Comerțul cu o problemă, Turul galeriei ș.a.*, utilizate cu regularitate și îndelung analizate, pot influența comportamentul elevului și în afara orelor.

### Competențe de comunicare într-o limbă străină

Credem că oricine predă limba română ca limbă de instruire este, ca și noi, convins că nu poți să cunoști „la perfecție” o limbă străină, dacă sistemul gramatical și vocabularul limbii materne rămîn pentru tine o enigmă. Această problemă trebuie rezolvată în clasele de gimnaziu; la liceu e cazul să se lucreze în direcția competențelor de comunicare liberă, în diferite situații de viață, precum și în direcția lecturii textelor de diferite stiluri funcționale. Chiar dacă, în primii 8 ani de studiere a limbii străine, se atestă o anumită lipsă de sincronizare cu limba maternă în predarea / asimilarea unor noțiuni gramaticale – carență explicabilă prin specificul limbilor și al viziunii asupra priorităților – către începutul studiilor la liceu disciplinele „se ajung” și ajung la un numitor comun. În clasele de liceu,

subiectele de lexicologie, stilistică sau cultura comunicării la limba și literatura română le preced pe cele de la limba străină.

- Competența de a traduce din / în limba străină, în raport cu limba română, conform oportunităților de învățare.

Traducerea implică mai multe subcompetențe, dintre care cea de a lucra cu dicționarul este pe unul din primele locuri; practica rațională și funcțională a limbii vine în continuare să asigure corectitudinea în interpretarea structurilor gramaticale; experiența de cititor facilitează recunoașterea și echivalarea locuțiunilor; competența culturală alimentează înțelegerea noțiunilor intraductibile.

- Competența de a comunica argumentat la anumite subiecte relevante pentru studiul limbii și literaturii române prin utilizarea informațiilor utile dintr-o limbă străină.

Luptînd din răspuțeri cu „romgleza” și preferința generației de pe băncile școlii pentru termenul englezesc, considerat deseori mai expresiv, mai exact sau mai scurt (încă nimeni nu a abrogat legea economiei în limbă), ori cu macaronismul rusesc, aflat mai la îndemînă, în urechi și pe vîrfurile limbii, profesorul de limbă și literatură română va recunoaște totuși veridicitatea dicționarului că ești om de atîtea ori cîte limbi cunoști. Prin urmare, vom saluta utilizarea informațiilor dintr-o limbă străină, traduse cu abilitate, discernămîntul în alegerea surselor și grija pentru exprimarea corectă / adecvată în orice limbă. În clasele cu profil umanist, nimic nu ar putea să ne oprească a confrunța cu elevii diferite traduceri, în limbi cunoscute de ei, ale textelor studiate (Mihai Eminescu sau Lucian Blaga în franceză, engleză, germană; Ion Druță în rusă sau franceză etc.).

Competențe digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale

Acestea sînt formate din momentul cînd elevul își cultivă, deseori înainte de a începe studiarea oficială a informaticii, deprinderea de a lucra la calculator. În raport cu aria noastră curriculară, cunoașterea limbii engleze este un atu pentru utilizator, dar nici cunoașterea bună a limbii române nu este redundantă. Orice vorbitor instruit de limbă română, care primește un mesaj electronic, consultă o sursă sau citește un blog, îi apreciază și calitățile lingvistice, dă un feedback nivelului de corectitudine și își face o părere despre autor după cum arată textul scris de acesta. Cu cît mai mult folosesc elevii noștri Internetul, cu atît mai mult se confruntă cu necesitatea de a se arăta cărturari. (Desigur, mediul și nivelul de comunicare al unora se plasează mai jos de orice norme, dar, pe palierul lui *savoir-devenir*, nu admitem că există cineva care știe să scrie corect, însă scrie cu greșeli. Motivele pentru care unii autori fac în rețea paradă de analfabetism sînt altele: lenea intelectuală, lipsa automatismului în aplicarea regulilor ortografie și punctuație, deficitul respectului de sine.)

- Competența de a utiliza, în situații reale, anumite instrumente cu acțiune digitală, ce facilitează studiul limbii și literaturii române în liceu.

Vom vedea în „instrumentele cu acțiune digitală” niște prieteni și tovarăși de drum, apelînd la ele cu discernămint și măsură. Nu vom înlocui lectura cărților cu vizionarea filmelor, oricît de tentant ar părea, pentru că predăm literatură, nu cinematografie. Dar vom însoți studiul pe text cu vizionarea materialelor video, vom consulta biblioteci digitale, vom asculta vocile poezilor și cîntece pe versurile lor. Vom apela, în măsura posibilităților, la [www.dexonline.ro](http://www.dexonline.ro) și nu vom accepta să ni se servească produse de pe [www.referate.ro](http://www.referate.ro) în loc de lucrări proprii. În lupta cu maestrul „copy-paste” profesorul are o singură armă: sarcina individuală, diferențiată, interesantă, pentru care încă nimeni nu a pus o lucrare de gata. Nu ne putem supăra nici pe Internet, nici pe elevi dacă cerem „de adus referate”. Am putea să ne cooperăm cu profesorul de informatică pentru evaluarea competențelor digitale, dar atunci vom aprecia materialele găsite în rezultatul unor investigații pe net, nu cele aflate la distanță de un clic pe **Google**.

- Competența de a crea documente cu un caracter comunicativ și informațional, prin utilizarea anumitor servicii electronice, inclusiv rețeaua Internet.

Aplicabilă în condițiile asigurării liceului cu resursele necesare, această prevedere a curriculumului înseamnă că mîine – și ne-am dori ca acest „mîine” să vină cît mai repede – profesorul își va putea permite nu doar să folosească sporadic, la ocazii rare și speciale, programul Power Point, ci și

- să primească temele realizate în variantă electronică;
- să le corecteze în Track Change;
- să verifice portofoliile electronice, nu mapele de tip dosar;
- să desfășoare consultații în formă de videoconferințe;
- să facă evaluări on-line, după ce a plasat teste pe [www.LeMill.org](http://www.LeMill.org);
- să înregistreze secvențe de activități (lucru în grup, prezentări etc.) pe care să le analizeze apoi, vizionîndu-le;
- să scrie pe o tablă interactivă...

...și multe alte forme de predare-învățare-evaluare, pe care i le facilitează minunata lume digitală.

### Competențe antreprenoriale

- Competența de utilizare nuanțată a limbajului verbal, nonverbal și paraverbal în activitatea de antreprenariat.

Latura pragmatică a competenței de comunicare va alimenta acest segment de formare pentru *savoir-devenir*. Studiul textului dramatic, recitarea celor memorizate, înscenarea, vizionarea secvențelor de filme și spectacole, analiza mijloacelor de comunicare în domenii ca televiziunea și radiodifuziunea, jocurile

de rol și instruirea situațională, elaborarea textelor funcționale – iată doar câteva dintre oportunitățile prin care *Limba și literatura română* vizează această competență.

- Competența de a-și motiva argumentat alegerea conștientă a viitoarei arii de activitate profesională, respectând normele de comunicare în limba română.

În diverse activități de scriere și discuție, elevul învață să-și argumenteze o decizie, să comunice persuasiv, să vorbească despre sine și despre preferințele, interesele sale. Învățarea se deplasează firesc de la *scrierea personală* (despre sine și pentru sine) spre *scrierea publică* (despre orice și pentru oricine), necesară nu doar viitorilor politicieni și politologi, ci oricărui om cult.

### **Competențe de bază în matematică, științe și tehnologie**

- Competența de a-și organiza activitatea personală, utilizând tehnologii adecvate, în permanentă schimbare, cu aplicare la studiul limbii și literaturii române.

După ce contribuie indubitabil și inestimabil la dezvoltarea inteligenței logice, naturale, spațiale, vizuale, studierea disciplinelor din aria curriculară a științelor reale îl înarmează pe elev cu strategii de învățare diferite de cele specifice ariei *limbă și comunicare*; asimilarea lor și aplicarea ca instrumente de lucru intelectual doar sporește șansele de succes ale absolventului de liceu. Punem mare preț aici pe tehnici de organizare grafică a informației (*Explozia stelară, Harta conceptuală, Clusteringul, Graficul conceptual, Generalizarea categorială, Grila lui Quintilian etc.*), pe dezvoltarea capacității de a rezuma esența și de a sistematiza datele, de a argumenta și exemplifica afirmații ș.a.m.d.

Alături de dezvoltarea inteligenței logice, competențele de bază în matematică, științe și tehnologii facilitează înțelegerea unor secvențe din textele literare, examinarea semnelor de timp și spațiu, co-raportarea și interpretarea valorilor, analiza sistemului limbii.

## Metodologia formării competențelor specifice disciplinei

Majoritatea profesorilor nu exercită vreun control asupra politicilor școlare sau asupra curriculumului, dar, în schimb, se bucură de o largă autonomie în cadrul clasei. Într-o măsură împărtășită doar de câteva alte profesii precum cea a polițiștilor, învățămîntul se bazează, în cea mai mare parte, pe competențele și calitățile lucrătorilor de la nivelul inferior al piramidei instituționale.

*Tracy Kidder*

Abordarea didactică a textului literar se poate desfășura în conformitate cu taxonomia domeniului cognitiv (după Bloom: *cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză, evaluare*) – procedură recomandabilă mai ales la etapa gimnazială și inevitabilă pentru lectura interogativă a textului; dar demersul capătă o altă dimensiune și are alt răsunet, dacă se centrează pe taxonomia lui Krathwohl, numită și taxonomie a domeniului afectiv: de la *receptare* – prin *răspuns, valorizare și organizare* – la *caracterizare*, printr-o angajare personală (și personalizată) a elevului. [14, p. 59 și urm.] Este taxonomia adecvată studiului artelor, iar literatura, prin valorile și impactul ei, stă în același rînd cu muzica, pictura, sculptura. Nivelurile respective ale activității intelectuale presupun această înlănțuire a operațiilor:

- **Receptarea:** elevul trebuie să ia contact cu opera, prin lectură, să fie incitat să o recepteze ori să fie atent la ea. Privită în afara demersului educațional, această operație se desfășoară ca (a) examinarea unui raft cu cărți sau a unui fișier de bibliotecă, atunci cînd persoana obișnuită cu lecturile caută ceva „de citit”, se interesează de noutățile literare, (b) vizita la un muzeu, o expoziție de tablouri, (c) urmărirea unor programe radiofonice sau televizate, pentru a afla despre existența unor tablouri, opere de artă, melodii. În cadrul unei viziuni de ansamblu asupra predării literaturii, primul contact al elevului cu textul literar trebuie proiectat ca și vizita la un muzeu sau la o expoziție; aici ne vine în ajutor, ca strategie didactică, *evocarea* – etapă obligatorie de anticipație, în care elevul este pregătit pentru receptarea conținutului, perceperea formei, sesizarea mesajului unui text necunoscut. Evocarea se poate orienta spre autorul textului; curentul literar la care se înscrie textul; contextul social-istoric și cultural în care a fost produs sau la care se referă; tematica, problematica, motivele, mesajul textului; personajele și axiologia textului – altfel spus, oricare dintre termenii operaționali abordabili. Verbele cu care se vor formula sarcini specifice sînt

*alege, acumulează, combină, separă.* Tehnicile care facilitează receptarea sînt: *Bliț, Presupunerea prin termeni, Discuția ghidată, Scrierea liberă, Graficul T etc.*

- **Răspunsul:** elevul manifestă interes față de text, imagine, coloană muzicală etc., remarcîndu-le, reținîndu-le din multitudinea de texte, tablouri, melodii percepute; urmează simpla atenție acordată fenomenelor, lectura textelor relevante, care trece ulterior în prezența activă, concretizată în utilizarea ori modificarea fenomenului; elevul (sau adultul) citește, din proprie inițiativă, materiale adiacente, este interesat să-și extindă aria de informare. În studiul literaturii la liceu, aceasta ar putea însemna: lectura altor texte decît cele studiate, ale aceluiași autor; identificarea și lectura cărților pe o anumită tematică, de un anumit tip, aparținînd unei anumite culturi, unui anumit gen de literatură sau unui curent literar; interesul pentru textele de istorie, critică și teorie literară, referitoare la textele studiate. Verbele cu care se vor formula sarcini specifice sînt *discută, aprobă/dezaproabă, realizează, construiește, confirmă.* Tehnicile care vin în ajutorul profesorului pentru provocarea răspunsului sînt *Bliț, Reacția cititorului, Jurnalul dublu, Jurnalul triplu, Jurnalul reflexiv, Lectura ghidată, Comerțul cu o problemă.*

- **Valorizarea:** elevul își formulează o opinie – atitudine – convingere, pe care o susține consecvent, interiorizează valoarea specifică (ideală). Are loc discernerea valorii fenomenelor și se manifestă un comportament constant în raport cu acestea, dar și o „stratificare” a preferințelor de lectură, muzicale, cinematografice sau a intereselor unui adult. Este o apreciere din care derivă acțiunea orientată spre promovarea valorilor.

Angajarea individuală în problematica abordată de text, aprecierea comportamentului unui personaj și propriile manifestări comportamentale – deseori, ce-i drept, verificabile doar ca expresie verbală, ca intenție – acestea facilitează valorizarea. Verbele cu care se vor formula sarcini specifice sînt *discută, exprimă un punct de vedere, argumentează, apreciază, sprijină / susține.* Tehnicile care vin în ajutorul profesorului, pentru interiorizarea textului literar, sînt *Colțuri, Pînza discuției, Argumente pe cartele, Controversa (academică, constructivă).*

- **Organizarea:** elevul își creează un sistem coerent de valori, stabilește anumite raporturi între acestea, determină dominantele și prioritățile. Convingerile, odată formate, se manifestă nu atît și nu numai în demersul didactic, cît (mai ales) în plan social. Cu acest sistem de valori elevul abordează orice text literar nou, realizează paralele și sinteze, trage concluzii și generalizează.

Verbele care vor viza sarcini specifice sînt *compară, formulează, prezintă, desfășoară.* Tehnicile care vin în ajutorul profesorului pentru interiorizarea textului literar sînt *Scrisoarea literară, Maratonul de scriere, Conferința de lectură, Prezentarea de carte.*

- **Caracterizarea:** comportamentul elevului este reglat de valorile pe care și le-a însușit, îi ghidează acțiunile, îi modelează conduita și deprinderile, îi determină viziunea asupra lumii. Nu mai este de domeniul evaluării școlare aprecierea acestor rezultate: manifestarea competenței se produce atunci când elevul urmează un cod etic dincolo de pereții instituției absolvite.

Componentele competenței corelează perfect cu această taxonomie: **cunoștințele**, ca o componentă esențială a competenței, presupun aici receptarea „materială” a realităților care – în viziunea profesorului – sînt purtătoare de valori. Înainte de a accepta sau nu o valoare, respectiv un text, elevul trebuie să-l perceapă ca atare, prin lectură. Or, studiul literaturii în genere, dar mai ales la etapa liceală, presupune lecturi variate, inclusiv ale textelor de proporții din literatura națională. Nimic nu poate substitui lectura autentică, iar ecranizarea, spectacolul vizionat și produsele altor arte pot doar s-o completeze, nu s-o înlocuiască.

Pe cunoașterea textelor se edifică **aptitudinile și deprinderile** de a-și organiza un demers analitic propriu, de a-și completa aria de cunoștințe despre textul literar odată receptat, despre autorul lui sau despre curentul literar. Aceste deprinderi, cultivate de disciplina *limba și literatura română*, sînt parțial dictate de gustul literar rafinat, de un demers analitic eficient anterior, dar și de o manifestare a deprinderilor de muncă intelectuală, a experienței lectorale autentice. La primele texte citite independent elevul încă nu are nici deprinderea, nici pornirea de a se interesa de un context mai larg în care a fost produs textul. Elevul-cititor avizat știe ce să facă atunci când textul îi place, când el detectează în acel text valori, când cuvîntul artistic atinge niște coarde sensibile ale sufletului său.

Competențele **existențiale**, la această etapă și pe acest segment de activitate didactică, se formează în baza exemplelor și a modelelor promovate de textul literar. Se solicită atitudini în raport cu diferențele culturale, motivații, valori, exprimarea adecvată a propriei identități.

Capacitatea de **învățare** și competențele de **comunicare** întregesc competența valorică, formînd sau modelînd un viitor intelectual, absolvent de liceu, care își ordonează lecturile de-a lungul întregii vieți, chiar dacă nu devine un specialist în domeniul filologiei, care manifestă o atitudine matură față de limba în care comunică și o privește ca pe o valoare *sui generis*.

Este adevărat că taxonomia lui Krathwohl se pliază cu greu pe evaluarea riguroasă în examene sau la teze, dar ea rămîne eficientă pentru organizarea demersului didactic pe textele cele mai valoroase ale literaturii (și e responsabilitatea celui care alege textele – a profesorului sau a autorilor de manuale – să creeze oportunitatea ca elevul să ia cunoștință de operele reprezentative și variate ale literaturii naționale, prin care să se poată „vedea universul”).

Competențele **de cultură generală**, la etapa liceală, sînt orientate spre cultura literar-artistică și spre cultura comunicării. La fel cum competența lectorală, odată formată în gimnaziu, servește, la treapta liceală, ca suport pentru competențele



valorice, în baza competențelor lingvistice existente deja se formează și se dezvoltă competențele de cultură a comunicării, parte din cultura generală a elevului.

În acest context, cunoștințele se dezvoltă și valorifică *imaginea despre lume și limba maternă*, anumite aspecte *socioculturale* și de *conștientizare interculturală*. Ca vorbitor matur, elevul de liceu nu mai reia subiecte de gimnaziu sau de școală primară chiar, ci este ghidat să examineze limba ca pe un fapt de cultură, să înțeleagă rolul limbii în viața comunității și a statului, în crearea capodoperelor folclorice și literare. Totodată, învățând paralel încă una-două limbi moderne, liceanul sesizează specificul lexical și gramatical al limbii române în raport cu alte idiomuri. Achizițiile de cunoștințe lingvistice, prescrise de curriculum, țin de aspecte de stilistică funcțională și stilistică a textului artistic, de corectitudine și abateri de la normă.

**Aptitudinile și deprinderile** se materializează în interpretarea holistică a faptelor de limbă, în cadrul unui ansamblu coerent de unități și relații, în analiza limbajului artistic și în soluționarea problemelor de corectitudine a propriei expresii. Asimilarea și aplicarea unor strategii de comentare și producere a textelor proprii, a algoritmilor de analiză, cultivarea spiritului de observație în raport cu felul în care funcționează limba literară în diverse sfere ale activității umane formează un vorbitor elevat și expresiv, cult.

**Competențele existențiale**, subordonate ideii de cultură a comunicării, vizează alegerea registrului pentru o comunicare corectă nu numai în plan lingvistic, ci și social. Limitele pe care și le impune un vorbitor cult, datorită educației pe care o are, țin și de alegerea vocabularului decent, și de construcția întregului discurs, și de intonația cu care se vorbește, și de elementele nonverbale ale comunicării. Raportate nemijlocit la studiul limbii și literaturii în liceu, competențele existențiale modelează comunicarea în echipă, clasă, comunicarea cu adulții, elaborarea variatelor materiale – de la teme de casă pînă la anunțuri publice – și implică aspectul (îngrijit) al textului scris. În epoca utilizării calculatoarelor, o parte a competenței existențiale e și exploatarea posibilităților grafice ale tehnicii digitale, dar și responsabilitatea pentru calitatea produsului (utilizarea semnelor diacritice, corectitudinea ortografică și punctuațională).

**Capacitatea de învățare**, parte a culturii generale, rezidă în dezvoltarea spiritului de observație versus ceea ce se întâmplă în limbă, în interesul manifestat față de corectitudine și expresivitate în procesul comunicării verbale. Absolventul de liceu va ști și va avea necesitatea să se documenteze „autonom” asupra faptelor de limbă detectate: sensuri și forme ale cuvintelor, conotații ale numelor proprii, aluzii sau expresii de ultimă oră, delimitarea registrului stilistic etc.

**Competențele de comunicare** întrunesc toate manifestările de competențe lingvistice, formate în gimnaziu și dezvoltate la etapa liceală, cu o deplasare a accentului spre cele pragmatice și sociolingvistice, care implică în mod constant și elementele paraverbale și nonverbale. La fine de liceu, competențele de comunicare,

subordonate culturii comunicării, presupun realizarea corectă și coerentă, logică, decentă a oricăror acte de comunicare orală și scrisă, inerente demersului didactic și vieții cotidiene a persoanei.

În altă dimensiune, cultura generală, ca o competență esențială a oricărui om, se conturează prin studiul literaturii, corelarea cunoștințelor de texte, autori, curente cu istoria națională și universală. Fără să existe o listă de texte obligatorii, elevul trebuie să obțină o imagine încheată a ceea ce este literatura română, inclusiv cea actuală.

Aptitudinile și deprinderile vizează capacitatea de a citi independent, de a interpreta, comenta, analiza, de a discuta variate texte literare, de a se documenta în legătură cu acestea. Componenta respectivă a competențelor de cultură generală se multiplică, în anii de liceu și după absolvire, prin utilizarea unui instrumentar de analiză a faptelor de cultură, nu numai texte literare, ci și spectacole, tablouri, ecranizări. Raportarea la un curent literar sau cultural, analiza stilisticii produsului sînt achiziții care se exploatează pe parcursul vieții.

Competențele existențiale se cristalizează într-un *savoir-être* al elevului și absolventului, modelat de lecturi, care ține la calitatea sa de om instruit, promovează ideea lecturii și importanța ei pentru formarea personală, citește nu numai din necesitatea de a face față cerințelor școlii și nu numai strictul necesar. Într-un cadru mai larg, elevul știe să aprecieze valoarea cărții ca obiect cultural și a literaturii artistice ca parte a culturii universale.

Capacitatea de învățare versus cultura literar-artistică implică extinderi și aprofundări ale subiectelor studiate, prin relevarea unor paralele și producerea sintezelor transdisciplinare.

Competențele de comunicare vizează aici descriptorii nivelului C al vorbitorului, în conformitate cu nivelurile de competență prevăzute de *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: utilizator experimentat*, care poate să înțeleagă, practic fără efort, tot ceea ce citește sau aude, inclusiv aluziile la texte, autori, biografii, personaje literare, citate din texte de referință etc.; poate să utilizeze limba cu eficacitate și cu suplețe în viața socială, profesională sau academică. [1, p. 27].

Competențele **cognitiv-educăționale** țin de sfera studiului independent, care include elemente de activitate logică, metodologică și de învățare în general, raportate la obiecte cognoscibile din lumea reală. La aceste competențe se referă cunoștințele și capacitățile de a-și determina scopurile de învățare, de a planifica, a analiza, a reflecta, de a-și autoevalua activitatea de cunoaștere. În legătură cu disciplinele studiate, elevul obține deprinderi creative de activitate productivă, cum este acumularea de cunoștințe nemijlocit din realitate, uzul unor strategii de acțiune în situații nestandard, metode euristice de rezolvare a problemelor. În cadrul acestor competențe se stabilesc cerințele față de o anumită „corectitudine

funcțională”: capacitatea de a deosebi faptele reale de născociri, capacitatea de a estima credibilitatea surselor de documentare și informare, uzul unor metode verosimile.

**Competențele cognitiv-educaționale** la limba și literatura română, la treapta liceală, se concentrează pe:

- ▷ Cunoașterea surselor de informare (editate și electronice), a algoritmilor de realizare a sarcinilor complexe, a strategiilor și a tehnicilor de muncă intelectuală. Acestea se asimilează în procesul studiilor în demersul didactic interactiv, centrat pe elev, prin exersare la diferite discipline și în diferite contexte.
- ▷ Deprinderile de a realiza variate operații intelectuale, inclusiv operații cu grad sporit de complexitate, în echipă sau individual, respectând parametrii-cerință: timp, utilizare de surse, mod de prezentare etc.
- ▷ Competențe existențiale derivate din motivații, dorința și nevoia de a comunica, stiluri cognitive, trăsături ale personalității. Modelate inclusiv, dar nu numai prin demersul didactic la limba și literatura română, acestea se unesc cu forme de autoevaluare, argumentare a acelei evaluări și servesc drept suport pentru luarea de decizii cu privire la propriile interese, propriul potențial intelectual și, în ultimă analiză, pentru alegerea conștientizată a profesiei.
- ▷ Capacitatea de învățare se soldează cu extinderea studiului dincolo de lecția de limbă și literatură română, se valorifică atât pe aria curriculară *Limbă și comunicare*, cât și în conexiune cu științele socioumane. Elevul obține și generalizează noi experiențe de învățare eficientă, strategii de discuție și autoprezentare.
- ▷ Competențele de comunicare, în acest cadru, vizează, din cele patru domenii (public, profesional, educațional și personal), domeniul educațional: domeniu în care elevul se află într-un context (de cele mai multe ori instituționalizat) de instruire pentru a obține anumite cunoștințe sau deprinderi specifice.

Prezentăm mai jos (a se vedea pagina 23) cele cinci componente – filoane din care se constituie competențele de bază în liceu, raportate la competențele specifice ale disciplinei. Lectura tabelului se va face concomitent în două planuri: orizontal și vertical. De exemplu, citită integral, definiția **competenței specifice 1** și detalierea comportamentului va apărea într-un enunț nominativ dezvoltat, cu numeroase părți de propoziție omogene.

**Utilizarea surselor lexicografice, enciclopedice, literare și metaliterare de documentare:**

- 1.1. cunoașterea** surselor de documentare (*cărți, publicații periodice, site-uri, colecții de cărți, serii de publicații*);
- 1.2. abilitatea** de a utiliza cu discernământ sursele identificate; de a rezuma, cita, prezenta informația;

- 1.3. deprinderi existențiale** în raport cu cartea ca obiect cultural; în raport cu proprietatea intelectuală;
- 1.4. capacitatea de învățare** pentru a identifica sursele adecvate situației de învățare; pentru a aprecia credibilitatea surselor consultate;
- 1.5. competențele de comunicare** manifestate în angajarea datelor asimilate în discursul cultural propriu; pentru expunerea (rezumativă sau detaliată) a oricărei surse consultate în limba română.

Dacă profesorul constată că e nevoie să se investească mai mult timp și efort în formarea sau dezvoltarea competenței specifice respective, dînsul poate recurge la selectarea sarcinilor adecvate din manualul în uz (în primul modul al manualului pentru cl. X acestea pot fi: ex. 5; 6; 7; 8 de la p. 10; ex. 9 de la p. 14; ex. 9 de la p. 17; ex. 3 de la p. 20 ș.a.m.d.).

Curriculumul recomandă *Procesarea informației*, ca activitate de învățare, și *Observarea în procesul documentării*, ca activitate de evaluare. Pentru a se obișnui să proceseze informația dintr-un text chiar de la prima lectură și să o completeze la lecturile ulterioare, recomandăm asimilarea de către elevi a cîtorva tehnici de muncă intelectuală, care le vor fi utile și în alte circumstanțe decît orele de limbă și literatură română. Este vorba despre *Tabelul trăsăturilor semantice*, *Generalizarea categorială*, *Grila lui Quintilian*, *Chestionarul lui Cicero*, *Explozia stelară*, *Harta conceptuală*, *SINELG*<sup>4</sup> ș.a.

Desfășurarea evaluării formative ca *observare în procesul documentării* se poate face cu o grilă, profesorul urmărind la lecție doar cîțiva elevi sau un grup. Dar ea poate lua și forma unei probe de evaluare (nu neapărat și exprimată în notă) dacă profesorul formulează sarcini precum:

- ▷ *identifică în dicționar* (orice tip de dicționar poate fi utilizat aici) articolul lexicografic al cuvîntului – și va urmări, cu ceasornicul, dacă elevul reușește să o facă în limita de timp-standard (20 de secunde);
- ▷ *rezumă în limita de ... cuvinte* – și va remarca modul în care elevul verifică respectarea limitei și felul în care redactează textul rezumatului;
- ▷ *elaborează planul de idei*, utilizînd mai multe surse – și va observa atît capacitatea de a identifica sursele, cît și discernămintul în consultarea lor.

Observarea în procesul documentării le este pe puteri și elevilor înșiși, în activități de evaluare reciprocă, dar și prin metacogniție – în tehnica *Eu cercetez*, cînd elevul scrie, paralel cu investigația desfășurată, o „istorie” a investigației.

Deoarece rezultatele învățării sînt mai cuprinzătoare decît competențele, nu e posibilă alcătuirea unei liste complete de situații în care se manifestă, în procesul

<sup>4</sup> Aplicarea tehnicilor recomandate este descrisă în mai multe dintre cărțile editate în ultimii ani, inclusiv în cadrul proiectului *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice*, coordonat de Centrul Educațional *Pro Didactica* [3; 4; 5; 7; 19; 20], și în cele două tranșe de ghiduri, elaborate în cadrul proiectului *Educație de calitate în mediul rural din Moldova*. [2; 6; 8]

instruirii, competența examinată. Însă pot fi oferite, într-un număr suficient de mare și într-o gamă suficient de largă, contexte de învățare (de formare și dezvoltare a competenței) și de evaluare.

Este de așteptat ca elevul de liceu să știe deja sau să afle pe parcursul studiilor din ce surse se documentează atunci când face dovada metacompetenței A ȘTI SĂ ÎNVEȚI:

- ▷ cunoaște specificul diferitor tipuri de ediții ale textelor literare și se pricepe să consulte aparatul biobibliografic al acestora;
- ▷ face diferență între articolul lexicografic și cel enciclopedic;
- ▷ este familiarizat cu câteva titluri de reviste literare și culturale, accesibile la biblioteca liceului sau, pe site-urile respective, în variantă electronică ([www.contrafort.md](http://www.contrafort.md); [www.romlit.ro](http://www.romlit.ro); [www.literaturasiarta.md](http://www.literaturasiarta.md); [www.liternet.ro](http://www.liternet.ro); [www.dilemaveche.ro](http://www.dilemaveche.ro); [www.observatorcultural.ro](http://www.observatorcultural.ro));
- ▷ discerne între textul literar și cel metaliterar.

Urmărind în clasa a X-a subcompetența **Accesarea surselor necesare pentru documentare la un subiect**, profesorul identifică în curriculum recomandarea de a aplica tehnica *Cercetarea împărtășită*. Exersarea acesteia va permite, concomitent, evaluarea competenței de lectură (*elevul înțelege singur textul și pricepe esența întrebării*) și a celei de comunicare scrisă și orală (*elevul este capabil să alcătuiască enunțuri-răspunsuri la întrebările date și să le lanseze cu intonația adecvată*). Între ele rămâne implicita *capacitate de a identifica, în sursele recomandate, informația necesară și de a o include în propriul text*.

Tehnica se poate aplica pe orice text, literar sau nonliterar, dar în situația de învățare discutată sînt recomandate cele metaliterare.

Aceeași competență se materializează în cl. XI în formula subcompetenței **Identificarea și accesarea surselor necesare pentru descifrarea și interpretarea textelor literare**, pe care, datorită unităților de conținut specifice clasei, o vom raporta, mai cu seamă, la procesul literar și evoluția curentelor literare. Diferența dintre operația de accesare și cea de identificare a surselor se va exprima în capacitatea elevilor de a găsi *manu propria* sursele care ar răspunde unor întrebări și ar facilita realizarea unor sarcini.

O tehnică de lucru adecvată ar putea deveni *Mozaicul*, exercițiu datorită căruia procesarea informației se soldează cu prezentarea ei (astfel că, în finalul acestei activități destul de cronofage, elevul cunoaște din prima sursă un segment al materialului care fusese preconizat pentru asimilare și de la colegii săi – celelalte segmente). Doar că, în comparație cu *Mozaicul* clasic, în cadrul căruia profesorul oferă sursele, am putea să lăsăm elevilor mîna liberă în selectarea surselor care vin să facă lumină în anumite probleme sau oferă informații demne de atenție. Grupele de experți se vor constitui înainte de desfășurarea orei, fiind lăsate să pregătească materialele propuse pentru explorare.

În clasa a XII-a, subcompetența 1.1. este formulată ca **Selectarea și accesarea surselor necesare pentru descifrarea și interpretarea textelor literare**. Aici, dintre recomandările curriculare, ne atrage atenția *Includerea referințelor la surse*. Sîntem în drept să-i pretindem absolventului competențele respective în lucrul cu textele de referință. Referința poate fi exprimată printr-un citat – reproducere exactă, fidelă, literală, cu ghilimele de rigoare, sau printr-o parafrază. Uneori referința se face la un moment din text, care nu e nici rezumat, nici parafrizat, ci doar menționat. Modalitatea de a face referință oscilează între *directă* (imediată), pe care o preferăm în eseuri, analize, sinteze, și *indirectă* (distanțată, la subsol sau în finalul lucrării), pentru care optăm în cazul referatelor. Elevul poate plasa referința înaintea citatului sau a rezumatului ori după acestea; are mai multe opțiuni pentru modul în care dă numele autorului, titlul textului și oferă alte date.

Paralel cu latura pur tehnică a referinței, elevul asimilează un cod de bune maniere în respectarea proprietății intelectuale și învață să verifice credibilitatea surselor identificate. Un farmec aparte are citarea în compozițiile de tip paralelă, cînd referințele se completează reciproc sau se opun; cel mai interesant caz pare a fi „citatul în citat”. Tehnici de lucru cu citatul devin *Diagrama Venn; Jurnalul dublu; Jurnalul triplu; Asocieri forțate; Lasă-mi mie ultimul cuvînt*. Activități legate de elaborarea oricărui text scris pot deveni pretext pentru desăvîrșirea acestei deprinderi:

- ▷ elevii citesc, discută și rezumă texte în care autori versați fac referințe la surse și astfel asimilează diferite modele;
- ▷ se analizează și se includ în discursul propriu citatele din manuale;
- ▷ profesorul oferă citate, cu indicarea surselor, iar elevii le includ într-un text propriu, urmărind obiectivul de a varia modalitatea prin care se face referința;
- ▷ elevii selectează citate în legătură cu un subiect, acestea se acumulează frontal sau în grup, iar apoi fiecare elev are sarcina să includă 3-5 dintre ele în textul propriu, indicînd sursa;
- ▷ o parte dintre elevi elaborează individual un eseu la o problemă dată, iar cealaltă parte selectează citatele care abordează aceeași problemă; apoi se alcătuiesc perechi, pentru ca elevii să redacteze împreună un text comun, cu indicarea numărului de citate și referințe ce urmează a fi incluse etc.

**Tabelul discriminării competențelor specifice**

Competența specifică	1. Cunoașterea	2. Abilitatea	3. Deprinderi existențiale	4. Capacitatea de învățare	5. Competențele de comunicare
1. Utilizarea surselor lexicografice, enciclopedice, literare și metaliterare de documentare:	surselor de documentare ( <i>cărți, publicații periodice, site-uri, colecții de cărți, serii de publicații</i> );	de a utiliza cu discernământ sursele identificate; de a rezuma, cita, prezenta informația;	în raport cu cartea ca obiect cultural; în raport cu proprietatea intelectuală;	pentru a identifica sursele adecvate situației de învățare; pentru a aprecia credibilitatea surselor consultate;	manifestate în angajarea datelor asimilate în discursul cultural propriu; pentru expunerea (rezumativă sau detaliată) a oricărei surse consultate în limba română.
2. Aplicarea tehnicilor și a instrumentarului științific adecvat competențelor de muncă intelectuală, reclamate de standardele de conținut:	tehnicilor de abordare a textului literar și nonliterar;	de aplicare riguroasă a tehnicilor adecvate; de modelare a produsului intelectual solicitat;	în raport cu diferite aspecte ale muncii intelectuale;	pentru a asimila noi tehnici de muncă intelectuală, utilizându-le corespunzător; pentru a aborda adecvat texte necunoscute;	versus referința textuală la strategiile și tehnicile aplicate.
3. Integrarea lexicului terminologic necesar studierii disciplinelor școlare din toate ariile curriculare în vocabularul activ:	termenilor din toate ariile curriculare, ca unități ale limbii române;	de a distinge specificul terminologic al lexicului din diferite domenii; de a analiza structura derivativă a termenului;	în raport cu vocabularul activ propriu versus contextul de comunicare;	pentru a asimila noi termeni, necesari demersului educațional;	în scopul includerii în vocabularul activ a unităților terminologice necesare, cu sensurile adecvate.
4. Uzul diverselor strategii de lectură și elaborare a textului:	strategiilor de lectură și elaborare a textului;	de a realiza lectura de diverse tipuri; de a produce texte, urmînd diverse strategii;	în raport cu circumstanțele de lectură și obiectivul comunicării scrise;	pentru a-și organiza lectura sau scrierea în funcție de specificul textului / al sarcinii, ca un cititor autonom, reflexiv și critic;	soldate cu perceperea lecturii și scrierii ca acte vitale pentru comunicare, în lumea contemporană.

5. Aplicarea normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare în diverse situații de comunicare orală și scrisă:	normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare; surselor credibile de verificare a normei limbii standard;	de a respecta norma în diferite situații de comunicare orală și scrisă; de a promova caracterul normat al comunicării verbale;	în raport cu diferențele (dialogice, diatopice, diafazice, diastratice) <sup>5</sup> ale limbii române;	pentru a apela la surse de documentare adecvate în vederea rezolvării problemelor de comunicare corectă;	exprimate în promovarea comunicării standard în orice situație și la toate materiile de studiu.
6. Operaționalizarea terminologiei științifice lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut:	terminologiei lingvistice și literare de referință;	de a utiliza corect termenii, în textele metalingvistice și metaliterare produse;	în raport cu sistemul terminologic al limbii;	pentru a se documenta în legătură cu structura, etimologia, sensul / sensurile termenului;	demonstrată în stăpînirea aparatului terminologic necesar demersului interpretativ (metaliterar și metalingvistic).
7. Analiza textului literar și nonliterar, în limita standardelor de conținut:	diferitelor strategii de analiză a textului;	de a alege strategia adecvată tipului de text sau potrivită sarcinii;	în raport cu pragmatica textului;	pentru a citi pe parcursul vieții;	probată în comunicarea despre text, în rezultatul analizei lui.
8. Explicarea faptelor de limbă atestate în texte de diferite stiluri funcționale:	stilurilor funcționale; specificului de limbă al textelor de diferite stiluri;	de a detecta și explica faptele de limbă;	în raport cu varietatea stilistică (diastratică și diafazică) a textelor;	pentru a asimila noi modele de comunicare oficială, științifică, publicistică, artistică;	în elaborarea textelor, respectînd parametrii stilistici dați; demonstrarea competențelor de comunicare, în diferite stiluri funcționale.
9. Producerea personalizată a actelor de vorbire, a textelor argumentative, reflexive și metaliterare:	tipologiei actelor de vorbire și a textelor metaliterare; modalităților de a formula o opinie despre textul literar;	de a lansa un monolog sau de a susține un dialog; de a-și exprima și argumenta starea afectivă postlectoră;	în raport cu textele studiate sau citite independent; în raport cu alte opinii;	pentru a asimila strategii de argumentare a opiniei și de producere a textelor metaliterare;	versus manifestarea stilului intelectual personal în mesajul transmis.

5. Termenii respectivi sint adresați nivelului de competențe ale profesorului cu licență de filolog, nu elevului de liceu.



10. Susținerea unui discurs în fața auditoriului, în parametrii dați:	exigențelor față de comunicarea publică; mijloacelor expresive ale limbii și a efectului pe care acestea îl pot produce;	de a construi și de a lansa un discurs; de a recurge la unități lingvistice dotate cu semnificații conotative;	în raport cu diverse situații de comunicare publică;	pentru a asimila strategii de elaborare a discursului și tehnici de a vorbi în public; pentru a-și îmbogăți registrul de mijloace expresive;	în scopul utilizării corecte, adecvate și nuanțate a limbii române, în diferite situații de comunicare publică.
11. Folosirea tehnologiilor informaționale pentru documentare, exersare și producere de text:	modalităților de a redacta un text electronic; resurselor electronice pentru verificarea ortografiei;	de a valorifica posibilitățile / resursele calculatorului și ale rețelei Internet;	în raport cu imperativele tehnologice ale zilei; în raport cu respectarea dreptului de autor;	pentru a utiliza ofertele programelor de instruire;	în scopul susținerii corespondenței electronice, în conformitate cu norma.
12. Perceperea limbii române ca parte a culturii spirituale a poporului român și ca reprezentant al grupului de limbi romanice:	istoriei limbii române versus istoria Europei și istoria poporului român;	de a comenta momentele esențiale în evoluția limbii române;	în raport cu propriul statut de vorbitor (nativ);	pentru a-și completa cunoștințele despre istoria și resursele limbii române;	pentru a prezenta limba română ca idiom european modern, ca limbă de stat.
13. Cunoașterea și înțelegerea procesului literar românesc în contextul istoriei și culturii naționale și universale:	procesului literar; a curentelor literare, scriitorilor și textelor reprezentative;	interpretare a textelor literare din perspectiva valorilor și a procesului literar;	în raport cu axiologia;	pentru a recepta inovațiile în domeniul literaturii;	manifestată în procesul analizei comunicării literare din perspectiva <i>autor – cititor</i> .
14. Interpretarea fenomenelor literare în contextul culturii spirituale românești, în conexiune cu științele și cu alte arte, din perspectivă inter-/transdisciplinară:	specificului literaturii, în raport cu alte arte și în raport cu științele;	de a interpreta fenomenele literare în context cultural și sociocultural; de a desfășura demersul lectoral din perspectivă semiotică și hermeneutică;	în raport cu propria identitate culturală;	pentru a manifesta interes față de comunicarea interculturală; pentru a argumenta primatul literaturii, în raport cu alte arte;	pentru a se manifesta ca un interlocutor inteligent.

Fiecare dintre celulele acestui tabel devine generatoare de obiective de evaluare și sursă pentru itemii corespunzători.

De exemplu, competența specifică **11. Perceperea limbii române ca parte a culturii spirituale a poporului român și ca reprezentant al grupului de limbi romanice** presupune *cunoașterea istoriei limbii române versus istoria Europei și istoria poporului român; abilitatea de a comenta momentele esențiale în evoluția limbii române; deprinderi existențiale în raport cu propriul statut de vorbitor (nativ); capacitatea de învățare pentru a-și completa cunoștințele despre istoria și resursele limbii române; competențele de comunicare pentru a prezenta limba română ca idiom european modern, ca limbă de stat.*

*Cunoașterea istoriei limbii române versus istoria Europei și istoria poporului român* poate fi testată prin itemi de tipul *Prezintă grafic etapele evoluției limbii române; Numește evenimentele istorice care au avut repercusiuni asupra scrisului românesc / asupra limbii; Descrie contribuția oamenilor de cultură la evoluția limbii literare etc.*

*Abilitatea de a comenta momentele esențiale în evoluția limbii române* se va verifica prin sarcini legate de tipul: *Comentează, din punct de vedere sociocultural, textul; Interpretează elementele lexicale și structurile gramaticale; Analizează maniera de scriere.*

*Deprinderile existențiale în raport cu propriul statut de vorbitor (nativ)* se vor verifica prin sarcini care solicită scrierea personală și personalizată (*Relatează despre experiența proprie de învățare a limbii standard; Prezintă problemele lingvistice cu care se confruntă comunitatea*); comentarii orale, discuții și prezentări menite să elimine carențele, erorile și gafele.

*Capacitatea de învățare pentru a-și completa cunoștințele despre istoria și resursele limbii române* se va manifesta în asimilarea informațiilor noi, pe măsură ce studiul textelor, disciplinelor și materiilor școlare le va oferi; evaluarea produsului rezultat din consultarea diferitor surse, pentru a crea o sinteză într-o problemă dată. Elevul va da dovadă de capacitatea de *a rezuma un material de cultivare a limbii* (un articol citit; o emisiune vizionată / audiată; un interviu), prezentându-i esența și raportându-l la propria experiență de vorbitor.

*Competențele de comunicare, pentru a prezenta limba română ca idiom european modern, ca limbă de stat*, se vor evalua prin itemi precum *Elaborează un eseu / Prezintă un discurs / Susține un dialog (cu limita de întindere)*, simulând o situație de comunicare dată.

Viziunea holistică asupra competențelor impune o diversificare a sarcinilor de lucru la clasă, a probelor de evaluare și, implicit, face demersul didactic mai interactiv și mai interesant.

## Corelarea competențelor, subcompetențelor, conținuturilor, tipurilor de activități, strategiilor de predare – învățare – evaluare

Educația este crearea metodică  
a obișnuinței de a gândi.

*Ernest Dimnet*

Activitatea de proiectare a demersului didactic va urma pașii recomandați de curriculum în **Capitolul VI. Competențele specifice și subcompetențele disciplinei, unități de conținut recomandate, activități de învățare și de evaluare.**

Competențele specifice studiului limbii române se unesc într-un sistem coerent, completându-se reciproc și subordonând demersul tradițional la limba și literatura română unor finalități clare, printre care formarea vorbitorului cult și a cititorului elevat domină.

Subcompetențele, derivate din cele specifice disciplinei *Limba și literatura română*, au în fiecare clasă de liceu o concretizare clară, urmărindu-se niște pași în formarea acelei subcompetențe.

Tabelul oferit la acest capitol în curriculum (a se vedea [13, p. 22-34]) dispune, într-o variantă rezumativă, schematică și flexibilă, modul în care se pot corela cele enumerate. Recomandările poartă caracter orientativ, dar prezintă un model viabil. Pentru ilustrare, vom apela la manualele în vigoare, demonstrând în ce mod profesorul poate să-și structureze lecția, selectând din oferta de sarcini didactice itemii care formează o anumită competență specifică și corelându-i cu subcompetența stipulată pentru clasa respectivă, fără a mai inventa activități noi, ci doar organizând un demers didactic explicit.

**Competența specifică 1 – Utilizarea surselor lexicografice, enciclopedice, literare și metaliterare de documentare** – presupune soluționarea problemelor de documentare pe parcursul întregii vieți, probleme inerente studiilor și activității de muncă ulterioară. Oricine, mai devreme sau mai târziu, se confruntă cu necesitatea de a-și explica niște noțiuni din domeniul de activitate, cuvinte și formule din textele citite sau informațiile auzite etc.

Modificarea, sau ascensiunea de la o clasă la alta, rezidă în tipul surselor și scopul pentru care sînt accesate acestea. Dacă în clasa a X-a profesorul va structura un demers în rezultatul căruia elevii își vor forma deprinderea de a utiliza corect sursele de documentare (preponderent, dicționare, enciclopedii, site-uri), în clasa a XI-a obiectivul va fi de a-i îndrepta spre enciclopediile și sursele specializate,

adevate și necesare pentru înțelegerea și interpretarea unor texte literare. Deoarece studiul literaturii în această clasă e menit să formeze o viziune cronologică asupra literaturii ca proces în evoluție, este clar că elevii vor avea multiple ocazii de a se documenta pentru interpretarea textelor – fie că este vorba de unele foarte vechi sau de cele moderne. Importantă este competența de documentare, mai ales în ceea ce ține de componenta ei existențială: elevul simte necesitatea și este motivat să se documenteze când textul i se pare neînțeles, iar această deprindere se extinde asupra lecturilor de mai târziu. Anticipăm că aici elevul va fi ghidat să acceseze interpretările de simboluri, de nume proprii, de motive și personaje literare etc. și să discearnă informația. Ceea ce impune clasa a XII-a ține deja de selectarea surselor, inclusiv a celor metaliterare, necesare pentru descifrare – studiul specific al autorilor și textelor în această clasă presupune, pe lângă decodarea propriu-zisă, o interpretare de context istoric, cultural, literar.

Partea leului, în această formare de competență, va reveni subiectelor de limbă și anume accesării diferitelor dicționare – de la cele uzuale, prezente în sala de clasă, la sursele electronice. Deși ne așteptăm ca elevul de liceu să aibă deja deprinderea și abilitatea de a utiliza un dicționar, demersul educațional ar trebui să verifice: a) dacă știe în ce surse anume caută informațiile necesare; b) dacă poate procesa informația identificată. În plus, soluționarea numeroaselor probleme de corectitudine a exprimării se poate face atât prin uzul dicționarilor, cât și prin lectura / înțelegerea unor materiale speciale, de genul articolelor de revistă sau ziar și al lucrărilor de cultură a comunicării.

Consecutivitatea operațiilor intelectuale propuse de manual oscilează între identificarea și procesarea informației și documentarea independentă: a se vedea exercițiile 1 (pagina 11), 8 (pagina 13), 9,10 (pagina 14) etc. Revenirea la unele articole lexicografice și reiterarea documentării pe parcursul acestei clase (de exemplu, din *Dicționarul de terminologie literară* (pagina 29) sau din articolele de dicționare lingvistice (paginile 31, 33, 45, 46 etc., la rubrica LOGOS) pot servi ca imbold pentru realizarea unor sarcini speciale sau doar ca sursă de documentare.

*SINELG*-ul aplicat pe un articol de dicționar, *Revizuirea termenilor-cheie* sau *Cercetarea împărtășită* vin în sprijinul formării competenței de documentare; uzul DOOM, cu toate informațiile inerente, ajută la soluționarea numeroaselor probleme de ortografie; redactarea textului propriu, ca subiect de limbă, adiacent producerii unui larg spectru de lucrări (compunerea-narațiune, compunerea de caracterizare a personajului, compunerea-paralelă, compunerea de sinteză, compunerea-descriere etc., prevăzute pentru clasa dată), antrenează competența de documentare pentru soluționarea problemelor de exprimare și scriere.

Evaluarea acestei subcompetențe se va face prin diverse strategii, în care se va vedea acțiunea – observarea elevilor în procesul documentării sau rezultatul – produsul solicitat, care a presupus o documentare. Elevilor li se formulează o sarcină și li se pun la dispoziție variate dicționare, enciclopedii; pe viitor sperăm

să fie posibil și accesul la surse electronice. Profesorul trebuie să-și elaboreze o grilă de observare în care va include rubrici ce țin de alegerea sursei potrivite, de viteza de identificare a informației solicitate, de modul de procesare a acestei informații. Dacă interesează produsul final, criteriile de evaluare vor include și calitatea documentării, referințele la sursele de documentare. Unele sarcini și teme realizate la acest capitol vor deveni lucrări de portofoliu, dacă elevii sînt orientați spre completarea acestuia.

În clasa a XI-a, spectrul surselor pentru documentare se va extinde în direcția diferitor materiale necesare pentru înțelegerea nu doar lexicală, ci și socioculturală a comunicării artistice. Nu este vorba doar de dicționarele lingvistice, dicționarele specializate și enciclopedii (oricum, nu se va renunța la ele), ci și de hărți, informații științifice din istorie, geografie, presă, înregistrări video din diferite manifestări culturale. Sursele electronice (wikimapia, youtube, wikipedia etc., variantele electronice ale revistelor și ziarelor de cultură) vor permite o descifrare mai profundă a textelor.

Strategiile de lucru și de evaluare rămîn, în principiu, aceleași ca și în clasa precedentă, cu o completare prin tehnica *Mozaicului / Zigzagului*, dacă sînt recomandate mai multe fragmente sau surse, iar elevii le cercetează și le prezintă în funcție de sarcina care le revine.

În clasa a XII-a, crește gradul de independență în documentare și elevul este lăsat să aleagă sursele (credibile, accesibile, relevante) pentru documentare la un subiect. Finalitatea este elaborarea independentă a prezentărilor, redactarea textelor proprii, colaborarea în cadrul proiectelor de grup.

Deoarece elevul de liceu este o persoană care se pregătește pentru studii universitare, manualul de limbă și literatură îi oferă, la această etapă, mostre de texte științifice din domeniu, la rubricile *Vocea lingvistului*, *Metatextul criticului*, *Metatextul istoricului literar*, numeroase ocazii de a lucra la proiecte de grup și de a-și exersa competența de a prezenta alocuțiuni publice.

Pentru a exclude un plagiat masiv din surse electronice, profesorul va evita formularea unor sarcini standard, pentru care se găsesc răspunsuri gata la prima accesare a rețelei Internet.

**Competența specifică 2 – Aplicarea tehnicilor și a instrumentarului științific adecvat competențelor de muncă intelectuală, reclamate de standardele de conținut** – de asemenea este orientată spre formarea intelectualului, apt să-și organizeze singur, la necesitate, procesul de învățare. De fapt, orice subiect de limbă sau literatură, precum și subiectele de la alte materii, poate fi considerat un teren propice pentru formarea acestei competențe, întrucît aplicarea reală a tehnicilor interactive, mai ales a celor centrate pe procesul de documentare și procesare a informației, pe învățare conștientizată este un imperativ al vremii.

Prin urmare, coloana a treia ar putea include practic orice unitate de conținut din cele enumerate în curriculum, iar manualul oferă, la ocazie, sarcini care

implică uzul tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice (și nu numai): *GPP*, *SINELG*, *Jurnalul dublu*, iar evaluarea competenței se va face prin a) observarea și evaluarea comportamentului în procesul realizării unor sarcini de învățare, de lucru în grup și b) a produsului rezultat din aplicarea unor tehnici, dacă acestea au fost orientate spre elaborarea unor comentarii, agende etc.

Deoarece competențele de muncă intelectuală vizează și organizarea grafică a informației (*scheme, tabele, grafice, diagrame, clusteringuri, hărți conceptuale*), manualul oferă sau solicită să se construiască acestea, să se analizeze și să se interpreteze informația grafică.

Evoluția presupusă a subcompetenței este de la asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală la aplicarea lor autonomă și la selectarea unor tehnici potrivite, eficiente pentru elaborarea prezentărilor, alocuțiunilor și a textelor scrise. Subcompetența își dă mâna cu altele, care au în vizor producerea și lansarea textelor orale și scrise.

**Competența specifică 3 – Integrarea lexicului terminologic necesar studierii disciplinelor școlare din toate ariile curriculare în vocabularul activ** – are un pronunțat caracter integrator și transdisciplinar. Aceasta este completată de faptul că disciplinele *Chimia, Fizica, Istoria* stipulează drept competență specifică **Înțelegerea și utilizarea adecvată a limbajului de specialitate** sau își propun să formeze **competența de a comunica într-un limbaj specific domeniului**.

Altfel spus, disciplina *Limba și literatura română* este cea care poate „survola” asimilarea termenilor, poate explora domeniul (și trebuie să o facă), urmărind ca elevul de liceu să utilizeze coerent termenii din toate științele studiate, să simtă și să admită utilizarea lor figurată și ocazională. Tot aici se înscrie și utilizarea numelor proprii ale savanților și localităților celebre, ale unităților de măsură și ale simbolurilor specifice materiei, dar terenul poate fi „minat”, căci principiul etimologic al scrierii lor merită să fie pus în practică realmente și să se depășească toate dificultățile implicite.

După cum se poate observa, formarea și dezvoltarea subcompetenței este oarecum stabilă, diferite fiind, de la o clasă la alta, subiectele de lingvistică, mai ales de lexicologie. Temele au relevanță și în raport cu terminologia lingvistică și literară, pe care o asimilează pe parcurs și care devine treptat o parte a vocabularului activ, utilizat liber.

Totuși demersul la limba română trebuie să depășească aceste unități de conținut și să orienteze elevii spre abordarea textelor științifice din perspectivă lingvistică (a secvențelor pe care le conține manualul de limbă și literatură română, dar mai ales a textelor din alte manuale, pe care elevul le procesează zi de zi). Descifrarea termenilor prin radicalele internaționale (grecești, latine sau, mai nou, engleze) se va face prin uzul dicționarelor și al altor surse existente. Activitățile de lucru la clasă, de la descifrarea termenilor la analiza materialelor și la producerea de texte (adnotări, articole de popularizare) trebuie să dea sens real subcompetenței.

Testarea gradului de cunoaștere a terminologiei din domeniile de studiu este cea mai simplă evaluare a subcompetenței date. Alternativ, se poate recurge la evaluări mixte – de exemplu, la *Istorie* și la *Limba română*, cu sarcini de lucru pe un text științific, unde profesorul de istorie va aprecia gradul de cunoaștere și înțelegere a subiectului, iar profesorul de limbă – calitatea exprimării, înțelegerea lexicului aceluia text.

**Competența specifică 4 – Uzul diverselor strategii de lectură și elaborare a textului** – ține preponderent de studiul literaturii, dar și de elaborarea textelor funcționale, raportată, tradițional, la conținuturile de limbă. Este complementară **Competenței specifice 7**, care vizează demersul analitic realizat pe texte literare și nonliterare. Competența pe care și-o formează, dirijat, elevul, este cea de a citi și înțelege la lectură orice text, de a produce textele necesare pentru integrare în comunitate și pentru succesul școlar. De fapt, lectura independentă, care sperăm să fie practică pe parcursul întregii vieți a elevului, indiferent de domeniul de activitate profesională, este un punct din finalitățile de studiu al literaturii.

Elevul absolvent trebuie să fie pregătit pentru a percepe diferite texte, ne așteptăm ca el să aibă competențele lectorale necesare și să se apropie pregătit de întâlnirea cu un autor sau operă. Dacă *Non scholae, sed vitae discimus* este sloganul actual al demersului didactic, putem anticipa situațiile când absolventul va avea dorința/necesitatea să:

- ▷ citească o plachetă de poezie;
- ▷ recite un text memorat;
- ▷ citească un roman (inclusiv psihologic, polițist, de dragoste, raportat la epoci diferite și care zugrăvește epoci diferite);
- ▷ citească texte nonliterare (oficiale, științifice, publicistice);
- ▷ producă texte nonliterare și – mai rar, dar totuși posibil – literare și, respectiv, să-l pregătim pentru a-și organiza lectura, pentru a-și formula și exterioriza/verbaliza impresiile și pentru a-și dirija contactul cu artele adiacente (teatru, cinematografie, pictură).

Întrucât conținuturile curriculare propun un spectru larg de tipuri de texte, care trebuie citite sau produse, competența specifică se va cristaliza treptat, din asimilarea metodelor și tehnicilor de abordare. Atenția va fi îndreptată spre activități care țin de lectură și care formează cititorul cult. Activitățile de învățare includ variate forme de lectură a textelor la clasă și sînt inerente întregului demers de abordare a textului literar și nonliterar.

Chiar dacă pare oarecum întîrziată, lectura cu voce a textelor și a fragmentelor, memorarea și recitarea lor își au locul meritoriu în cadrul orelor de literatură. Pentru că în clasele de gimnaziu lectura cu voce nu se bucură de popularitate, credem că e util să se actualizeze din cînd în cînd deprinderea de a potrivi elementele paraverbale și nonverbale în procesul citirii; în plus, o lectură adecvată este parte din înțelegerea textului. În continuare vine și lectura pe roluri a textelor

dramatice, și memorarea / interpretarea unui rol dintr-un dialog, așa cum o prevede curriculumul pentru clasa a X-a.

De asemenea, determinarea strategiei de lectură a textului este dictată de apartenența lui la un stil funcțional, or, elevul de liceu trebuie să simtă înainte de a începe lectura ce va citi: un text științific, unul oficial, unul artistic, cu diferențierea de genuri și specii. De aceea considerăm binevenite procedurile de analiză a intonației pentru texte variate – de la descifrarea semnelor și simbolurilor, siglelor – la tempou, pauze logice și accente, interpretarea aspectului grafic al textului și sonorizarea lui, exersarea diferitor strategii de lectură. Nu este lipsită de importanță nici sonorizarea textelor științifice da la diferite materii liceale, unde simbolurile și convențiile au o anumită exprimare lingvistică. Acest gen de exerciții ar veni în continuarea formării **Competenței specifice 3**. Exersarea și evaluarea se poate face în plen sau în grupuri, se poate recurge la evaluarea reciprocă, nu neapărat exprimată în note.

În clasa a XI-a, **subcompetența 4.1**, implică și **Lectura unui text literar sau metaliterar / a unui text propriu, produs în funcție de registrul stilistic**: lectura cu voce a textului propriu poate duce la ameliorare, dacă elevul va înțelege că un segment nu sună bine sau că intonația nu e marcată adecvat prin semnele de punctuație. Subcompetența respectivă trebuie corelată, în activitatea la clasă, cu exercițiile subordonate **Competenței 9** (a se vedea *infra*).

Paralel, există lectura independentă, cognitivă, realizată în afara orelor de curs, dar fără de care succesul demersului didactic la literatură ar fi imposibil.

Aceasta generează activități de comentare, interpretare și analiză, oscilând ca abordare între taxonomia lui Bloom și cea a lui Krathwohl. Sînt posibile diverse strategii, de la înregistrarea impresiilor de lectură, într-o agendă, la comentarea notelor de subsol, a notelor editorului și a opiniilor critice, care ar facilita înțelegerea și evaluarea textelor reprezentative din literatura națională, acestea variind în funcție de tipul și dimensiunile textului. Ceea ce permite în abordare o poezie lirică (identificarea cuvintelor-cheie, a axei lexicale și a rețelelor tematice, corelarea titlului cu lexicul, comentarea semnelor și a figurilor de limbaj poetic) nu întotdeauna este aplicabil pe un text integral de roman.

Dacă pentru profesor este important ca elevul să citească independent textele literare studiate (și nu admite, nici nu acceptă un „surogat” al lecturii, ceea ce e vital pentru disciplină), elevii trebuie informați din start, de la începutul anului de studii sau, și mai bine, de la finele anului precedent, despre necesitatea de a o face. Este clar că această listă trebuie să fie rezonabilă, raportată la bugetul de timp al elevului, să nu fie suprapopulată și suprasolicitantă, dar nici să reia textele studiate deja. Înainte de a începe discuția pe text, este important să ne convingem că elevii au citit și au înțeles textul. Pentru aceasta recurgem la activități de discuție și evaluare, cum ar fi:



- ▷ Teste-grilă pe conținutul textului, incluzând personaje, locuri, modalități de introducere a personajelor, replici, acțiuni, timp etc. Este de fapt nivelul elementar al cunoașterii și înțelegerii, care nu ia mult timp și dă o informație autentică despre calitatea lecturii;
- ▷ Discuții (în grup, dar public, de tipul *Acvariului* sau *Panelului*) asupra unor aspecte ale textului respectiv;
- ▷ Reprezentarea grafică (scheme de tipul clusteringului) a structurilor narative și a sistemului de personaje din nuvelă, dramă sau roman, cu remarcarea liniilor de subiect;
- ▷ Relatarea rezumativă, orală sau scrisă, a unor episoade din text;
- ▷ Comentarea unor citate din text, raportarea lor la problemele și mesajul textului;
- ▷ *Jocul de rol*;
- ▷ Prezentarea textului *Din fotoliul autorului* etc.

Este impresionantă diversitatea strategiilor de lucru pe textul literar, utilizate azi în didactica literaturii. Cel mai important însă e să se lucreze **pe text**, nu să se discute despre text, detașat de acesta. Inevitabilă ne apare procedura de descifrare la nivelul cuvintelor textului, al îmbinărilor și enunțurilor. O interpretare holistică și cu referințe la citate din critică nu poate substitui această muncă intelectuală, pe care orice elev trebuie să o poată face singur. Demersul analitic se subordonează obiectivului pentru care s-a lucrat pe un anumit text. Dacă ne propunem să examinăm textul din perspectiva curentelor literare, nu vom insista asupra tuturor aspectelor: nu analiza literară completă și complexă este finalitatea studiului, ci formarea competențelor specifice disciplinei.

Secvența finală a formării **Competenței 4** presupune **Elaborarea textelor în parametrii indicați, în limitele standardelor de conținut**. Este vorba de producerea textelor de compuneri, eseuri și comentarii, prevăzute de conținuturi în clasele liceale, dar și a textelor funcționale, a compunerilor de utilitate socială. Adiacent, conținuturile de limbă (**Stilistică și cultura comunicării**) formează competența respectivă.

Activitățile recomandate pentru lucru la clasă pornesc de la elaborarea structurii și acumularea informațiilor necesare. Pentru textele funcționale va fi importantă analiza datelor problemei (sau ale legendei), eventual, comentarea mostrelor și a modelelor existente, pe când pentru un eseu va fi necesară selectarea informațiilor, a citatelor necesare, prin aplicarea diferitor tehnici de producere a textului: *Cubul*, *Pălării gânditoare*, *6 De ce?* etc. Redactarea lingvistică, incluzând și *Revizuirea circulară*, este o procedură utilă pentru formarea competenței specifice respective.

Manualele în vigoare includ sarcini care pregătesc pentru elaborarea acestor tipuri de texte. Uneori, consecutivitatea logică a sarcinilor, care respectă ordinea

operațiilor intelectuale, servește ca premisa pentru producerea de text: a se vedea *Ars poetica*, cl. a X-a, pag. 35-36, care se încheie prin sarcina de a scrie un eseu; pag. 110 – redactarea unei compoziții-raționament; pag. 156 – redactarea compunerii de utilitate socială etc.

Evaluarea competenței se va face, preponderent, prin aprecierea produsului finit, adică a performanței, în sensul tehnic al cuvântului:

**PERFORMANȚĂ 3) *tehn.*** Indice calitativ de funcționare sau de randament (al unui motor, sistem tehnic, al unei mașini-unelte etc.). E posibilă și observarea elevilor în procesul lucrului în plen sau în echipă, dacă sarcina se va realiza în clasă, în ochii profesorului, dar fără intervenția lui în proces.

**Competența specifică 5 – Aplicarea normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare în diverse situații de comunicare orală și scrisă** – se reia ca subcompetență în fiecare clasă de liceu în varianta **Respectarea normei limbii literare în orice text scris sau rostit și presupune** nu numai o completare a cunoștințelor în domeniu, ci și promovarea ideii de respectare a normei, la nivel existențial. S-ar părea că elevul, către absolvirea gimnaziului, trebuia să fi asimilat în linii mari normele ortografice, ortoepice, punctuaționale, cunoaște și aplică regulile de scriere corectă. Conținuturile care vizează formarea acestei competențe specifice, obligatorii pentru orice om cult, rezidă în explicitarea unor aspecte de ortografie – *Ortografia românească. Principiile ortografice ale limbii române, Redactarea/corectarea textului propriu*, incluse în conținuturi în clasa a X-a; subiectele de cultură a comunicării și stilistică din clasele a XI-a și a XII-a, precum și orice elaborare de text scris și prezentare în cadrul orelor. În final, elevul trebuie să poată înțelege și explica de ce e corect să se scrie sau să se rostască așa, să înțeleagă de ce în edițiile mai vechi se atestă alte variante de scriere, dar și mai important este ca dînsul să simtă necesitatea de a vorbi și scrie corect în orice circumstanțe, nu numai la ora de limbă română și nu numai în cadrul instituției de învățămînt.

Un alt aspect este acela de utilizare adecvată a surselor de documentare pentru soluționarea problemelor de normare a comunicării. În acest sens, **Competența specifică 5** este complementară **Competenței specifice 1** și implică variate surse – de la dicționare la ediții recunoscute ale lucrărilor de cultivare a limbii și la variante electronice de documentare.

Respectarea normei gramaticale (acordul unor elemente, regimul prepozițional, topica în propoziție și frază) se bucură de mai puțină atenție din partea actorilor implicați în demersul didactic, dar nu poate fi evitată în procesul redactării. Abaterile calitative de la normă pot deveni un fapt stilistic, în textele artistice, și elevul trebuie orientat spre a le percepe ca atare.

Este important ca elevul – intelectualul în perspectivă – să fie pregătit pentru inovațiile lingvistice și creativitatea lexicală, să accepte, în limita bunului-simț,

abaterele de la normă, dacă acestea sînt marcate stilistic sau nu au intrat încă în sursele-normă: DOOM 2005, DEX, NODEX, DEXI, DN ș.a.

Este provocatoare, dar credem și utilă examinarea paginilor de dicționar, în cheie de *SINELG*: întotdeauna există surprize, loc pentru comentarii și explicații. La această treaptă de școlarizare și la momentul cînd ortografia s-a modificat parțial pe parcursul studiilor lor (în 2005) și DOOM-2 marchează prin ! sau \* modificările și inovațiile, elevul trebuie obișnuit să le vadă și să le înțeleagă. La fel, surprizele sînt inerente și lecturii DEXului sau altui dicționar explicativ, pentru că întotdeauna identificăm cu surprindere și cuvinte existența cărora nu o bănuiam, și sensuri pe care nu le cunoaștem sau le interpretăm altfel, și expresii cu descifrări surprinzătoare.

Strategia de formare a acestei competențe specifice rezidă în verificarea și analiza lucrărilor scrise, a temelor scrise, unde comentariile și explicațiile gafelor, curențelor și a erorilor (*De ce nu era corect cum a scris elevul?*) vor consuma suficient timp. De aceea, orice evaluare scrisă merită o oră de analiză a lucrărilor, o evaluare orală – comentarea erorilor atestate. Aceasta va lipsi dacă admitem că într-o clasă nu există probleme de corectitudine a exprimării orale și scrise. La vîrsta și formarea pe care o au, elevii de liceu nu pot să nu observe erorile din jur (comunitate, mass-media) și este oportun ca, din cînd în cînd, profesorul să-și proiecteze o analiză a acestor erori, propunînd soluții și ascuțind simțul limbii.

Poate fi recomandată și mai ales utilă elaborarea textelor cu acces la surse de informare și documentare – cu DOOM, DEX sau acces la [www.dexonline.ro](http://www.dexonline.ro): oricine scrie are dreptul să verifice, să se documenteze, să caute sinonimul potrivit, dacă a constatat problema. Este binevenită și *Revizuirea circulară*, și comentarea scrisă a erorilor atestate, și corectarea *manu propria* a greșelilor marcate de profesor.

În raport cu formarea competențelor, ar fi util să se propună și probleme autentice neșablonarde, cînd va trebui ca elevii să elaboreze nu texte de eseuri și compoziții, cu respectarea strictă a normei, ci și anunțuri, afișe, texte publicitare etc., în care abaterea de la normă este pe rol de captare a atenției, scrierea cu inițială majusculă este influențată de normele altor limbi (franceză, engleză) sau supusă principiului simbolic.

Liceul pare a fi o treaptă inadecvată pentru explicarea ortogramelor elementare, cărora li s-a rezervat suficient timp și loc în școala primară sau în gimnaziu, dar greșeala, odată atestată, cere comentariu și eradicare.

Evaluarea acestei competențe este omniprezentă. Orice produs – oral sau scris – implică și respectarea normei, și aprecierea corectitudinii vorbirii sau scrierii. Dictări aparte, teste de ortografie / punctuație / vocabular vor suplimenta, la necesitate, exercițiile din manuale și evaluarea lucrărilor scrise și a prezentărilor orale.

**Competența specifică 6 – Operaționalizarea terminologiei științifice lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut** – este o continuare a **competenței specifice 3** și presupune soluționarea curentă a problemelor de înțelegere atât a textelor de specialitate, cât și a materialelor de publicistică, a textelor artistice în care răzbat termenii esențiali ai domeniului filologic.

Eșalonarea pe clase a subcompetențelor pornește cu **Aplicarea noțiunilor de teorie literară la interpretarea unui text** (clasa a X-a) și continuă cu **Aplicarea noțiunilor de teorie și istorie literară la interpretarea unui text și Raportarea textelor reprezentative la curentul literar studiat, în baza caracteristicilor evidente** (clasa a XI-a); **Aplicarea noțiunilor de teorie literară la interpretarea unui text, în limitele standardelor de conținut** (clasa a XII-a), racordate la subiectele studiate. Practic, orice unitate de conținut – de limbă sau de literatură – vizează introducerea în uzul elevilor a unor termeni din domeniul lingvistic și literar; scindarea, în procesul de analiză a textelor, în fapte de limbă, specific stilistic, limbaj poetic și noțiuni de teorie literară este superfluă.

Strategiile de formare a acestei competențe specifice se axează pe descifrarea și definirea, exemplificarea independentă a termenilor, pentru care sînt recomandabile tehnici ca *Revizuirea termenilor-cheie*, *Harta conceptuală*, *Graficul conceptual*, *Generalizarea categorială*, *Tabelul trăsăturilor semantice*, *Diagrama Venn*, *Clusteringul* etc. În acest proces este important ca elevul să înțeleagă termenii, să-i încadreze într-un sistem de terminologie științifică a domeniului sau al terminologiei în ansamblu, observînd, dacă e cazul, că termenul din istoria literaturii e prezent și în istoria culturii, cel de lingvistică – în muzică și alte arte.

Se presupune că ar fi eficient, pentru termenii construiți ca metaforă, aplicarea tehnicii *Asocierilor forțate* – aceasta ar facilita înțelegerea și asimilarea, extrapolarea termenului în alte domenii.

Pentru formarea competenței (care nu se va limita la asimilarea termenilor, ci se va manifesta drept utilizare adecvată, neforțată a terminologiei lingvistice și literare cînd o vor cere circumstanțele), trebuie să existe o exersare variată, în care nu poate lipsi exercițiul de interpretare, comentariu, analiză.

La o fază inițială și vizînd doar cunoștințele, premisa competenței poate fi evaluată prin teste de termeni, definirea și analiza definiției, ilustrarea cu exemple a termenilor. Competența autentică se va manifesta în lucrări scrise complexe sau prezentări orale, unde se va aprecia, cu un anumit punctaj din total, utilizarea adecvată a terminologiei specifice.

**Competența specifică 7 – Analiza textului literar și nonliterar, în limita standardelor de conținut** – vizează domeniul de studiu al stilisticii funcționale și al literaturii, modificîndu-se în limita celor trei clase de liceu; astfel, în toate clasele de liceu este actuală **Comentarea specificului stilistic al unui text artistic**.

În plus, în clasa a X-a apare **Identificarea stărilor de spirit definitorii pentru eul liric; Caracterizarea complexă a personajului literar**; în clasa a XI-a –

**Interpretarea complexă a textelor prin referire la curentul literar / contextul istoric / cultural, iar în clasa a XII-a – Caracterizarea complexă a creației unui scriitor.**

Dincolo de pragmatismul analizei școlare stă cultivarea gustului literar, a simțului estetic rafinat, aprecierea valorilor.

**Comentarea specificului stilistic al unui text artistic** se axează, preponderent, pe interpretarea și analiza stilistică a textului, raportată la compartimentul de limbă, deși în mod sigur demersul nu poate fi fragmentat și detașat de studiul textului din perspectivă estetică-literară. Subiectele relevante aici ar fi: *Limba română și stilurile ei funcționale; Particularitățile de limbaj ale stilului literaturii artistice; Aspecte de analiză semiotică; Stilul individual al scriitorului; Aspecte de analiză stilistică a textului.*

Strategia de formare a competenței rezidă în lucrul pe texte semnificative la acest capitol, care au un miez, un punct forte, raportabil la abaterile calitative sau cantitative de la norma limbii literare. Profesorul își va structura astfel demersul, ca elevul să observe specificul stilistic al diferitor texte, construite pe un tip de abatere, fără a pretinde că un text bun trebuie să conțină de toate. Uneori, esența expresivă rezidă doar în insistența semantică sau semiotică, alteori trebuie apreciată abaterea calitativă la nivel fonetic (metaplasmele, alografele și grafonele). Nu ne așteptăm – și elevul trebuie să conștientizeze aceasta prin descoperire ghidată – ca textul reușit să fie doldora de metafore, epitete, personificări și comparații.

Oricum, analiza stilistică, drept exercițiu recurent în diferite secvențe de abordare a textului literar, implică nu atât tiparul și calapodul, cât spiritul de observație, evidențierea acelei manifestări de unicat al textului care ajunge a fi studiat, selectat din tot ce s-a scris în limba română. De aceea credem că experimentul stilistic, în diferite variante, ar avea pondere în activitățile de la clasă.

Analiza stilistică, lingvistică, semiotică sau literară nu poate fi în nici un caz un prim exercițiu. Elevii trebuie ghidați spre analiză prin sarcini de alte niveluri, dat fiind că analiza în sine presupune înțelegerea, compararea cu alte texte, iar pentru aceasta elevul trebuie să aibă la activ lecturile necesare și adecvate perioadei de școlarizare, comentariul bazat pe documentare. Iată de ce credem că o sarcină de analiză stilistică sau comentariu complex trebuie să încheie o serie, nu să fie un item de lucru la clasă<sup>6</sup>.

Ca strategii de lucru ar putea fi aplicate / ordonate diverse tehnici de scriere sub impactul lecturii, de la *Reacția cititorului* la *Jurnalul dublu* sau *Jurnalul triplu*. De asemenea, poate fi eficientă aplicarea tehnicii *În căutarea autorului*: mărcile stilistice ale textului, în mod normal, trădează epoca scrierii lui.

---

6. Cu privire la modalitățile de aplicare a experimentului stilistic a se vedea [5, pp. 38-42].

Evaluarea curentă a subcompetenței se va face prin interogare frontală sau realizare ghidată a sarcinii, când profesorul va putea remarca dacă elevii reușesc să comenteze specificul stilistic al textului sau nu. Comentariul specificului stilistic al textului artistic poate constitui subiectul unei prezentări orale complete sau al unei lucrări scrise, dar poate fi inclus, ca item aparte cu un barem analitic propriu, în teste, sinteze etc.

**Identificarea stărilor de spirit definatorii pentru eul liric** vizează activitățile de lucru pe text, coerente cu analiza stilistică și semiotică a textului. Procedura nu poate evita înțelegerea la nivel lexical și reacția cititorului. În plus, elevul trebuie să aibă un vocabular adecvat pentru nominalizarea stărilor de spirit ale eului liric, un aparat terminologic în ceea ce ține de structură, motive, procedee, limbaj expresiv.

Unitatea de conținut care asigură formarea acestei competențe este *Genurile literare și receptarea operei / Genul liric. Eul liric: trăiri, stări, ipostaze*.

În evaluare, subcompetența va avea aceeași abordare ca și **Comentarea specificului stilistic al unui text artistic**.

**Caracterizarea complexă a personajului literar**, ca subcompetență, are o conexiune mai pronunțată cu viața cotidiană a elevului. Pe de o parte, în calitate de individ cu o anumită experiență și multiple relații sociale, elevul de liceu știe să califice persoane și comportamente în funcție de manifestările observabile, dar își completează spectrul de calificative și comportamente din și prin experiența de cititor și spectator. Pe de altă parte, după ce asimilează strategii de caracterizare a personajelor create de artistul cuvântului, elevul caracterizează, în aceiași termeni, personalități istorice și culturale, personaje din opere cinematografice și transplantează maniera de interpretare asupra relațiilor sale firești. El învață a gândi despre oamenii care îl înconjoară așa cum gândește despre un personaj, despre care autorul a spus suficient, dar dozat.

Unitățile de conținut adecvate pentru formarea subcompetenței sînt *Genul epic / Tipologii de personaje / Modalități / procedee de caracterizare. Compunerea de caracterizare a personajului. Genul dramatic / Tipologia și limbajul personajelor*.

Strategia de formare a competenței implică analiza de text, a fragmentelor relevante din proza de proporții sau din textele dramatice, comentarea și prezentarea grafică a sistemului de personaje etc.

Evaluarea poate avea aspectul prezentării orale a caracterizării, al compoziției scrise sau se poate rezuma la cîțiva itemi într-un test complex.

**Interpretarea complexă a textelor prin referire la curentul literar / contextul istoric / cultural** impune o analiză urmată de sinteză. Întreg demersul didactic (unitățile de conținut din literatură) sînt centrate pe înțelegerea specificului curentelor literare și culturale și a contextului istoric în care se dezvoltă. Pentru clasa a XI-a este deosebit de actuală abordarea transdisciplinară, în conexiune

cu istoria, a subiectelor generale. Acest studiu are ca obiectiv formarea unui om cult, apt să perceapă evoluția literaturii în timp și spațiu, să o coreleze cu alte arte și fenomene sociale și să înțeleagă, în lecturile și experiențele viitoare, dincolo de pereții școlii, cum se face și cum se manifestă raportarea la epocă.

Activitățile de lucru la clasă sînt din domeniul comentariului și analizei, realizate prin *Diagrama Venn* (pentru elemente aparținînd diferitor curente) sau prin discuții, inclusiv *În căutarea autorului*. Lucrul migălos pe text nu poate fi substituit de oferte de interpretare.

Evaluarea va fi similară cu cele prezentate anterior.

**Caracterizarea complexă a creației unui scriitor** se axează, în clasa a XII-a, pe abordarea didactică a autorilor și textelor de referință; curriculumul recomandă selectarea a 3-4 dintre: Mihai Eminescu, Ion Luca Caragiale, Mihail Sadoveanu, Lucian Blaga, Liviu Rebreanu, Marin Preda, Marin Sorescu, Nichita Stănescu, Grigore Vieru, Ion Druță sau alții, cu genericul **Cititorul și universul artistic al personalității literare**.

Procedura finală, evaluabilă, va fi sinteza, în variantă scrisă sau prezentare orală, care va implica lectura, documentarea, interpretarea, comentariul, analiza.

Competența specifică prezentată mai sus, în toate manifestările ei, are în centru procesele de muncă intelectuală, cultivate de disciplina *Limba și literatura română*, care își ating apogeul prin elaborarea independentă a sintezei. Ca strategie de lucru alternativ ar fi proiectele de grup, alcătuirea (independentă!) și prezentarea publică a referatelor, care pot fi evaluate prin aplicarea unui barem analitic, a grilei de apreciere.

**Competența specifică 8 – Explicarea faptelor de limbă atestate în texte de diferite stiluri funcționale** – este partea de studiu științific al limbii și depășește, prin viziune, abordarea didactică a limbii de instruire ca obiect al analizei gramaticale. Pentru că limba nu e doar gramatică și un pic de vocabular (cum au fost concepute și realizate programele de studiu zeci de ani), credem oportun și în gimnaziu, dar mai ales în clasele de liceu, ca activitatea să fie una complexă, de observare a fenomenului *limbă* prin texte. Subcompetențele derivate din această competență specifică sînt:

în clasa a X-a: Comentarea lingvistică a textelor artistice și de graniță;

în clasa a XI-a: Analiza lingvistică, socioculturală și semiotică a textelor artistice și de graniță, în raport cu trăsăturile specifice unui curent literar;

în clasa a XII-a: Comentarea lingvistică și analiza stilistică a textelor artistice și de graniță.

Unitățile de conținut care permit formarea competenței sînt, respectiv, următoarele: *Lexicul (Vocabularul, Structura vocabularului, Lexicul operei literare, Tipologia sensurilor cuvîntului)*, *Gramatica (cuvintele în sistemul gramatical*

*al limbii. Forme și sensuri gramaticale), Stilistica în clasa a X-a, Stilistica (Stilul individual al scriitorului. Discursul repetat), Fonetica (Sistemul constituenților intonației. Verbal – nonverbal – paraverbal în comunicarea literară), Gramatica (Coerența gramaticală a textului. Specificul gramatical al diverselor tipuri de comunicare: descriere, narațiune, dialog\*), Lexicul (Cuvântul și contextul. Integritatea lexicală a textului. Axa lexicală și câmpurile lingvistice: semantic, derivativ, noțional. Specificul lexical al descrierilor, al narațiunilor, al dialogurilor. Expresiile frazeologice) în clasa a XI-a, Gramatica (Interpretarea structurilor gramaticale. Ambiguități gramaticale în opera literară\*), Stilistica (Analiza stilistică a textului. Timpul și spațiul artistic. Intertextul) în clasa a XII-a.*

Firește că în liceu nu se mai reiau definițiile sinonimelor sau antonimelor, că determinarea modului sau a persoanei verbului tot este o etapă depășită. Strategia de formare a competenței specifice, prin subcompetențele stipulate pentru fiecare clasă, implică variate proceduri de observare, raportare categorială a celor observate, adică utilizarea termenilor lingvistici adecvați pentru prezentarea situației, comentariu și analiză. După cum se poate observa, nici conținuturile curriculare, nici manualele nu reiau ideea de analiză gramaticală, ci propun un alt demers analitic, în care ies în prim-plan lexicul, construcția și coerența textului. Activitățile vor fi orientate spre observarea dirijată de profesor, spre un comentariu adecvat, dar mai ales spre urmărirea propriei exprimări. Vorbind despre un text, elevul va ști să catalogheze faptele de limbă, să descifreze semnele textului, să comenteze valențele socioculturale ale numelor proprii, în conexiune cu documentarea și analiza stilistică a lucrării sau a fragmentului. Deosebit de interesantă și utilă pare aici identificarea cuvintelor-cheie, a axei lexicale și a rețelelor tematice ale vocabularului: este o cale de acces la descifrarea unor poezii. Aplicată pe o plachetă de versuri, cercetată integral, strategia scoate în relief „cheile artei”, evidențiază sistemul pe care se sprijină creația în ansamblu.

Pentru texte narative de proporții identificarea cronotopului, a indiciilor de timp și spațiu, a mărcilor de modificare a timpului și / sau spațiului sînt parte din înțelegerea textului.

Analiza textelor de graniță se va axa pe relevarea mărcilor stilistice, pe comentarea stilului individual al scriitorului.

Evaluarea competenței / subcompetențelor corespunzătoare claselor respective se va face prin realizarea unor itemi simpli, oral sau în scris, comentarii realizate la fel, în variantă scrisă sau orală, itemi în lucrări complexe.

**Competența specifică 9 – Producerea personalizată a actelor de vorbire, a textelor argumentative, reflexive și metaliterare** – vine în continuarea operațiilor de analiză și sinteză, inerente oricărui studiu. Ceea ce nu poate fi pierdut din câmpul atenției este gradul de personalizare a discursului oral și scris, or aceasta ne obligă să acceptăm un punct de vedere care nu este al profesorului sau al criticii literare, dacă există argumente. Dacă vrem ca elevul să capete obișnuința



de a-și exprima liber și civilizată punctul de vedere, exersarea da la ora de limbă și literatură, urmată de cea de la istorie sau educație civică, trebuie să fie frecventă. Sinteza generează lucrările respective și prezentările orale, iar competența îi este reclamată oricui: studentului, adultului angajat (chiar dacă nu e vorba de un text metaliterar, textul reflexiv și cel argumentativ își au locul în viața socială și profesională).

Evoluția subcompetențelor, de la o clasă la alta, arată așa:

În clasa a X-a: 9.1. Prezentarea orală a alocuțiunilor /scrisă a argumentelor, cu limita de întindere în timp (7'-10') sau spațiu (o filă A4);

În clasa a XI-a: 9.1. Elaborarea și lansarea orală a alocuțiunilor reflexive, /scrise a meditațiilor, cu limita de întindere în timp (7'-10') sau spațiu (o filă A4).

În clasa a XII-a: 9.1. Elaborarea textelor metaliterare, cu prezentare orală și scrisă, cu limita de întindere în timp (7'-10') sau spațiu (o filă A4).

Progresul de la o clasă la alta rezidă în modificarea tipului de text și este în concordanță cu unitățile de conținut. Sarcinile didactice de la variate subiecte de limbă și literatură pregătesc pentru producerea personalizată a textelor de tipul respectiv, competența exersându-se cu regularitate.

O etapă importantă în formarea competenței specifice este acumularea și formularea argumentelor, anticiparea contraargumentelor, elaborarea concluziilor. Prin tehnici de tipul *Graficul T*, *Graficul M* și – mai complex – analiza SWOT, elevul învață a detecta argumentele; prin tehnici de tipul *Controversa constructivă* / *Controversa academică* el învață să se încadreze într-o discuție, iar argumentarea detaliată apare în procesul aplicării *Argumentului în patru pași*, *PRES*, *6 Why?* Ca exercițiu, ar putea fi aplicat și *Brainstormingul* sau *Brainwritingul*, pentru acumularea ideilor. Formularea argumentelor va fi urmată de ierarhizarea ideilor și comentarea lor.

Nivelul la care trebuie să ajungă prezentarea pregătită de un elev în clasa a XI-a implică anumite tehnici de acumulare și structurare a ideilor, de construire a textului meditativ sau reflexiv (elevii riscă să scrie, în lipsa acestor deprinderi, mai mult sub impactul impresiei decât al rațiunii). Uzul conștientizat al unor tehnici de scriere / producere a discursului, alegerea unui debut și formularea unei încheieri sînt inerente exersării. Manualul în vigoare oferă suficiente sarcini de exteriorizare a stării postlectorale, a aprecierilor proprii ale textelor de studiu, a meditațiilor și reflecției în baza celor citite. Profesorul va insista asupra unor momente de personalizare a lecturii și studiului, aplicînd uneori tehnici ca *Jurnalul dublu*, pentru texte literare de proporții, *Jurnalul reflexiv*, *Eu cercetez*, *Procedeul cercetării* pentru personalizarea studiului.

Ceea ce urmează să se desfășoare la ora de limbă și literatură română în clasa a XII-a încheie studiul literaturii și cizează cititorul. Producerea textului

metaliterar, în variantă orală sau scrisă, dacă trecem peste probele de absolvire, urmărește formarea intelectualului care va fi capabil să se pronunțe asupra lecturilor proprii, realizare neinstituționalizat, pe parcursul vieții.

Ca strategie de formare a competenței specifice ar putea fi aplicate **atelierele: de discuție**, în baza unui subiect literar sau de altă natură; *de scriere* – este interesantă susținerea unei corespondențe în variantă manuscrisă sau electronică, dacă aceasta solicită exprimarea argumentată a unui punct de vedere; *de lectură*, inclusiv *conferința de lectură*.

Pentru estimarea performanței în prezentarea orală a unui subiect, recomandăm evaluarea reciprocă în baza unei grile. Nu profesorul sau nu numai profesorul apreciază calitatea și maniera de prezentare a discursului oral, ci (și) elevii. Se poate recurge și la evaluarea implicării într-o discuție, dacă evaluăm competența respectivă doar pentru câțiva elevi, cărora le acordăm timpul necesar.

Evaluarea competenței de a produce un text scris argumentativ (personalizat) este posibilă prin *Revizuirea circulară*, urmată de *Manuscrisul pierdut* și prezentarea unei variante noi a textului sau elementara evaluare a eseului scris fie în clasă, fie acasă. Este important ca grila de evaluare, în fiecare caz, să ia în calcul ceea ce se evaluează: prezența argumentelor, coerența și validitatea lor, respectarea limitei de întindere în timp sau spațiu, maniera (corectitudinea în toate sensurile) de prezentare.

**Competența specifică 10 – Susținerea unui discurs în fața auditoriului, în parametrii dați** – vine în continuarea competenței anterior prezentate și are tangențe cu întreg demersul educațional din liceu. Preferința societății școlare pentru evaluările scrise, eseuri și testări de tot genul, a scos la periferie exersarea capacității de a vorbi public, de a-și elabora o alocuțiune, din variate surse. Pentru viața de dincolo de pereții școlii, competența are importanță în cazul studiilor, a activităților profesionale și sociale. Spre deosebire de **Competența specifică 9**, gradul de personalizare e în descreștere, dar are importanță capacitatea de a face o sinteză, de a respecta parametrii textului sau ai prezentării solicitate. Astfel, în clasele liceale subcompetențele vizate vor fi:

În clasa a X-a: **Realizarea unui discurs pregătit prealabil, cu uzul suportului (referat);**

În clasa a XI-a: **Realizarea unui discurs pregătit prealabil, cu uzul suportului (referat) și al altor materiale vizuale;**

În clasa a XII-a: **Prezentarea unei sinteze în cadrul conferinței (referat).**

Conținuturile curriculare includ diverse subiecte care se pretează elaborării referatelor, dar se stipulează ca unitate distinctă de conținut în clasa a XII: *Lansarea orală a textelor elaborate (comunicări, referate, rezumate, teze)*. Activitatea anterioară prezentării, elaborarea referatului, a materialelor vizuale, a sintezei este dirijată de alte compartimente ale demersului educațional. Însăși acțiunea

de identificare – procesare – sintetizare a informației adecvate subiectului lansat stă în afara acestei competențe specifice, dar prezența respectivei este o condiție obligatorie pentru ca elevul să aibă ce lansa oral. Dacă trecem peste lamentări și aluziile la site-uri de tipul ”Referate” și propunem pentru discuție subiecte inedite, interesante și incitante, sperăm ca faza de elaborare să fie creativă, iar prezentarea propriu-zisă – interesantă clasei. Oricum, o lecție la care doar se audiază referate sau o secvență de lecție la care cineva își prezintă comunicarea nu trebuie gândită ca o relaxare pentru ceilalți.

De asemenea, nu este indicat și pare absolut străin pentru formarea competenței specifice vizate doar prezentarea fizică a referatelor, stocarea lor în cabinetul de limbă și literatură, nici varianta populară azi în școala de toate nivelurile „de adus informație despre”: ideea este că absolventul de liceu poate procesa informația și o poate expune adecvat. (Legătura cu **Competența specifică 1** este vizibilă aici.)

Pentru formarea competenței, chiar dacă referatul este prezent fizic (pe suport de hârtie, manuscris sau imprimat; în formă electronică, aplicînd programul Power Point, proiectat pe ecran), elevul trebuie orientat spre acel nivel de pregătire, care îi permite a se detașa de text, a vorbi relativ liber, susținînd contactul cu publicul etc.

Dat fiind că în clasele gimnaziale elaborarea referatelor nu a fost un domeniu de exersare, este firesc ca, înainte de a propune temele, a stabili termenul și modul de prezentare, profesorul să-i ghideze pe elevi în acumularea informației, sistematizarea ei și chiar în strategia de scriere a referatului. Este bine ca referatele să aibă, într-o clasă, teme diferite (pare lipsit de sens ca 25 de persoane să scrie referate la același subiect și să le prezinte). Sînt indicate teme de sinteză, cum apar subiectele cu privire la rolul și locul literaturii (din clasa a X-a), mitologia și curentele literare în viziune globală (în clasa a XI-a), cu actualizarea altor nume de autori și texte decît cei studiați, biografiile și paginile de istorie a literaturii în clasa a XII-a. Alternativ, profesorul poate iniția elaborarea referatelor (o variantă aproape de rezumat) în baza unor studii fundamentale pentru disciplină. Sarcinile de manual, proiectele de grup recomandate ar putea genera idei pentru referate, dar nu le pot substitui.

Un moment esențial va fi structurarea informației în referat, varierea în interior, prezentarea exemplelor concludente. Ceea ce este evaluat ține de abilitățile de prezentare: cum se citește (de la corectitudine la intonație, volum etc.), elementele nonverbale ale prezentării. În cazul cînd există posibilități tehnice, evaluarea (sau debrifarea) se va face în baza filmării. Procedura este dureroasă pentru cel care vorbește, dar poate avea o eficiență deosebită în formarea de competențe.

Este recomandată autoevaluarea, evaluarea reciprocă în bază de grilă a prezentărilor publice. Demersul didactic trebuie structurat așa ca fiecare elev, pe parcursul anului de studiu, să aibă oportunitatea de a face o prezentare publică evaluată.

**Competența specifică 11 – Folosirea tehnologiilor informaționale pentru documentare, exersare și producere de text** – este oarecum adiacentă studiului limbii și literaturii, evident în conexiune cu formarea competențelor specifice la orele de informatică, dar și cu cele obținute din educația informală și nonformală. Elevul trebuie să fie *per tu* cu calculatorul, să știe a accesa și utiliza la maxim potențialul computerului și al rețelei Internet, nu doar pentru a se documenta sau a prelua anumite informații, ci și pentru a crea texte.

În toate clasele de liceu se stipulează utilizarea resurselor electronice necesare eficienței demersului didactic la limba și literatura română (texte literare, informații, dicționare și enciclopedii electronice).

După cum se poate observa, competența specifică și subcompetența derivată din ea se alcătuiesc din câteva acțiuni distincte, printre care lectura e de maximă importanță. Lipsa unor texte literare din biblioteca școlii, în epoca modernă, se poate suplini prin variantele lor electronice, accesibile pe site-urile specializate. Și profesorul, și elevul trebuie obișnuiți să apeleze la aceste resurse, să le caute corespunzător și să aibă atitudinea corectă față de textul electronic. Sperăm ca opoziția bibliotecă / Internet să nu fie una a luptelor de baricadă. Găsit în rețea sau în bibliotecă, textul artistic trebuie oricum citit, nu doar deținut fizic. Este corect ca profesorul să extindă, în acest fel, aria de lecturi ale elevilor, mai ales la capitolul poezie, propunându-le să descopere texte poetice nestudiate, relevante pentru demersul didactic, texte care i-au impresionat. Acest aspect al competenței specifice corelează cu toate subiectele de literatură, prin accesul democratic la texte.

Aria se va extinde prin lectura presei de calitate (mai ales când e vorba de subiecte ca *Limbaajul mass-media, Limbaajul informatic și al mediilor electronice*). Vizionarea secvențelor de spectacole, filme, videoclipuri va completa studiul.

Partea de documentare e lăsată mai cu seamă pentru dicționare și enciclopedii, pentru subiectele de lexicologie și cultură a comunicării, dar are relevanță și pentru variate momente legate de înțelegerea textelor artistice, a contextului literar și cultural.

Dacă existența DEXului on-line este cunoscută mediilor școlare, ar fi adecvat să se examineze și să se analizeze toată oferta adusă de dicționarele din rețea. Astfel, declinarea și conjugarea, alături de oferta dicționarului ortografic și a celui de sinonime vor fi percepute și interpretate adecvat. De asemenea, pentru documentare se vor identifica sau prelua imagini, hărți, date etc.

Ceea ce ține de producerea textului în variantă electronică merită toată atenția disciplinei. În orice text scris – de la mesaje SMS la scrisorile electronice, intervenții în forum sau chat, domenii în care elevul e, deseori, „la el acasă” – se cuvine să între norma limbii literare, cu tot ce presupune ea. În funcție de potențialul și competența profesorului, se poate exersa și aprecia acest fel de comunicare, chiar

dacă elevii, din lene, din lipsă de verticalitate sau din ignoranță, vor încerca să susțină ideea că nu are importanță, în acest caz, corectitudinea.

Un pas înainte e prezentarea unor lucrări imprimare, dacă o permit condițiile. Acceptând sau solicitând asemenea probe, trebuie să-i cultivăm elevului obișnuința de a verifica textul înainte de printare, ca să nu dea vina pe greșelile tehnice și să știe cum își verifică / redactează / corectează textul.

În ultimă instanță, competența se va manifesta în activități creative, prezentări de slide-uri sau realizare a diferitor texte publicitare, când elevii își vor alege fonturile, aranjarea în pagină, culorile etc.

Ne-ar plăcea să credem că activitatea, pentru unele ore, se poate proiecta și desfășura într-o clasă dotată cu calculatoare, conectate la Internet și care funcționează perfect, astfel ca toți cei care nu au competența respectivă să și-o poată forma, iar profesorul să urmărească modalitatea de lucru, avînd ulterior posibilitatea de a o discuta și analiza cu elevii.

**Competența specifică 12 – Perceperea limbii române ca parte a culturii spirituale a poporului român și ca reprezentant al grupului de limbi romanice** – integrează competențele valorice și culturale, formate la *Limba și literatura română, Istorie, Geografie, Educație civică* și presupune, în cele 3 clase de liceu, formarea următoarelor subcompetențe:

În clasa a X-a: **Susținerea dialogurilor cu subiect intercultural.**

În clasa a XI-a: **Susținerea dialogurilor, dezbaterilor cu subiect intercultural.**

În clasa a XII-a: **Susținerea alocuțiunilor independente cu subiect intercultural.**

Date fiind condițiile geografice și socioculturale de existență a absolventului de liceu din Republica Moldova, dar și globalizarea, densitatea relațiilor interculturale, șocurile culturale la care se expune oricine, liceul nu poate să nu vizeze și formarea acestei competențe de autocunoaștere. Nici promovarea unei viziuni cosmopolite, nici xenofobia nu au loc în demersul didactic adecvat. Elevul – în baza textelor literare studiate, a subiectelor de lingvistică (mai ales cele din clasa a XII, legate de originea și evoluția limbii române), prin studiul limbilor străine moderne și al literaturii universale, prin implicarea în activități extracurriculare – încheie liceul cu o anumită atitudine față de **cultură și interculturalitate**.

Această competență specifică pare oarecum detașată de itemi clari, dar ea persistă în subiectele discutate la orele de limbă și literatură și se edifică pe cunoștințele din aria curriculară *Limba și comunicare*, precum și cea a științelor socioumane.

Demersul didactic de formare ei este adiacent, pe de o parte, conținuturilor menționate mai sus, iar pe de altă parte – formării competențelor de comunicare în ansamblu, unde susținerea unor dialoguri, dezbateri, alocuțiuni este de maximă

importanță. Exersarea se va face prin examinarea subiectelor semnificative pentru aplicarea unor tehnici cunoscute de argumentare și discuție. Evaluarea se poate realiza prin discuții publice în plen, discuții de grup, monitorizate de alți elevi sau profesor, proiecte de grup, care vor implica documentare, lucrări de sinteză și creative. În acest context, ar fi binevenită o cercetare și o prezentare a relațiilor interculturale și lingvistice în comunitate / raion / țară / zonă geografică. Pentru clasele cu profil umanist, dacă există elevi interesați de aspecte lingvistice, se pot propune spre examinare hărți dialectale, atlase lingvistice (*Atlasul limbii române*, *Atlasul carpatic*, *Atlasul romanic*). Sint ilustrative și motivante, în aceleași condiții de interes susținut pentru lingvistică, expresiile frazeologice și proverbele, inclusiv în cadrul *Proverbele românești și proverbele lumii romanice*. Profesorul are aici o perspectivă largă de manifestare a creativității. Este important să nu-i scape din câmpul atenției subiectul specific, ce va fi infiltrat în demersul didactic în măsura în care va corespunde unor subiecte de bază.

**Competența specifică 13 – Cunoașterea și înțelegerea procesului literar românesc în contextul istoriei și culturii naționale și universale** – impune o structurare a viziunii asupra literaturii ca obiect de studiu și nu numai, cristalizat drept competență culturală și valorică în linii mari. Este esența cu care se încheie, pentru majoritatea absolvenților de liceu, studiul instituționalizat al literaturii naționale și prin care se materializează, la fel ca și prin alte competențe specifice, o corelație cu istoria, literatura universală, unele discipline opționale. De fapt, competența este de a sintetiza cunoștințe, impresii proprii și de a le manifesta în contexte specifice, cu mult după absolvirea liceului și în afara orelor de limbă și literatură română.

Subcompetențele prescrise de curriculum:

În clasa a X-a – **Lansarea comunicărilor de sinteză despre literatura română ca fenomen;**

În clasa a XI-a – **Producerea textelor de sinteză despre literatura română în diacronie;**

În clasa a XII-a – **Lansarea comunicărilor de sinteză despre personalitățile literaturii române în context cultural național și european.**

Acestea se vor forma prin aplicarea tehnicilor de producere a textelor respective, pentru care, pe parcursul fiecărui an de liceu, se va acumula informația.

Întreg demersul didactic la literatura română, în fiecare din cei 3 ani de liceu, se subordonează acumulării unor cunoștințe operaționale și mai ales descoperirii proprii, prin cercetarea textelor literare, care vor intra în sinteza respectivă.

Produsul evaluabil, între pereții clasei, va fi eseul, sinteza, prezentările și alocuțiunile publice, în corelație cu alte competențe specifice disciplinei (de exemplu, 4, 7, 9, 10).

Competența viabilă pentru absolvent se va manifesta în lecturi din literatura națională și încadrarea autorilor și a textelor în sistemul propriu de valori.

**Competența specifică 14 – Interpretarea fenomenelor literare în contextul culturii spirituale românești, în conexiune cu științele și cu alte arte, din perspectivă inter-/transdisciplinară** – vizează pentru clasele de liceu următoarele subcompetențe:

În clasa a X-a: **Exprimarea opiniei argumentate, în variantă scrisă și orală, cu limite de întindere stabilite, în legătură cu literatura națională.**

În clasa a XI-a: **Exprimarea opiniei argumentate, în variantă scrisă și orală, cu limite de întindere stabilite, în legătură cu evoluția literaturii naționale.**

În clasa a XII-a: **Exprimarea opiniei argumentate, în variantă scrisă și orală, cu limite de întindere stabilite, în legătură personalitățile literare.**

Întrucât de la o clasă la alta se schimbă unghiul de abordare a literaturii și a studiului textelor, subcompetențele sînt ajustate la această viziune didactică asupra literaturii naționale și a relației ei cu istoria, cultura, spiritualitatea.

Ca și în cazul competenței specifice 13, constatăm că aceasta se formează pas cu pas pe parcursul unui an de studiu, prin asimilarea conștientizată a informației și studiul personalizat al textelor, prin aplicarea tehnicilor interactive și de muncă intelectuală. Demersul didactic, structurat așa cum prevede curriculumul și cum apare în manuale, oferă șansa de formare a competenței, corelate, de asemenea, cu alte competențe similare. Performanța evaluabilă se manifestă în discurs, sinteza scrisă, lucrările de creație, portofoliul acumulat pe parcursul unei perioade.

În integrarea lor, competențele specifice 12, 13, 14 formează personalitatea conștientă de apartenența sa culturală, aptă să se prezinte într-un context eterogen, dar premisa acestor competențe este totuși capacitatea de a sintetiza și a se exprima argumentat.

Este recomandabil ca evaluările de la finele unităților de învățare, tezele semestriale și cele finale să includă itemi orientați spre manifestarea / demonstrarea acestor competențe, prin exprimarea unor opinii argumentate, evaluări ale operelor literare.

O evaluare sumativă la limba și literatura română va implica de fiecare dată variate competențe specifice și subcompetențe raportate la conținuturile studiate.

## Recomandări metodice pentru proiectarea didactică pe profiluri și clase

Educația este calea  
spre răspunsul la toate întrebările.

*William Allin*

Pentru ilustrare, vom apela la manualele în vigoare pentru cl. a X-a și a XI-a, demonstrând în ce mod profesorul poate să-și structureze lecția, selectând din oferta de sarcini didactice itemii care formează o anume competență specifică și corelându-i cu subcompetența stipulată pentru clasa respectivă, fără a mai inventa activități noi, ci doar organizând un demers didactic explicit.

Pentru proiectarea de lungă durată, utilizăm modelul oferit de curriculum:

Data	Unitatea de învățare	Competențele specifice	Sub-competențele	Tema lecției	Textul	Activități de predare / învățare	Activități de evaluare
15.01	6	2; 3; 4; 5; 7.	2.1.; 3.1.; 4.2.; 5.1.; 7.1.	Arhetipurile romantice.	Călin. Și dacă... Floare al-bastră	Lucru în grup. Rezolvare de exerciții. Discuție liberă.	Prezentare. Lectură.
16.01				Structura poemului <i>Luceafărul</i> .	Luceafărul	Lucrul cu textul: lectura analitică. Rezolvare de exerciții. <i>Turul galeriei</i> .	Rezumat. Evaluare reciprocă.
17.01				Geneza poemului <i>Luceafărul</i> .	Luceafărul	Rezolvare de exerciții. Compararea textelor. Discuție liberă. Acumulare. Tehnica 6x3x5.	Completa-rea schemei.
19.01				Cronotopul poemului.	Luceafărul	Lucrul cu textul: re-lectura. Rezolvare de exerciții. <i>Consultații în grup + Rezumatul discuției</i> .	<i>Eu cercetez</i> .



22.01			Semnele și simbolurile poemului <i>Luceafărul</i> .	Lu- cea- fărul	Lucrul cu textul: lectura semiotică. <i>Revizuirea circulară</i> Rezolvare de exerciții.	Auto-evaluare.
23.01			Personajele poemului <i>Luceafărul</i> .	Lu- cea- fărul	Lucrul cu textul: lectura de integrare. Rezolvare de exerciții. <i>Eseu de 10 minute.</i>	Discuție dirijată. <i>Schimbă perechea!</i>
24.01			Mesajul poemului <i>Luceafărul</i> .	Lu- cea- fărul	Lucrul cu textul: lectură interogativă. <i>Zigzag.</i> Rezolvare de exerciții.	Recital.
26.01			Mărci stilistice ale romantismului. (I)	Ursita	<i>GPP.</i> Rezolvare de exerciții.	Unul stă, ceilalți circulă. Interviu.
29.01			Mărci stilistice ale romantismului. (II)	Lu- cea- fărul	Rezolvare de exerciții. <i>Din fotoliul autorului.</i>	Pixuri în pahar.
30.01			Stilul individual al scriitorului.		Prezentarea proiectelor de grup.	Evaluarea reciprocă și de către profesor în baza unei grile.
31.01			Probă de evaluare.			Sinteză.
02. 02			Analiza probelor de evaluare.			

Proiectarea unității de învățare detaliază strategiile și tehnicile de lucru, distribuția timpului, relația cu manualul și auxiliarele didactice, formele de evaluare, specifică tema de casă etc. Modelul respectă cadrul *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere (Tema de casă)*.

Oferim mai jos un model de proiectare a unității, în clasa a XI-a. Manualul la care se face referință: T. Cristei, T. Cartaleanu, O. Cosovan, A. Ghicov. *Limba și literatura română. Manual pentru clasa a XI-a. Chișinău: Cartdidact, 2009.*

## Proiect al unității de învățare

**Numărul de ore:** 12

**Unitatea de învățare:** 6

**Subcompetențele vizate:** 2.1.; 3.1.; 4.2.; 5.1.; 7.1.

**Unitățile de conținut**

**Limba:** Stilul individual al scriitorului.

**Literatura:** Romantismul. Personajul romantic. Mărci stilistice.

**Textele de studiat:** Mihai Eminescu. *Luceafărul*.

**Resurse:** Manualul, pp. 152-167. Literatură critică.

**Evaluarea finală:**

- Proiect de grup (p. 163)<sup>7</sup>.
- Lucrare de sinteză în baza unei afirmații.

Tema lecției	Activități de învățare	Timp	Activități de evaluare. Tema de casă
1. Arhetipurile romantice.	E: Ex. 4, p. 152 – în 3 grupuri.  RS: Ex. 2, p. 152 – individual. R: Ex. 1, 1.1., 1.2., 1.3. p. 152 – în perechi.	10' (7'+3')  10'  10'+15'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prezentare făcută de câte un elev din partea grupului.</li> <li>• Discuție liberă.</li> <li>• Feedback direct și comentarii.</li> <li>• Lectura soluțiilor propuse pentru rezolvarea exercițiilor.</li> <li>• <b>Tema de casă:</b> Lectura integrală a poemului. Reprezentarea grafică a structurii poemului.</li> </ul>
2. Structura poemului <i>Luceafărul</i> .	E: Prezentare individuală a temei de casă în grupuri de câte 5-6. Selectarea sau elaborarea unei variante din partea grupului. RS: <i>Turul galeriei</i> . Lectura analitică a poemului. Pregătirea / selectarea materialului textual pentru redactarea rezumatului. R: Redactarea rezumatului în 100 de cuvinte.	15'  15'  15' (8'+7')	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluare. Evaluare reciprocă.</li> <li>• Evaluare reciprocă a grupurilor.</li> <li>• Lucru în plen. Acumularea unităților de vocabular necesare / inerente.</li> <li>• Revenirea la text.</li> <li>• Lectura textelor de rezumat. Evaluare de către profesor.</li> <li>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 3, 4, p. 156.</li> </ul>

7. Elevii vor fi informați de la prima oră a unității despre formele / probele de evaluare sumativă.

3. Geneza poemului <i>Luceafărul</i> .	<p><b>E:</b> Prezentarea individuală a temei. <i>Acumularea</i> imaginilor, motivelor, titlurilor oferite de elevi.</p> <p><b>RS:</b> Ex. 5, p. 156 – lucru în grupuri de câte 4-5 elevi.</p> <p><b>R:</b> Ex. 6, p. 156 – <i>Tehnica 6x3x5</i>.</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>20' (5'+5'+5') + 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluare reciprocă. Feedback din partea profesorului. Discutarea ideilor.</li>   <li>• Prezentări din partea grupurilor.</li> <li>• Compararea textelor basmului și poemului.</li> <li>• Discuție liberă.</li> <li>• Debrifarea procesului de lucru.</li> <li>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 8, p. 157.</li> </ul>
4. Cronotopul poemului.	<p><b>E:</b> Prezentarea individuală a temei de casă.</p> <p><b>RS:</b> Ex. 1, p. 157 – lucru în perechi.</p> <p><b>R:</b> Ex. 5; 5.1., p. 158 – în grupuri de câte 5-6 elevi. <i>Consultații în grup + Rezumatul discuției.</i></p>	<p>10'</p> <p>15' (5'+10')</p> <p>20' (10'+10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura minieseurilor. Discuții libere.</li>   <li>• Re-lectura textului eminescian.</li> <li>• Completarea schemei. Comentarea ofertelor.</li>   <li>• Verificarea rezumatelor.</li>   <li>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 3.2., p. 157 (<i>Eu cercetez</i>).</li> </ul>
5. Semnele și simbolurile poemului <i>Luceafărul</i> .	<p><b>E:</b> <i>Revizuirea circulară</i> a temei de casă.</p> <p><b>RS:</b> Ex. 4, p. 158 – în grupuri de câte 6 elevi.</p> <p><b>R:</b> Prezentarea soluției ex. 4.</p>	<p>15'</p> <p>20'</p> <p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluare reciprocă.</li> <li>• Autoevaluarea (de la 0 la 5) propriei contribuții la produsul final al grupului.</li> <li>• Lectura semiotică a poemului.</li> <li>• Actualizarea noțiunilor.</li>   <li>• Feedback verbal direct.</li> <li>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 5, 5.1., p. 159.</li> </ul>
6. Personajele poemului <i>Luceafărul</i> .	<p><b>E:</b> Discutarea în plen a temei de casă.</p> <p><b>RS:</b> Ex. 4, p. 159. Lucru în perechi.</p> <p><b>R:</b> <i>Eseu de 10'</i>: ex. 7, p.160.</p>	<p>10'</p> <p>15'</p> <p>10' + 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuție dirijată. Comentarii la încheierea discuției.</li> <li>• Lectura de integrare.</li> <li>• Actualizarea algoritmilor de caracterizare a personajului literar.</li> <li>• Evaluare reciprocă prin tehnica <i>Schimbă perechea!</i>, cu limită în timp.</li> <li>• Verificarea probelor scrise.</li> <li>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 1, p. 160</li> </ul>
7. Mesajul poemului <i>Luceafărul</i> .	<p><b>E:</b> Recitarea segmentului ales, cu motivația opțiunii.</p> <p><b>RS:</b> Lucru în grup: <i>Zigzag</i> în baza exercițiilor (gr. 1)8; 8.1.; (gr. 2) 9; 9.1; (gr. 3) 10; (gr. 4) 11.</p>	<p>15'</p> <p>25' (15'+10')</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecierea modalității de recitare și a motivației.</li> <li>• Interogarea multiprocesuală pe textul poemului (întrebări din partea profesorului, adresate fiecărui elev care răspunde).</li> </ul>

	<b>R:</b> Eseu de 5' cu privire la modul de activitate în tehnica <i>Zigzag</i> .	5'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluare reciprocă pe parcurs.</li> <li>• Autoevaluare.</li> </ul> <p>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 5; 5.1.; 5.2., p. 163.</p>
8. Mărci stilistice ale romantismului. (I)	<b>E:</b> Verificarea temei: <i>Gîndește – Discută în perechi - Prezintă</i> . <b>RS:</b> Lucru în grup: 7; 7.1.; 7.2., p. 165, raportate la poemul <i>Luceafărul</i> . <b>R:</b> Lucru în plen, la tablă: Ex. 1; 1.1., p. 164.	10' (5'+5')  25' (15'+10')  10'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluare reciprocă și autoevaluare.</li> <li>• Feedback din partea profesorului, oferit perechilor selectate pentru interogare.</li> <li>• Evaluare reciprocă prin formula <i>Unul stă, ceilalți circulă</i>.</li> </ul> <p>• Evaluarea unor elevi prin metoda <i>Interviului</i>.</p> <p>• <b>Tema de casă:</b> Ex. 2; 2.1.; 2.2, p. 164-165.</p>
9. Mărci stilistice ale romantismului. (II)	<b>E:</b> <i>Din fotoliul autorului</i> (soluții la ex. 2.2.). <b>RS:</b> În plen: Ex. 6.2. (2-3 elevi). În grup: Ex. 6.1. <b>R:</b> Individual Ex. 6.	10'  10'  10' 15' (7' +8')	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluarea temei de casă a 3-5 elevi.</li> </ul> <p>• <i>Pixuri în pahar</i>.</p> <p>• Prezentarea la tablă a cîmpului conceptual.</p> <p>• Lectura textelor.</p>
10. Stilul individual al scriitorului.	Prezentarea proiectelor de grup (p. 163).	5 grupuri x 5'-7'	• Evaluarea reciprocă și de către profesor în baza unei grile.
11. Probă de evaluare.	Sintează în baza exercițiului 3, p. 166.	45'	Verificarea lucrărilor.
12. Analiza probelor de evaluare.	Analiza probelor, în conformitate cu parametrii stipulați. Lectura celor mai reușite lucrări și fragmente de lucrări.	45'	

Așadar, pe parcursul acestei unități de 12 ore = 3 săptămîni de lucru în clasele cu profil real<sup>8</sup>, profesorul are numeroase ocazii de a aplica diferite forme de învățare și de a realiza diferite probe de evaluare. Întotdeauna se urmărește verificarea temei de casă, se rezervă timp pentru evaluarea oricărei sarcini.

<sup>8</sup> Pentru clasele cu profil umanist recomandăm ca unitatea dată să se constituie din 15 ore, prin dublarea lor pentru temele 3,4,5. Profesorul va selecta alte exerciții sau va recurge la paralela cu texte din literatura română și universală.

Proiectarea poartă un caracter orientativ, în acel sens că profesorii au în față elevi care se deosebesc după nivelul de pregătire, viteza de lucru și standardele de comportament în raport cu procesul de instruire. Sarcinile ce vizează formarea competențelor de comunicare orală / scrisă alternează cu cele care vizează competențele de lectură și de muncă intelectuală, în general; lucrul individual se succede cu sarcini de realizat în perechi sau în grup; variază modalitățile de verificare a temei. Pe parcursul unității, profesorul are câteva oportunități de a aprecia probele scrise ale elevilor (rezumatele la lecția 4; eseurile de 10 minute la lecția 6), la acestea se adaugă notele de la evaluările finale prin proiect de grup și elaborarea sintezei. Unii elevi vor fi desemnați pentru evaluarea orală, alții vor primi note pentru prezentările din partea grupului. Aceasta e contabilitatea profesorului, care își poate construi demersul educațional în funcție de experiența pe care o posedă și obiectivele pe care le urmărește.

## Proiecte de lecții, centrate pe formarea la elevi a competențelor specifice disciplinei

Oricare ar fi competențele specifice și subcompetențele luate în obiectiv și indiferent de faptul dacă profesorul obișnuiește să-și elaboreze proiectul didactic al orei detaliat sau rezumativ, dînsul **trebuie** să știe, înainte de a începe lecția, ce activități preconizează și cum le va desfășura, de ce resurse are nevoie, cît timp va afecta fiecărei activități de predare-învățare-evaluare. Pentru că deocamdată nu există GPS-uri programate pentru orice disciplină și clasă, nu putem apela decît la propria busolă interioară, care ne va ghida spre obținerea unui rezultat constant. Iar certitudinea mișcării în direcția corectă, cu viteza adecvată este mai mare dacă designul demersului didactic a fost gîndit în prealabil.

Proiectarea pe unități de învățare, pentru care am oferit un model și în prezentul ghid, dar și în publicațiile anterioare ale proiectului *Educație de calitate în mediul rural* [cf. 2, p. 78-82; 6, p. 13], nu este singura recomandată și recomandabilă. Pentru mulți dintre colegii noștri, a respecta conștiincios rutina scrierii proiectelor didactice cotidiene înseamnă a-și asigura succesul profesional și a asigura succesul școlar al elevilor. Anume din aceste considerente vom prezenta în continuare cîteva modele.

### I. MODELUL CLASIC<sup>9</sup>:

#### 1. Captarea și orientarea atenției.

Captarea atenției tuturor elevilor se poate face și prin simplul semnal sonor sau printr-o formulă de salut; orientarea atenției lor spre ce se va întîmpla la lecție este de fapt primul moment de intrare în temă; asigurarea atenției pe tot parcursul lecției este dificilă și necesită competențe profesionale specifice. Inventariind procedeele și tehnicile care circulă în școli și se găsesc în literatura de specialitate, profesorul poate capta atenția de fiecare dată altfel:

- ▷ prin intermediul unei imagini / melodii / al unui obiect;
- ▷ prin intermediul unui text;
- ▷ cu ajutorul unui cuvînt;
- ▷ practicînd un joc;
- ▷ adresînd o întrebare etc.

Captarea atenției nu are rost dacă ea nu orientează clasa spre ce se va întîmpla la lecția ce urmează. Respectiv, sarcina profesorului este să aleagă, din arsenalul tehnicilor care îi sînt familiare, una potrivită lecției date și să racordeze la ea

9. Citat după [9, pp. 14-17]. Este practic imposibil de realizat sau începe să semene cu o cursă de sprint lecția de 45 de minute la care se reușește parcurgerea tuturor etapelor; acest fapt devine un argument în plus pentru proiectarea pe unități de învățare.

materialul necesar. Un cuvânt poate deveni prilej pentru *asocieri libere, scriere liberă, graffiti, acumulare*, un joc de tipul *extindere*; el poate fi cifrat într-un *rebus* sau ascuns într-un *careu* – cel mai important este ca acest cuvânt să participe, cu adevărat, la orientarea atenției spre ceea ce va urma, la actualizarea cunoștințelor și a deprinderilor. Deseori, cele produse sau lansate în cadrul activității de captare a atenției vor deveni suport pentru activitățile ulterioare (după câțiva timp, se revine la *freewritingul* scris în primele 3 minute ale lecției, pentru a-l transforma în eseu).

## **2. Informarea elevului cu privire la obiectivul urmărit.**

„A comunica elevilor mobilul unei acțiuni didactice este un act de onestitate din partea oricărui cadru didactic”.<sup>10</sup> Nu considerăm corect și oportun ca profesorul să enunțe toate obiectivele operaționale ale lecției, să le scrie pe tablă sau să le dicteze copiilor în caiete. Dar verbalizarea obiectivului, în sensul de „țintă în care se trage”, se poate face într-un enunț motivant: *Astăzi ne vom ocupa de ... pentru a... Scopul nostru astăzi este să ... La lecția de astăzi vom continua să lucrăm la... pentru a... . Dacă activitatea de captare a atenției a fost bine gândită, elevii singuri vor fi capabili să observe ce legătură este între prima secvență a lecției și obiectivul enunțat de profesor.*

## **3. Reactualizarea structurilor învățate anterior.**

Nu întotdeauna designul lecției presupune această etapă, iar durata ei diferă substanțial de la o lecție la alta. În cadrul unității de învățare, se poate întâmpla ca doar la unele ore să se recurgă la actualizare. Aici este important ca formele de reactualizare să varieze, să fie adaptate atât la specificul subiectului discutat, cât și la volumul de cunoștințe sau deprinderi necesare. Termenii de bază ai temei, numele autorilor și titlurile textelor, numele personajelor literare pot deveni conceptele-cheie pe care elevii le aranjează într-o formă grafică, dar un poster cu un *clustering*, o *floare de nufăr*, un câmp conceptual în formă de *schelet de pește* sau o *hartă a narațiunii* pot fi utilizate la mai multe lecții consecutiv, căci elevii le completează și le dezvoltă pe parcurs.

Deseori reactualizarea se edifică pe o schemă prezentă în manual sau materializează în verificarea / prezentarea / discutarea temei de casă, asigurându-se legătura dintre subiectul lecției anterioare și cel nou. În clasele de liceu, aplicarea competențelor deja formate pe un text nou poate deveni o modalitate interactivă și interesantă de actualizare. Desigur, nu este vorba de comentarii și analize complexe, ci de sarcini elaborate în mod expres pentru această oră și acest text.

## **4. Prezentarea materialului-stimul.**

Nu neapărat profesorul este cel care prezintă materialul (imagine, text, înregistrare audio/video, slide), o pot face și elevii. Textul poate fi audiat și într-

10. Idem, p. 15.

o interpretare profesionistă, poate fi vizionat un fragment de spectacol, dacă se lucrează cu un text dramatic. De la acest moment profesorii deseori desfășoară învățarea prin cooperare, deci repartizarea pe grupe se poate face în funcție de reacția la stimul.

### **5. Dirijarea învățării.**

Este etapa căreia i se rezervă mai mult timp și care asigură trecerea de la „necunoaștere” spre „cunoaștere” sau de la un stadiu al învățării la altul. Profesorul concepe activitățile de învățare și le dirijează înspre obținerea performanțelor.

Elevilor li se pot da sarcini de lucru individual, în perechi, în grup: informație care trebuie procesată; texte ce urmează a fi citite și a căror înțelegere va fi demonstrată; întrebări la care să se caute răspuns; sugestii de soluționare a unor situații de problemă; ei vor realiza studii de caz sau vor aplica algoritmi etc. Profesorul va monitoriza activitatea de învățare, va modifica proiectul sau se va implica personal, în caz de necesitate. La orice moment al învățării, nu doar în cazul prelegerii, profesorul știe ce se întâmplă în clasă și cum se desfășoară învățarea.

### **6. Obținerea performanței.**

Se creează posibilitatea ca elevul să încerce realizarea independentă a unei sarcini: este important acum să se vadă că el știe cum procedează singur.

### **7. Asigurarea conexiunii inverse (feedbackului).**

Profesorul va oferi feedback imediat, direct și indirect, verbal și nonverbal, pozitiv și negativ pe tot parcursul orei. La această etapă, a oferi elevului / elevilor feedback înseamnă a-i ajuta să înțeleagă unde se află, în raport cu obiectivele enunțate. Uneori, feedbackul poate fi amânat, elevului sugerându-i-se doar să revină la realizarea sarcinii sau să verifice din nou lucrarea. Feedbackul dat de profesor poate fi anticipat de autoevaluare (în baza unor *indicatori; cu grilă*) sau evaluare reciprocă (*Turul galeriei; Revizuirea circulară*).

### **8. Evaluarea performanței.**

Oportunitate de evaluare formativă, verificarea capacității elevului de a realiza de sine stătător o sarcină în baza unui material nou devine prim prilej de confirmare a gradului de asimilare a noului. Elevii primesc sarcini și profesorul recurge la evaluare, autoevaluare, evaluare reciprocă. Este important ca elevul să înțeleagă unde greșește sau care sînt dificultățile întâmpinate. Nu întotdeauna este posibilă măsurarea rezultatelor și aprecierea lor prin notă, dar deseori o primă evaluare a performanței poate fi și notată. În lipsa posibilității de a raporta performanța elevului la niște indicatori, profesorul va face aprecieri verbale, fără cifre, dar le va face neapărat. Este important să se remarce progresul clasei sau al unor elevi.



### 9. Intensificarea retenției și a transferului.

Elevilor li se propun sarcini noi, plasate în alte contexte de învățare. La această etapă, se remarcă și capacitatea elevilor de a produce texte proprii după tiparul celor analizate, și capacitatea de a aplica planul de idei sau algoritmul la scrierea unui text metaliterar. Elevii capabili să realizeze transferul sînt cei care cu adevărat și-au format competența vizată; ceilalți mai pot lucra la dezvoltarea ei.

### 10. Tema pentru acasă.

După ce va decide **cît?** și **cu ce scop?** va trebui să facă acasă elevul, profesorul va examina posibilitatea de verificare a temei date și aplicarea ei la lecția următoare. În acest caz, tema nu va fi doar o formă de control, ci o activitate de învățare cu impact formativ major.

Există teme de casă „de azi pe mâine” și teme a căror pregătire se realizează pe o durată mai mare. Lectura textelor de proporții tot este o temă de casă, dar sarcini adiacente lecturii (*completarea agendei de lectură; construirea unei scheme a narațiunii; reprezentarea grafică a liniilor de subiect*) o pot face concretă și evaluabilă. Proiectele individuale sau de grup, lucrările de portofoliu, portofoliile de acumulare sînt forme noi de evaluare, care deseori vor reclama o oră-două de prezentări și susținere.

### Exemplu de proiect didactic în baza acestui model

#### Clasa a X-a

#### Subcompetențele vizate:

- 2.1. Aplicarea tehnicilor de abordare a textului literar și nonliterar.
- 4.3. Elaborarea textelor în parametrii indicați.
- 5.1. Respectarea normei limbii literare în orice text scris sau rostit.

#### Subiectul / tema lecției: *Redactarea compunerii de utilitate socială.*

#### *Cererea.*

**Resurse:** Manualul (pp. 156-157).

#### Comentarii:

Alegerea modului de captare a atenției se va face în funcție de competențele cunoscute ale elevilor: pentru o clasă de copii mai puțin activi și lipsiți de inițiativă vom apela la interviu, deșteptîndu-i la începutul lecției, iar pentru una de hiperactivi – la construirea cîmpului asociativ, care le va ordona ideile. Profesorul ar putea utiliza epigrama citată sau alt text pentru captarea atenției, trecînd nemijlocit la exersarea pe diferite texte de cereri.

Deoarece noțiunea de cerere le este cunoscută elevilor din gimnaziu, devine important să se determine în prealabil la ce nivel se află clasa și care sînt carențele / lacunele elevilor. Bunăoară, la lecția precedentă celei dedicate cererii, profesorul găsește oportunitatea de a crea o situație de viață în care toți elevii scriu o cerere

colectivă. Fără a o evalua cu notă, dînsul își va da seama de accentele care trebuie puse la lecția următoare.

Elementele de noutate pe care le aduce acest subiect în clasa a X-a, față de gimnaziu, rezidă în varietatea situațiilor exersate, precum și în extinderea datelor din legendă. În raport cu subcompetențele enunțate, cea mai importantă este formarea deprinderii de a elabora texte în parametrii dați. Pasul următor va fi, pentru elevii din clasele XI și XII, alcătuirea legendelor pornind de la situațiile autentice.

Etapa	Timpul	Conținutul activității elevilor	Evaluarea
1. Captarea atenției și anunțarea obiectivului lecției.	5'	Construiesc un cîmp asociativ, pornind de la cuvîntul <b>cerere</b> . <u>Alternativ</u> : interviu individual a doi elevi, în baza chestionarului de la exercițiul 1, p. 156. <u>Alternativ</u> : doi elevi își prezintă tema de casă (ex. 2 sau 2.1., p. 157, la alegere).	Examinarea produsului final, comentarii.
2. Reactualizarea structurilor învățate anterior.	10' (7+3)	Rezolvă, în grupuri de cîte 4-5, ex. 1 și 2 (SAPERE AUDE), p. 157. Afișează textele întocmite.	Unul stă, ceilalți circulă.
3. Prezentarea materialului-stimul.	5'	Citesc epigrama afișată / scrisă în prealabil la tablă: <b>Cerere în căsătorie</b> Am bani, o vilă cu piscină, Buticuri, trei apartamente, Un „Volvo” nou pe motorină... Mi-ajung aceste sentimente. <i>Eugen Albu</i>	<i>Discuție liberă</i> despre alte situații în care se fac cereri orale.
4. Dirijarea învățării.	10'	Individual, rezolvă exercițiul 4, p. 157.	Evaluare reciprocă în tehnica <i>Schimbă perechea!</i>
5. Obținerea performanței.	5'	Frontal, se acumulează la tablă formulele pentru rezolvarea ex. 3, p. 157.	Feedback imediat direct.
6. Evaluarea performanței.	7'	Revin la foile cu textele afișate în tehnica <i>Unul stă, ceilalți circulă</i> . Corectează inadvertențele. Prezintă foile cu variantele finale profesorului.	Profesorul va evalua ulterior textele produse și va oferi note grupurilor.
7. Intensificarea retenției și a transferului.  8. Tema pentru acasă.	3'	Notează tema pentru acasă: Exercițiul 5, p. 157.	

## II. MODELUL-CADRU LSDGC:

### Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere

Modelul este cunoscut în învățămîntul din Republica Moldova datorită proiectului *Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice*, promovat din 1999. Acest model „are o serie de avantaje greu de ignorat: menține permanent motivația pentru învățare a elevilor, le activează operațiile de gândire într-o măsură sporită, le stimulează reflecția și exprimarea liberă a propriilor opinii, facilitează gândirea critică la diferite niveluri, creează o atmosferă mai destinsă de lucru, în care ambii actori în comunicarea didactică beneficiază de cunoștințele și creativitatea celuilalt.” [11, p. 59]

Profesorul care lucrează în baza cadrului de dezvoltare a gândirii critice „vizualizează” mai lesne unitatea de învățare și distribuie mai ușor timpul afectat fiecărei activități, deoarece știe cît timp ia lucrul în baza unei tehnici cunoscute elevilor.

**Evocarea** este etapa la care profesorul captează atenția, dar, mai ales, îi motivează pe elevi, le trezește interesul pentru subiectul nou sau activitatea preconizată; este acel segment de lecție în care se actualizează cunoștințele sau deprinderile deja formate; în raport cu competențele, acum e momentul ca elevii să se autoevalueze prin indicatorii sau constituenții competenței vizate. Profesorul poate recurge la variate modalități de a realiza evocarea, inclusiv prin verificarea temei de casă sau rezolvarea unui exercițiu din manual. Uneori evocarea înseamnă identificarea (ridicarea la suprafață sau activizarea) informațiilor latente (*Acumulare, Graffiti, Secvențe contradictorii, Clustering / Păienjeniș, Tabelul trăsăturilor semantice*); deseori recurgem la evocare pentru a acumula idei (*Brainstorming / Asalt de idei, Brainwriting, Scriere liberă / Freewriting, Graficul T*), a contura un orizont de așteptare (*Găsește cuvîntul-țintă, Asocieri libere, Asocieri forțate, Bliț, Reacția cititorului, Pagina de jurnal*) sau a fixa reacția la un stimul (*Jurnalul dublu, Cinquain, Discuția ghidată, Citate, Linia valorii*). Tehnici precum *Presupunerea prin termeni, Lasă-mi mie ultimul cuvînt!, Jurnalul triplu, Argumente pe cartele, Comerțul cu o problemă* ocupă mai multe (două sau chiar trei) etape ale cadrului. Este important ca elevii să fie aduși la aceeași linie de start, chiar dacă ulterior vor parcurge distanța cu viteză diferită.

**Realizarea sensului** este etapa la care elevii intră în contact cu materia nouă, asimilează informații sau procesează texte, elaborează strategii și planuri, construiesc înțelegerea conținutului și își formează deprinderile necesare. Elevul se află în fața necesității de a descoperi date, informații, exemple, depunînd un efort considerabil în monitorizarea propriei învățări – altfel spus, acum el realmente învață singur. Dacă profesorul poate să-l ajute în autoevaluarea propriilor competențe, atunci aceste rezultate vor deveni mobilul care va facilita învățarea. Majoritatea tehnicilor sînt aplicabile pentru etapa de realizare a sensului, însă se

va face distincție între algoritmul și materialul aceleiași tehnici aplicate la *evocare* sau la *reflecție*. Vom delimita tehnicile utile pentru dezvoltarea competenței de lectură (*SINELG, Mozaic, Revizuirea termenilor-cheie, Jurnalul dublu, Jurnalul triplu, Interogarea multiprocesuală, Mîna oarbă, Lectura ghidată, Lectura împotrivă, Lectura intensivă, Lectură în perechi. Rezumate în perechi, Interviu în trei trepte, Comerțul cu o problemă, Predarea complementară, Presupunerea prin termeni, În căutarea autorului*), cele aplicate pentru dezvoltarea competenței de scriere (*Cubul, Brainwriting, 6x3x5, 6 „De ce?”, 6 „Cum?”, Argument în patru pași, Scrierea liberă, Scrierea ghidată, Eu cercetez, Maratonul de scriere, Masa rotundă, Piramida narațiunii, Fire alternative, Presupunerea prin termeni, Lasă-mi mie ultimul cuvînt!*) și a competenței de comunicare orală (*Găsește pe cineva care..., Colțuri, Pînza discuției, Discuția ghidată, Consultații în grup, Dezbateri, Turul galeriei, Cercul, Roata, Linia valorii, Intra-actul ș.a.*), chiar dacă multe dintre ele vizează activități conexe: lectură+scriere, scriere+discuție, lectură+discuție, discuție+scriere etc .

**Reflecția** este cea mai importantă dintre etapele cadrului, deoarece permite revenirea repetată la cunoștințe și deprinderi, iar elevul poate stărui în formarea unor competențe pe care constată că nu le are. Nici una dintre tehnicile aplicabile pentru reflecție nu aparține categoric doar acestei etape, multe dintre ele sînt interșanjabile cu *evocarea* și *realizarea sensului*, criteriul decisiv în alegerea modalității de lucru este ca – în cadrul unei ore – elevii să exerseze lectura, comunicarea orală și comunicarea scrisă. Reflecția este acum în consonanță cu *evocarea*, dar vine la alt cerc al învățării să confirme că materia pe care ți-a prezentat-o profesorul este vitală pentru formarea ta intelectuală, a avut o relevanță în dezvoltarea personalității tale.

**Extinderea** este etapa care va dura pînă la o nouă evocare sau pînă la o nouă provocare, ce va extinde din nou cunoștințele sau va dezvolta competențele. Ea se aplică pentru conștientizarea procesului de învățare, pentru metacogniție. Orice oportunitate de a aplica cele învățate, revenirea la argumente sau informații anterioare, noi interpretări sau producerea textelor proprii pot deveni activități din categoria extinderii. Experiența noastră arată că o lecție bine proiectată în cadrul unității este cea a cărei extindere devine evocare pentru lecția următoare, pînza competențelor țesîndu-se neîntrerupt pe o tramă educațională sigură și trainică.

Corelarea tehnicilor se va face din două perspective clare:

- formele de lucru: individual, frontal, în perechi, în grup;
- activitatea intelectuală (lectură, scriere, conversație / discuție).

**Exemplu de proiect didactic în baza acestui model****Clasa a XI-a****Subcompetențele vizate:**

5.1. Respectarea normei limbii literare în orice text scris sau rostit.

12.1. Susținerea dialogurilor, dezbaterilor cu subiect intercultural.

**Subiectul / tema lecției:** *Axiologia romanului „Cel mai iubit dintre pământeni” de Marin Preda.*

**Resurse:** Manualul (p. 218 ). Textul romanului.

**Comentarii:** O condiție prealabilă pentru desfășurarea acestei lecții o constituie lectura și îndelungata, profunda analiză a romanului. În cazul în care profesorul nu abordează acest text, modelul rămîne viabil pentru sinteză în baza altor romane.

Demersul didactic			
Etapa	Activitatea profesorului	Timpul și resursele	Activitatea elevilor
<b>Evocare</b> <i>Lasă-mi mie ultimul cuvânt!</i> (Eseu realizat în baza unui citat din ex. 5.)	Are pe masă cele 6 citate din tema de casă. Alege o foaie și enunță citatul de pe ea. Îi roagă să se anunțe pe elevii care au scris în baza acestui citat (ei se vor abține de la discuție).	15' Tema de casă a elevilor.	Participă la discutarea citatului. Cei care au ales de acasă citatul respectiv își citesc în finalul discuției eseurile. Elevii concluzionează în legătură cu calitatea eseurilor și profunzimea abordării citatului ales.
<b>Realizare a sensului</b> <i>Consultații în grup</i> (Sarcină realizată în baza ex. 3a.)	Distribuie elevii în grupuri a câte 5-6. Dă instrucțiunile necesare. Indică limita de timp și forma de evaluare. Trece pe la fiecare grup, ca să se convingă că elevii au înțeles sarcina și lucrează. Răspunde la întrebări.	15' Cite un pahar pentru pixuri, la fiecare grup. Textul romanului.	Repartizați în grupuri, aleg un lider. Pun pixurile în pahar și discută, fără a nota. La semnalul liderului, fiecare își ia pixul și înscrie valorile în top. Elaborează împreună o listă a valorilor reprezentative pentru acest personaj.
<b>Reflecție</b> <i>Bingo</i>	Explică sarcina. Dirijează prezentările. Adresează întrebări și cere explicații sau stimulează discuția dintre lideri. Pe tablă se ține evidența cuvintelor din top și a ocurenței lor. <b>Generalizează</b> în baza listei comune.	15'	Fiecare lider prezintă primul cuvânt din topul alcătuit de grupul său. Ceilalți lideri spun, pe rînd, BINGO!, dacă au avut și ei aceeași valoare pe prima poziție. Se discută după fiecare cuvânt. Se procedează la fel cu al doilea cuvânt.
<b>Extindere</b> <i>Eseu.</i>	Tema de casă: ex. 3.1.	Elevii vor elabora texte pe care profesorul le poate evalua cu notă sau, în baza lor, poate desfășura o lecție-dezbateri, evaluînd nu atît competența de comunicare scrisă, cit pe cea de comunicare orală.	

### III. Modelul Știu – Vreau să știu – Am învățat

Modelul învățării prin explorare și descoperire, redus uneori la o simplă tehnică ce cuprinde cele trei etape ale cadrului, este aplicabil pentru orice subiect cunoscut elevilor. Cum în liceu nu există foarte multe subiecte absolut noi, ci doar noțiuni și autori / texte necunoscute, am putea afirma că este un model universal foarte eficient în predarea limbii și literaturii. Tradițional, evidența materiei studiate se face într-un tabel cu trei coloane:

ȘTIU	VREAU SĂ ȘTIU	AM ÎNVĂȚAT
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3...
4.	4.	
5.		

Experiența noastră arată că este mai eficient – deși ocupă mai mult timp, dar e clar că avem nevoie de mai mult timp decât dacă am ține o prelegere sau am asculta referate – ca tabelul să aibă nu doar coloane, ci și rînduri, așa ca orice informație știută să corespundă unei / unor întrebări generate de ea, iar întrebărilor să le corespundă răspunsuri. Vor exista și celule albe. Menționăm că ordonarea celor scrise e și ea o competență din categoria celor legate de munca intelectuală (*a învăța / a ști să înveți*).

**Etapa I: ȘTIU. Trecerea în revistă a informației cunoscute.** Profesorul călăuzește elevii spre explorarea propriei memorii și imaginații, prin discuție frontală sau în grupuri, prin tehnica *Gîndește – Discută în perechi – Prezintă (GPP)* sau o evocare individuală. Se scot la suprafață nu doar cunoștințele, ci și asocierile, analogiile; unii copii sînt cu mult mai informați decât alții, dar toți profită de ceea ce știe cel puțin unul. Este o etapă pentru care e greu să stabilim anterior cît timp va ocupa; profesorul se va înarma cu o listă de întrebări sugestive, în caz că elevii nu-și vor aminti din prima ceea ce dînsul crede că ar trebui să știe. Aplicarea acestui model nu exclude tehnicile LSDGC, dar activitățile frontale, care urmează celor individuale sau în perechi, sînt deosebit de eficiente. Sarcina de a-și actualiza cunoștințele poate fi o superbă temă de casă, în condiția că elevul chiar o va realiza și se va prezenta la ore, pregătit să participe la acumularea de informații. Nimic nu-l împiedică pe profesor să dea note elevilor care furnizează informații, doar trebuie să aibă un criteriu de măsurare a contribuției.

**Etapa II: VREAU SĂ ȘTIU. Elaborarea unei liste de întrebări.** Toată măiestria de designer a profesorului se manifestă acum, cînd dînsul dirijează acumularea de întrebări / probleme / chestiuni (pe care elevii deseori nu le conștientizează).

Pe agenda profesorului este scris că acum se creează câmpul de interes al elevilor pentru subiectul sau textul pe care îl vor studia de sine stătător sau sub îndrumarea lui; existența schemelor / modelelor / algoritmilor / tabelelor va facilita abordarea unor subiecte noi în formule cunoscute. Posibilitatea de a construi întrebări proprii vizavi de subiectele stipulate de curriculum, de a vedea în textele studiate aspecte pe care nu le-au remarcat nici autorii de manuale și nici profesorul este cea mai importantă dintre valențele formative ale modelului.

Astfel, după ce a fost studiat primul curent literar în clasa a XI-a, este firesc să se meargă pe aceleași aspecte și la următorul; după studierea biografiei unui scriitor, momentele-cheie din „viața și activitatea” următorului vor fi mai vizibile. Raportîndu-se la un text proaspăt, profesorul poate ghida memoria elevilor spre ceea ce știu în legătură cu altele studiate anterior, din aceeași specie sau aparținînd aceluiași curent. Completarea acestei coloane a tabelului se va face individual, dar se poate ține evidența și pe tablă sau pe un poster.

**Etapa III: AM ÎNVĂȚAT. Asimilarea noilor conținuturi, formarea și dezvoltarea competențelor.** Elevii lucrează cu materialele pregătite de profesor, studiază manualele, auxiliarele didactice; în situații deosebit de fericite, pot accesa resursele Internetului. Este cea mai cronofagă dintre etape, echivalînd cu **realizarea sensului și reflecția**. În căutarea răspunsurilor la întrebările formulate, elevii fac schimb de informații și surse, iau notițe și își structurează răspunsurile. În liceu, nu mai trebuie să se considere suficient un răspuns monosilabic sau monoverbal la o întrebare; dacă întrebările au fost formulate bine, ele devin pretexte pentru discuții, prezentări, explicații; argumentarea unei viziuni sau a unui punct de vedere este la fel de importantă ca și identificarea de informații.

Cel mai important impact al acestui model se produce la nivel afectiv: profesorul care îi obișnuiește pe copii să lucreze astfel va ajunge, într-un moment de succes, ca aceștia să-și formuleze individual întrebări și să caute răspunsuri la ele. Astfel, orele ce vor urma, cele care valorifică rezultatele învățării, se vor transforma în schimb de impresii, exprimarea atitudinii și nu se vor limita la prezentarea de informații.

**Exemplu de proiect didactic în baza acestui model****Clasa a XII-a (2 ore)****Subcompetențele vizate:**

4.1. Cunoașterea, prin lectură, dirijată și independentă, a textelor literare și nonliterare.

5.1. Respectarea normei limbii literare în orice text scris sau rostit.

**Subiectul / tema lecției:** Mihail Sadoveanu. **Coordonate biobibliografice.**

**Resurse:** Manualul (pp. 97-100). Diferite ediții ale operelor sadoveniene.

Etapa	Activitatea elevilor	Resursele și timpul
<b>Actualizarea</b> Tehnica <i>Grila lui Quintilian</i> .	Oferă informațiile de care dispun la moment, în legătură cu biobibliografia lui Mihail Sadoveanu. Scriu în prima coloană a tabelului informațiile acumulate. Comentează și explică. La solicitarea profesorului, fac referință la textele cunoscute.	10'  <i>Grila lui Quintilian</i> pe tablă.
<b>Integrarea</b> Tehnica <i>Interogarea multiprocesuală</i> . <sup>11</sup>	Formulează întrebări în legătură cu aspectele vieții și ale creației lui Mihail Sadoveanu, pe care nu le cunosc, nu și le amintesc sau pe care le sugerează profesorul. Înscriu întrebările în coloana a doua a tabelului.	15' Tabelul <i>Știu</i> – <i>Vreau să știu</i> – <i>Am învățat</i> .
<b>Învățarea</b> Tehnica <i>Lectura intensivă</i> .	Lucrează în perechi, parcurgând materialul din manual. Utilizează articolele introductive ale cărților cu texte sadoveniene. Profesorul le poate oferi materiale suplimentare. Completează coloana a treia.	20' Manuale. Cărți. Articole de enciclopedie etc.
<b>Corelarea</b> Tehnica <i>Găsește pe cineva care...</i>	Circulă liber prin clasă, identificând colegi care au găsit răspunsuri la întrebările rămase fără răspuns în caietul propriu. Își notează răspunsurile. Discută. Revin la surse.	20' Tabelul <i>Ș- VȘ</i> – <i>A</i> .
<b>Extinderea</b> Tehnica <i>Scrierea ghidată</i>	Scriu independent un fragment (1-1,5 pagini) de roman biografic al lui Mihail Sadoveanu, pornind de la oricare dintre momentele descoperite ale biografiei autorului.	25'

**Atelierul ca oportunitate de formare a competențelor**

Descifrînd semnificația atelierului, ca tip / formă de lecție, am putea să spunem că acesta are ca structură un proces tehnologic clar și un produs finit bine proiectat. Este important ca tehnica aleasă pentru realizarea sensului să fie identică tipului de atelier, iar tehnicile propuse pentru evocare și reflecție pot să solicite și alte activități. Atelierele nu sînt lecții cu tematică extracurriculară, ele se includ organic în proiectul profesorului, venind în ajutor anume pentru exersarea competențelor și atingerea performanței.

11. Nu elevii sînt cei care ar trebui să cunoască tipologia întrebărilor din *Interogarea multiprocesuală*, ci profesorul să aibă grijă ca să se formuleze întrebări de fiecare tip. Dacă elevii se află în dificultate, profesorul îi poate ajuta cu formulele interrogative adecvate.



**Atelierul de lectură** este chemat să întregască competențele lectorale ale elevului, deja formate, și să scoată în evidență valorile latente ale textului. Edificînd demersul didactic pe obiectivele curriculare versus abilitățile de lectură ale elevului, recomandăm organizarea unor ore la care se lucrează în atelier asupra textului studiat, dar și ore dedicate preferențial lecturii textelor nestudiate, necunoscute. În rezultat, elevul va asimila noi tehnici de lectură a textului literar și nonliterar, precum și de elaborare a textelor proprii în baza celor citite. „Profitul” acestor activități va fi și atmosfera unei săli de lectură, în care se exersează modalități de lucru cu textul, nu se evaluează. Alternativ cu *Atelierul de lectură*, ar putea să se desfășoare conferințe ale cititorilor, prezentări de carte, discuții în baza lecturilor extracurriculare.

### Tehnici recomandate pentru aplicare în cadrul atelierului de lectură<sup>12</sup>

Evocare	Realizare a sensului	Reflecție
Brainstorming (D+S)	Ghidul de învățare (L+D)	Clustering / păienjeniș (S)
Acumulare (D+S)	Interogarea multiprocesuală (L)	Gîndește – discută în perechi – prezintă (S+D)
Graffiti (S)	Interogarea încrucișată (L+D)	Argument în patru pași (S)
Clustering / păienjeniș (S)	Interviul în trei trepte (L+D)	Jurnalul reflexiv (S)
Cvintet / cinquain (S)	Lectura ghidată (L)	Graficul T (D+S)
Asocieri libere (S)	În căutarea autorului (L+S+D)	Turul galeriei (D)
Asocieri forțate (S)	Cercetarea împărtășită (L+S)	Graficul T (D+S)
Lanțuri asociative (S)	Lectură în perechi/ Rezumate în perechi (L+D+S)	Unul stă, celălalt circulă (D)
Bliț (S)	Lectura intensivă (L+D)	6 De ce? (S)
Gîndește – discută în perechi – prezintă (S+D)	Mozaic / Zigzag / Jigsaw / Puzzle / Carusel (L+D)	R.A.I. (D)
Linia valorii (D)	Mîna oarbă (L+D)	Generalizarea categorială (S+D)
Pagina de jurnal (S)	Lectura împotriva (L + D)	Masa rotundă (S)
Secvențe contradictorii (D)	SINELG (L)	Tablelul SINELG (S+D)
SINELG (L)	Predarea complementară (L+D)	Clustering (S+D)

**N.B.!** Majoritatea tehnicilor sînt interșanjabile, potrivirea lor depinde de proiect.

12. Literele indică activitatea prioritară în cadrul aplicării tehnicii: L – lectură, D – discuție, S – scriere.

În cadrul **atelierului de scriere** procesul tehnologic va include succesiv activități axate pe:

- acumularea informației / a ideilor, prin discuție sau lectură;
- structurarea ideilor, organizarea textului, în varianta brută / de maculator;
- redactarea și perfectarea textului;
- evaluarea reciprocă a textului produs;
- popularizarea sau publicarea textului finit.

Astfel, în cadrul celor 4-5 ateliere de scriere preconizate pentru un an de studii, elevii vor produce 4-5 texte (dintre cele stipulate de conținuturile curriculare), ghidați inițial de profesor, iar ulterior structurându-și ei înșiși activitățile intelectuale și lucrările. Sarcinile din cadrul atelierului nu pot deveni teme de casă atâta timp cât profesorul nu are certitudinea că elevii au asimilat tehnicile de muncă intelectuală necesare producerii unui anume text. În schimb, redactarea și perfectarea textului pot fi realizate și în afara atelierului.

### Tehnici recomandate pentru aplicare în cadrul atelierului de scriere

Evocare	Realizare a sensului	Reflecție
Asocieri forțate (S)	Cercetarea împărtășită (L+S)	Graficul T (D+S)
Diagrama Venn (S+D)	Cubul (S)	Prezentare de grup (D)
Eseul de 5 minute (S)	FRISCO (D+S)	Floarea de nufăr (S)
Reacția cititorului (S)	Agenda cu notițe paralele(S)	Pixuri în pahar (D)
Agenda cu notițe paralele (ca temă de casă) (L+S)	I. Lasă-mi mie ultimul cuvânt! (S)	II. Lasă-mi mie ultimul cuvânt!(L)
Găsește cuvântul-țintă (D)	Pălării gânditoare (D+S)	Proiect de grup (D)
Ghicește obiectul (D)	Maratonul de scriere (S)	Revizuirea circulară (L)
Predicțiunile în perechi (S+D)	Presupunerea prin termeni (L+D+S)	Pînza discuției (D)
Graficul conceptual (D+S)	Eu cercetez (S)	Cercul (D)
Explozia stelară (S)	6 De ce? (S)	Dezbateri (D)
Investigația de grup (ca temă de casă) (L)	Scrisoarea literară (S)	Manuscrisul pierdut (S)

**Atelierul de discuție** va include activități de prezentare controversată a unor probleme, relevante pentru elevi, racordate la tematica modului / textelor incluse sau construite pe alte subiecte de interes real pentru elevii *din clasa concretă, pe care o are în față profesorul*. Această modalitate de desfășurare a atelierului va contribui la formarea unui cetățean cult, care știe nu numai să-și formuleze argumentele și să le prezinte, ci și să asculte argumentele părții adverse, să pună întrebări logice și să țină cont de răspunsurile la ele. Riscurile unui atelier de discuție, chiar și

ale celui organizat cu scopuri didactice (elevii nu soluționează problema, ci doar învață să comunice) sînt implicarea personală excesivă, nerespectarea ordinii în prezentări, intervențiile neautorizate. De aceea, profesorul va distribui echitabil rolurile sau va sonda terenul înainte de declanșarea discuției propriu-zise.

### **Tehnici recomandate pentru aplicare în cadrul atelierului de discuție**

Evocare	Realizare a sensului	Reflecție
Brainstorming (D+S)	Comerțul cu o problemă (L+D)	Eseu de 10 minute (S)
Clustering (S)	Interviul în trei trepte(L+D)	Jurnalul reflexiv (S)
Scrierea liberă (S)	Intra-act (L+D)	Linia valorii (D)
Asocieri libere (S)	În căutarea autorului (L+S+D)	Turul galeriei (D)
Diagrama Venn (S+D)	Cubul (S)	Prezentare de grup (D)
Tabelul trăsăturilor semantice (S)	Revizuirea termenilor-cheie (L+D)	Cvintet / cinquain (S)
Argumente pe cartele (S)	Controversa academică (D)	Eseu argumentativ (S)
Găsește cuvîntul-țintă (D)	Pălării gînditoare (D+S)	Proiect de grup (D)
Linia valorii (D)	Controversa constructivă (D)	Graficul M + eseu (S)
Știu (S)	Vreau să știu (D)	Am învățat (L)
Brainwriting (D+S)	Consultații în grup (D)	Eseu argumentativ (S)
Citate (L)	Discuție ghidată (D)	Scheletul de pește(S)
Brainwriting (D)	Studiul de caz (L+D)	Colțuri (D)

## Forme de evaluare curentă. Model de evaluare a competenței

Diferența dintre școală și viață?  
În școală, înveți o lecție,  
apoi dai un test.  
În viață,  
ai de dat un test  
care te învață o lecție.

*Tom Bodett*

Abordarea holistică și complexă a unei competențe se va reflecta, raportată la proiectul și strategiile didactice de lungă durată (și de bătaie lungă), în alegerea activităților de predare-învățare. Vom demonstra în continuare, pornind de la o competență specifică (**8. Explicarea faptelor de limbă atestate în texte de diferite stiluri funcționale**), selectarea și aplicarea diverselor procedee de lucru cu elevii, pentru formarea și dezvoltarea subcompetențelor stipulate la fiecare clasă, și vom arăta cum se conturează variate sarcini de exersare și evaluare formativă. Indubitabil, multe dintre acestea doar actualizează anumite competențe prevăzute de curriculumul de gimnaziu<sup>13</sup>, oferindu-i elevului oportunitatea de a-și cizela pînă la automatism performanța. În același timp, vom considera că itemii propuși pentru textul dat ca model în clasa a X-a sînt perfect aplicabili și în clasele următoare, însă nu îi vom relua. De aceea, variantele pentru clasele XI și XII vor conține mai puțini itemi, în ideea că profesorul poate recurge la actualizare, utilizînd sarcinile cunoscute, doar adaptîndu-le la textul nou.

Chiar dacă unele dintre sarcinile propuse le sînt accesibile și elevilor de gimnaziu, abordarea textului în acest unghi și la această profunzime e, în liceu, de domeniul noului.

În același timp, nu putem să nu recunoaștem că este fizic imposibil să se parcurgă în anii de liceu, din nou sau pe nou, tot ce nu s-a făcut la momentul respectiv în gimnaziu, chiar dacă elevii sînt extrem de motivați și profesorul foarte bine pregătit.

De aceea este firesc să se respecte continuitatea, dar și să se proiecteze ore de actualizare la începutul unității – un fel de lecții de evocare pentru întreaga unitate de învățare.

La fel de funcțională ne apare și varianta în care profesorul nu inventează și nu alcătuieste singur sarcini în mod expres, ci doar selectează, din oferta generoasă a manualelor și a auxiliarelor didactice, acele activități care i se par adecvate pentru formarea unor anumite competențe.

13. „Perechea” acestei competențe specifice la gimnaziu se pare că era „8. Lectura, audierea și interpretarea textelor literare și nonliterare, în limita standardelor de conținut.”

Mostra pe care o prezentăm se referă la studierea dramei *Păsările tinereții noastre*; e inutil să mai precizăm că strategia în sine, rectificată și racordată la situația reală a textului studiat, rămîne valabilă pentru oricare altul. Urmărim, la etapa proiectării, atît în cadrul sarcinilor de învățare, cît și în cazul celor de evaluare, trei dimensiuni:

- (1) subcompetența formulată în curriculum pentru clasa respectivă;
- (2) unitățile de conținut (limbă + literatură) adecvate;
- (3) textul literar potrivit.

### Clasa a X-a

Subcompetența	Unitățile de conținut (limbă + literatură) adecvate	Textul literar
<p><b>8.1. Comentarea lingvistică a textelor artistice și de graniță.</b> E lesne de observat că această procedură – <i>comentarea</i> – apare în prima clasă de liceu ca un element constituent al <i>explicării</i>, deseori privit în uzul didactic drept operație similară cu <i>interpretarea</i>, anterioară <i>analizei</i> sau necesară pentru realizarea ei.</p>	<p>Lexicul operei literare. Tipologia sensurilor cuvîntului. Forme și sensuri gramaticale. Particularitățile de limbaj (conotative) ale stilului literaturii artistice: expresivitatea/ resursele stilistice ale vocabularului. Literatură – dimensiune culturală și artă a cuvîntului. Textul dramatic.</p>	<p>Ion Druță. <i>Păsările tinereții noastre</i>.</p>

Citește textul propus și realizează sarcinile date:

Muzicanții, după ce au tot schimbat priviri ei înde ei, au pornit a însăila încet, pe departe, un cîntec de jale, un cîntec de dor. Și deodată vioara s-a smuls din sînul lor. Și-a desfăcut aripile, s-a înfipt pînă s-a topit cu totul undeva hăt, în largul cerului. O, el într-adevăr era un nepot de-al lui Gabulică, el știa ce înseamnă o nuntă într-un sat din Moldova, ș-apoi era născut pentru a cînta „Iertarea”. Vioara ba se stinge, ba prinde iar suflare. Tremură struna ca o frunză pe-o creastă de val, dar se ține pentru că, oricît ar fi apa de mare și rece, oricît ar părea frunza de mică, dar totuși apa e apă și frunza e frunză. Și iar se înalță, și iar cade, și iar e sus, și iar e jos. Arcușul spune strunelor că a fost un mare război pe pămînt, că mulți din cei plecați nu s-au mai întors, dar credința celor rămași a fost mai mare decît lungul așteptărilor, și atunci cînd nimeni nu se întorcea, femeile și copiii celor căzuți mai rămîneau să aștepte. Vioara spunea că din Valea Cucoarelor au plecat păsările ce-au dat nume satului și în fiecare toamnă oamenii nu mai au ce petrece, iar primăvara nu mai au pe cine aștepta. Cele patru coarde subțiri se înfiorau pentru soarta unei fete tinere și frumoase, ce își lega azi viața de un băiat de nimica. Așa a fost și așa va fi pe acest pămînt blestemat, unde frumosul nu-și poate găsi cîntea, unde fetele sînt măritate la întîmplare, iar mai pe urmă nunii și vorniceii însăilează cîntece de jale despre

trista lor soartă. Apoi mai zicea vioara că viața e nemuritoare, și omul este nemuritor, fiind miezul, forma cea mai plină a acestei vieți. Și deci, cu ochii în lacrimi, cu inima frântă de durere, să ridicăm paharele și să le zicem tinerilor – o mie de ani și numai pace, numai dragoste și râset de copii în casa voastră...

Ion Druță. *Păsările tinereții noastre.*

### Cunoaștere, informare

1. Extrage din text 5 verbe din aria semantică *mișcare*. 5 p.
2. Distinge prin definire sensurile verbelor *a se înălța – a cădea; a pleca – a se întoarce*. 2 p.
3. Identifică în text, prin subliniere, 10 cuvinte care desemnează *persoane*. 10 p.
4. Selectează din text cinci verbe care se referă la *vioară*, definindu-le sensul de bază și cel contextual. 5 p.
5. Propune 2 sinonime contextuale pentru verbul *a spune*. 2 p.
6. Definește, fără a recurge la sinonime, sensul din context al cuvântului *pace*. 1 p.
7. Prezintă 4 substantive derivate cu același sufix și după același model cu *râset*. 4 p.
8. Explică, în enunțuri cu structură liberă, sensul contextual al următoarelor segmente:
  - ▷ era născut pentru a cânta „Iertarea”;
  - ▷ credința celor rămași a fost mai mare decât lungul așteptărilor;
  - ▷ își lega azi viața de un băiat.6 p.

### Înțelegere

9. Explică, într-un enunț, valoarea stilistică a verbului *a însăila*, în raport cu instrumentul muzical *vioară*. 2 p.
10. Delimitează, într-o *Diagramă Venn*, utilizând dicționarul, sensurile lexemelor *strună* și *coardă*. 5 p.
11. Parafrazează, în trei variante, sintagma *un băiat de nimica*. 3 p.
12. Relatează, într-un text coerent de maximum 30 de cuvinte, esența scenei descrise în text. 12 p.
13. Distinge, formulând definiții lexicografice, sensul general și sensul terminologic al cuvântului *cîntec*. 4 p.

### Aplicare

14. Demonstrează, în 3 contexte potrivite, polisemia cuvântului *inimă*. 3 p.
15. Ilustrează, în câte un enunț, sensul propriu și figurat al lexemului *miez*. 2 p.
16. Explică, în text coerent, utilizând dicționarul, legătura dintre trei sensuri diferite ale substantivului *casă*. 4 p.

17. Plasează în contexte adecvate omonimele *tînăr* (adjectiv; substantiv); *frumos* (adjectiv; adverb; substantiv). 5 p.
18. Scrie 5 atribute potrivite în acest context pentru substantivul *muzicanți*. 3 p.
19. Desfășoară, în text coerent de 5-7 rînduri, imaginea artistică exprimată în secvența *frumosul nu-și poate găsi cîntea*. 5 p.
20. Transformă enunțul *Cele patru coarde subțiri se înfiorau pentru soarta unei fete tinere și frumoase, ce își lega azi viața de un băiat de nimica*, referindu-l la un alt instrument muzical. 3 p.

### Analiză

21. Analizează, raportîndu-te la specificul descrierii în textul dramatic, valoarea stilistică a punctelor de suspensie în ultimul enunț. 3 p.
22. Interpretează, în text coerent (5-7 rînduri), rolul opoziției *cer-pămînt* în conturarea imaginilor vizuale. 5 p.
23. Restabilește baza de comparație în structura *Tremură struna ca o frunză pe-o creastă de val*. 2 p.
24. Comentează, în două enunțuri, valoarea stilistică a insistenței în sintagmele *un cîntec de jale, un cîntec de dor*. 5 p.
25. Descifrează, în cîte un enunț, sugestia poetică a trei epitete (la alegere). 6 p.

### Sinteză

26. Include în același enunț complex sinonimele *cinste, prețuire, considerație*. 4 p.
27. Dezvoltă, cu trei argumente proprii, afirmația *omul este nemuritor, fiind miezul, forma cea mai plină a acestei vieți*. 6 p.
28. Formulează un raționament din trei argumente în sprijinul alternării formelor de prezent și trecut ale verbelor. 6 p.
29. Explică, într-un enunț, rolul unei antiteze din text (la alegere). 3 p.
30. Rescrie un segment ce conține o imagine kinestezică, comentînd, în trei enunțuri, sugestia ei contextuală. 4 p.

### Evaluare

31. Apreciază, în cîte un enunț, efectul metasemiei verbelor raportate la vioară. 5 p.
32. Argumentează, *din fotoliul autorului*, preferința pentru o anumită structură sintactică în această descriere. 5 p.
33. Compară, în text coerent de 10-12 rînduri, imaginea acestor interpreți cu cei din alt text literar (*Clopotnița; Ion ș.a.*). 10 p.

### În total

150 p.

Realizarea unui număr atât de mare de sarcini nu trebuie pusă neapărat pe umerii fiecărui elev. Sarcinile pot fi distribuite pe grupuri de lucru (iar la o evaluare de tip post-test sau re-test elevii își pot alege doar itemii similari acelor la care au luat mai puține puncte, în rezultatul unei pretestări). Este însă relevant, pentru dezvoltarea competenței citate, ca toate aspectele de analiză a textului și operațiile intelectuale vizate să se afle în atenția profesorului, chiar dacă, la fiecare text, se va lucra cu alți itemi.

În clasa a XI-a, aceeași competență țintește alte aspecte: **8.1. Analiza lingvistică, socioculturală și semiotică a textelor artistice și de graniță, în raport cu trăsăturile specifice unui curent literar.** Așadar, vom avea:

### Clasa a XI-a

Subcompetența	Unitățile de conținut (limbă + literatură) adecvate	Textul literar
8.1. Analiza lingvistică, socioculturală și semiotică a textelor artistice și de graniță, în raport cu trăsăturile specifice unui curent literar. Subcompetența vizată se manifestă în capacitatea de a înțelege, pe baza cunoștințelor de cultură generală, sau de a descifra, cu ajutorul surselor, semnificația unor detalii și trăsături specifice textului anume în funcție de curentul literar la care se înscrie.	Stilul individual al scriitorului. Verbal – nonverbal – paraverbal în comunicarea literară. Cuvântul și contextul. Integritatea lexicală a textului. Lexicul textului literar: aspecte de analiză semiotică. Axa lexicală și câmpurile lingvistice: semantic, derivativ, noțional. Specificul lexical al descrierilor, al narațiunilor, al dialogurilor. Mărci stilistice ale realismului. Realismul istoric.	Mihail Sadoveanu. <i>Frații Jderi.</i>

Citește fragmentul propus și realizează în baza lui sarcinile date:

În aceeași zi, la al șaptelea ceas, Alexandrel intra cu slujitorii săi în tabăra lui Vodă, la Chipereni. *Copiii de casă* ridicaseră cort la intrarea unei văi. Cei șase sute de călărași ai Mariei sale erau descălecați. Mulțimea de norod cu căruțe bulucite făcuse popas în *preajmă*.

Vodă ieși în vederea binecredințoșilor săi creștini de peste Nistru. Era cu fruntea descoperită și un spătar îi purta semnele mării. Slujitorii desfăcuseră iconostasul ferecat în argint în puterea soarelui, și un ieromonah de la cetatea Măriei sale, Hotinul, făcu slujba Dumnezeuului noroadelor. Bulucul de pribegi ingenunche; oștenii își plecară capetele lângă coamele cailor. Apoi, după rugăciune, diacul puse pecetea domnești pe uric și starostele oamenilor care se oploșeau în Domnia Moldovei veni și, căzînd la picioarele Măriei sale, sărută pămîntul.

– Creștinilor, porunci Vodă acelor oameni, în limba lor; iată, primiți acest *uric* și *danie* a domniei mele. Vă dau acest pămînt vouă și urmașilor voștri.



Faceți sat și închideți iaz. Și să fiți ai Moldovei, care vă dă pâine și milă. Aici sînt scrise hotarele în *veci*. Să meargă slujitorii mei să le însemne. Și eu însumi, la hotarul din fund, voi bate cu toiag pe coconul nostru, ca să-și aducă aminte mai târziu de hotărîrea Domniei mele.

Se prevedeau cătră Nistru locuri goale, peste care tremura pîlpîirea albă a amiezii. Pribegii dădură toți slavă măritului stăpîn, aplecîndu-si fruntea în pulbere. Apoi, alaiul trecu spre dealuri și spre păduri, ca să se așeze hotarul; și la un stejar din fund de deasupra unei rîpi, Maria Sa atinse cu toiagul la grumaz pe coconul sau. Copiii de la căruțe, cu păr zburlit și ochi albaștri, pe care-i aduceau cu ei bătrîinii, la fiecare loc unde se așeza semn, erau puși jos și bătuți cu vergi, ca să vadă printre lacrimi și să-și aducă aminte.

Mihail Sadoveanu. *Frații Jderi*.

### Cunoaștere, informare

1. Extrage din text 5 cuvinte care numesc colectivități de ființe. 5 p.
2. Identifică în text, prin subliniere, 5 verbe din aria semantică *mișcare*. 5 p.
3. Propune cîte un sinonim contextual pentru locuțiunile adverbiale *în preajmă; în veci*. 2 p.
4. Rescrie din text cinci verbe diferite, care se referă la acțiunile domnitorului. 5 p.
5. Definește, cu ajutorul dicționarului, sensul contextual al lexemelor *uric, danie, buluc, staroste, diac*. 5 p.
6. Explică într-un enunț sensul sintagmei *copii de casă*. 1 p.
7. Selectează din text cinci cuvinte din cîmpul noțional *conducere*. 5 p.
8. Reprodu din memorie, rezumativ, un alt episod legat de întîlnirea lui Ștefan cel Mare cu norodul. 5 p.

### Înțelegere

9. Selectează din text cîte un exemplu de semn din următoarele sisteme semiotice:
  - ▷ Mimică și gestică;
  - ▷ Tradiții și obiceiuri;
  - ▷ Vestimentație;
  - ▷ Semnalmente umane;
  - ▷ Puncte de orientare.
 5 p.
10. Explică în cîte un enunț cum se raportează semnul selectat la *timpul, locul, esența* evenimentului. 15 p.
11. Stabilește, într-un enunț argumentativ, legătura dintre eveniment, timpul și locul desfășurării acestuia. 5 p.
12. Reformulează enunțul *Pribegii dădură toți slavă măritului stăpîn, aplecîndu-si fruntea în pulbere*. 2 p.

13. Interpretează, în 2-3 enunțuri, imaginea vizuală *un spătar îi purta semnele mării*. 3 p.
14. Alcătuieste cîmpul derivativ (5 unități) al substantivului *hotar*. 5 p.
15. Apelînd la textul romanului, determină în ce limbă li se adresa domnitorul pribegilor. 2 p.

### Aplicare

16. Prezintă, în formă de instrucțiune, ce urmează să facă noii-sosiți pentru a respecta indicațiile domnitorului: *Faceți sat și închideți iaz*. 5 p.
17. Modifică, în conformitate cu norma limbii române moderne, enunțurile:
- ▷ *Vodă ieși în vederea binecredincioșilor săi creștini de peste Nistru.*
  - ▷ *Se prevedeau cătră Nistru locuri goale.*
  - ▷ *Maria Sa atinse cu toiagul la grumaz pe coconul sau.* 6 p.
18. Formulează o explicație a obiceiului medieval de a bate copiii în locul semnelor de hotar. 3 p.
19. Dezvoltă propoziția *Vă dau acest pămînt vouă și urmașilor voștri* prin 2-3 propoziții subordonate finale/de scop, în spiritul mesajului acestui text. 5 p.

### Analiză

20. Argumentează, în 2 enunțuri, abundența complementelor circumstanțiale de timp și de loc în acest text. 4 p.
21. Ilustrează, cu 5 exemple din text, utilizarea diferitelor forme de timp trecut pentru construirea narațiunii. 5 p.
22. Motivează, într-un enunț, alternarea imperativului și a conjunctivului, pentru același scop comunicativ, în textul discursului domnesc. 4 p.

### Sinteză

23. Organizează într-o formă grafică 10 cuvinte din cîmpul semantic al verbului *a da*, adecvate în contextul *Vă dau acest pămînt*. 10 p.
24. Propune 5 cuvinte cu care ar putea fi numiți astăzi *urmașii* acestor oameni. 5 p.
25. Dezvoltă, cu trei argumente pe care le-ar putea formula domnitorul, declarația *Vă dau acest pămînt vouă și urmașilor voștri*. 3 p.
26. Formulează un raționament din trei argumente în sprijinul alternării formelor de prezent și trecut ale verbelor. 3 p.

### Evaluare

27. Apreciază, în text coerent de 3-4 rînduri, gestul domnitorului: *și la un stejar din fund de deasupra unei rîpi, Maria Sa atinse cu toiagul la grumaz pe coconul sau*. 5 p.

28. Alcătuiește un discurs de răspuns din partea starostelui pribegilor, adresat Măriei sale Ștefan-Vodă.

5 p.

**În total:**

**135 p.**

Urmează să remarcăm că profesorul va elabora un barem pentru evaluarea competenței, pornind de la regula care îi cere să facă evaluarea separată a secvențelor de operații intelectuale. [A se vedea mai multe modele de evaluare a competențelor în: 3; 7; 8]

### Clasa a XII-a

Subcompetența	Unitățile de conținut (limbă + literatură) adecvate	Textul literar
<p><b>Subcompetența 8.1. Comentarea lingvistică și analiza stilistică a textelor artistice și de graniță.</b></p> <p>Ajungând acum la etapa <i>analizei</i>, după ce am exersat suficient în clasele precedente <i>comentarea</i>, ne construim demersul didactic pe descompunerea mintală a textului, în scopul înțelegerii lui mai profunde. Un obiectiv pe care îl urmărim în continuare rămîne exersarea pe texte de diferite stiluri, genuri și specii literare, dar și utilizarea adecvată a termenilor de teorie literară. În oferta de mai jos, nu vom mai delimita operațiile intelectuale, ci vom insista mai mult pe producerea unui metatext coerent – un eseu nestructurat, axat pe analiza stilistică.</p>	<p>Interpretarea structurilor gramaticale.</p> <p>Aspecte de analiză stilistică a textului.</p> <p>Studiul textelor din varii perspective de abordare.</p>	<p>Marin Preda. <i>Jurnalul intim.</i></p>

Citește textul și realizează în baza lui sarcinile propuse. La încheiere, restructurează răspunsurile, adaugă secvențe necesare, producînd un text coerent (în volum de 1,5-2 pagini A4) de eseu metaliterar: ***Analiza stilistică a paginii de jurnal.***

Viața unui individ are sens prin ea însăși, prin faptul că îi e dată s-o trăiască și omul nu trebuie să-i caute acest sens mai departe de manifestările simple cu care e obișnuit: bucurii în viața de familie, satisfacții în cîștigarea existenței, victorii care să nu-i turbure mințile cu o vanitate smintită și înfrîngeri care să nu-i rupă șira spinării din cauza angajării în conflicte în care nu-l țin curelele. Și, pentru a evita ca existența aceasta să-l îndobitocască, el trebuie să știe doar un singur lucru, și anume că bucuria unei asemenea vieți avînd un sens nu prea complicat, dar plin de realitate, nu poate fi păstrată dacă îi lipsește sentimentul civic, dacă rămîne adică orb și surd ca o vită la faptul dacă în țara lui e *tiranie sau libertate* și dacă munca lui e *plătită sau furată*.

În rest, omul care necesita cum necesitau rușii odinioară cu ochii prea holbați în viață, căutîndu-i sensul dincolo de ceea ce este realitate, n-o să găsească decît ori neantul, ori tot pe el însuși, ceea ce devine lipsit de sens, fiindcă astăzi omul se cunoaște deja prea mult pe sine (altfel n-ar mai căuta un sens în afara sa)

și astfel, suspendat între „eul” său și lumea exterioară lipsită de sens, omul devine atunci ori robul unei idei mari și abstracte, care nu-i va aduce niciodată fericirea, ori se sinucide de disperare, neputincios în fața celor două componente ale conștiinței, existența și neantul, pe care le-a dezechilibrat, din prea multă curiozitate sau trufie, în propria lui ființă.

10 noiembrie 1964. Marin Preda. *Jurnal intim*.

1. Explică, în enunțuri cu structură liberă, semnificația contextuală a următoarelor segmente: *vanitate smintită; căștigarea existenței; sentiment civic; suspendat între „eul” său și lumea exterioară*.
2. Extrage din text 3 verbe care pot avea ca subiect doar persoane, comentând în câte un enunț specificul semantic al fiecăruia.
3. Intitulează cu o sintagmă selectată din text pagina de jurnal.
4. Motivează, într-un enunț, această ordine a cuvintelor într-un șir de omogene: *bucurii, satisfacții, victorii, înfrângeri*.
5. Examinează sinonimele substantivului **sens** (*înțeles, semnificație, accepție, conținut, rost, noimă, rațiune, direcție, orientare*), concluzionând asupra expresivității celui preferat de autor.
6. Interpretează, într-un text coerent de 5-7 rînduri, semnificația antitezelor subliniate.
7. Cercetează lexemele care se referă la creație și distrugere, concluzionând în privința legăturii dintre lexicul utilizat și semnificația globală a textului.
8. Discriminează, într-un alineat, specificul semantic al cuvintelor *ființă, individ și om*, în acest text.
9. Descifrează, în 1-2 enunțuri, imaginea artistică din sintagma *robul unei idei*.
10. Comentează, analizînd toate unitățile de vocabular respective, semnificația lexicului peiorativ în acest text.
11. Conturează, într-un enunț argumentativ, referențialitatea verbului *a dezechilibra*.
12. Identifică în text cuvintele care se referă la viața socială a individului, arătînd, în 2-3 enunțuri, legătura dintre acestea.
13. Definește sensul din context al cuvîntului *a îndobitoci*.
14. Explică, utilizînd dicționarul, legătura de sens dintre substantivele *viață și existență*.
15. Selectează axa lexicală a textului, comentînd, în 2-3 enunțuri, alegerea făcută.
16. Descrie, în câte un enunț, imaginea pe care o exprimă locuțiunile *să nu-i rupă șira spinării; nu-l țîn curelele*.
17. Desfășoară, în text coerent de 5-7 rînduri, imaginea artistică exprimată în secvența *rămîne adică orb și surd ca o vită*.

18. Formulează un raționament din trei argumente în sprijinul alegerii formelor de conjunctiv prezent ale verbelor.
19. Justifică, în 2 enunțuri, revenirea autorului la substantivul **viață**.
20. Motivează, în text coerent argumentativ, frecvența pronomelor reflexive și a celor de accentuare în acest tip de texte.
21. Urmărește, bazându-te pe frecvența termenilor dintr-un domeniu al științei, mărcile stilistice pe care le comportă lexicul *livresc* / *neologic*.
22. Conturează legătura dintre reflecțiile scriitorului și data scrierii lor, determinând text indiciile epocii sau lipsa acestora.
23. Argumentează, referindu-te la stilul expunerii, apartenența textului la specia *meditație* / *reflecție*.

În cazul eseului, grila de evaluare se va construi pornind de la cerințele față de eseu: din 100 de puncte posibile, 20 vor fi afectate corectitudinii (deci fiecare greșală comisă va scădea din aceste 20 de puncte 1 punct, indiferent de gravitatea erorii; ștersăturile și corectările nu vor fi considerate greșeli care scad punctajul acumulat de elev); 10 – respectării limitei de întindere (punctele se vor acorda din oficiu, dar pentru un eseu mai mic de 1,5 pagini A4 se vor scădea proporțional); 70 – conținutului (20 – corectitudinea științifică a abordării subiectului: utilizarea termenilor, a datelor, a altor informații asimilate; 20 – realizarea sarcinilor specifice, reflectarea temei și a problemei; 30 – relevanța exemplurilor, a concluziilor și a argumentelor).

### Evaluarea diagnostică

Vom demonstra în continuare cum pot funcționa diverse modele de evaluare a competenței **lectorale, lingvistice și pragmatice**, alegând pentru ilustrare competența 7. **Analiza textului literar și nonliterar, în limita standardelor de conținut**. Vom selecta o subcompetență din clasa a X-a, **7.3. Caracterizarea complexă a personajului literar**. Aceasta va fi racordată la unitatea de conținut *Tipologii de personaje. Modalități/procedee de caracterizare*.

Sarcina profesorului – care, pentru a definitiva în această clasă cele începute în gimnaziu, are intenția să determine foarte clar pentru sine și să-i ajute pe elevi să stabilească fiecare la ce nivel de pregătire se află – este să aleagă o strategie de pretestare. Obiectivul de evaluare se va axa pe cele stipulate pentru ultima clasă de gimnaziu: **8.2. Comentarea textului liric, epic, dramatic. 9.2. Aplicarea instrumentarului de interpretare a textului**. Printre conceptele operaționale familiare elevului trebuie să se afle *Caracterizarea personajului literar: portretul fizic și portretul moral. Aplicarea algoritmilor pentru caracterizarea personajului literar*.

Prin urmare, pare firesc să se desfășoare o evaluare, poate chiar la prima întâlnire a acestui profesor și a acestor elevi cu un text epic, care oferă un personaj / niște personaje interesante.

Profesorul poate opta pentru:

1. O evaluare individuală scrisă: eseu structurat. Structura eseului poate fi dictată de profesor (ceea ce facilitează munca de evaluare în sine, punându-i pe toți elevii în condiții egale) sau lăsată la discreția elevilor (vor fi anunțați că urmează să scrie un eseu structurat, alegând ei înșiși o anumită structură; de cele mai multe ori, această probă, în raport cu compoziția de caracterizare a personajului, presupune, implicit, respectarea unui algoritm).
2. O evaluare individuală orală (după ce elevului i s-au dat întrebări sau sarcini individuale și i s-a oferit timp pentru pregătire). Dificultatea acestei forme de evaluare stă alături de atuul ei, căci fiecărui elev profesorul urmează să-i propună întrebări sau sarcini personale, ceea ce e dificil pentru profesor, însă interesant și util pentru elevi.

### 1. Evaluarea individuală scrisă: eseu structurat.

Pentru a recurge la evaluarea prin eseu structurat, profesorul trebuie să formuleze clar obiectivele de evaluare, baremul de apreciere a lucrării și să le aducă la cunoștința elevilor. Odată cu formularea sarcinii, elevii vor primi indicațiile necesare și vor afla în ce condiții se realizează lucrarea. În cazul când eseu este o formă de evaluare în clasă / în ochii noștri, trebuie anunțate circumstanțele de desfășurare a ei: cu / fără utilizarea textului; cu / fără caiete de lucru și agende de lectură; cu algoritm unic / în baza unui model / cu structură liberă.

*Cubul* se potrivește perfect pentru operația de caracterizare a personajului literar. Să vedem cum se desfășoară activitatea de evaluare atunci când singura problemă pe care o întâmpină profesorul la etapa pregătirii pentru oră rezidă în formularea exactă a sarcinilor<sup>14</sup>. Este clar că elevii nu primesc sarcina *Aplicați pașii tehnicii „Cubul” pentru caracterizarea personajului literar*, ci aceea de a realiza anumiți itemi, deduși de profesor din pașii *Cubului*, pentru a obține în final un eseu structurat. Formulând obiectivele de evaluare, profesorul se așteaptă că elevii sînt capabili:

- ▷ Să demonstreze înțelegerea textului.
- ▷ Să raporteze textul la cunoștințele lor despre viață.
- ▷ Să deducă trăsăturile de caracter ale personajului literar.
- ▷ Să scrie corect orice segment produs în limba română literară.
- ▷ Să prezinte adecvat (sub aspect grafic) textul elaborat.

Deoarece intenționăm să demonstrăm universalitatea modelului, îl vom oferi fără a ne raporta la un anumit text și nici la un personaj literar concret.<sup>15</sup> (O vom face însă ulterior, când vom arăta cum se adaptează modelul.)

14. Desigur, într-o clasă de elevi obișnuiți încă din gimnaziu să aplice *Cubul* pentru realizarea eseurilor structurate aceste sarcini s-ar putea să pară superflue; avem însă certitudinea că marea majoritate a elevilor care își încep studiile la liceu nu posedă operațional tehnica discutată.

15. Alegeți-vă, înainte de a citi mai departe, un personaj literar și verificați prin el fezabilitatea ofertei.

## I. Descrie

Elevului i se oferă ocazia de a descrie personajul din mai multe puncte de vedere, de a nu-l privi unilateral.

- a. Descrie, într-un enunț, familia / mediul în care s-a format / a crescut / a fost educat personajul.
- b. Expune, într-un alineat de 5-7 rînduri, principalele date biografice cunoscute ale personajului.
- c. Prezintă, în 2-3 enunțuri, aspectul fizic al personajului.
- d. Relatează, în 2-3 enunțuri, despre trăsăturile morale ale personajului.
- e Verbele care s-ar mai putea utiliza în această arie taxonomică sînt:  
*zugrăvește, redă, trasează, schițează, reprezintă, conturează, determină.*

## II. Asociază

Profesorul neavînd din timp o listă de asocieri posibile și corecte, va considera corectă orice asociere care i se pare plauzibilă și pe care a motivat-o elevul. Cel mai important, la acest pas, este să fi fost comentat firul asocierii. Se vor aprecia îndeosebi asocierile inedite, proaspete, originale.

- a. Asociază, la alegere, imaginea personajului respectiv cu:
    - ▷ Un reprezentant al florei /faunei;
    - ▷ Un obiect de cultură materială;
    - ▷ O noțiune abstractă.
  - b. Explică, în 2-3 enunțuri argumentative, prin ce trăsături comune, idei, caracteristici, se leagă personajul și termenul ales pentru asociere.
- Verbele care s-ar mai putea utiliza în această arie taxonomică sînt: *unește, grupează, leagă, raportează.*

## III. Compară

Se verifică aici corectitudinea bazei de comparație, motivarea alegerii făcute și interpretarea proprie a situației. Este foarte important să se remarce nu doar asemănările, ci și deosebirile dintre personajele comparate.

- a. Compară personajul literar caracterizat cu altul din acest text literar, pentru a stabili asemănările și deosebirile.
  - b. Comentează, în cîte un enunț, fiecare asemănare și deosebire, făcînd referință la text.
  - c. Concluzionează în privința particularităților / specificului acestui personaj literar.
- Verbele care s-ar mai putea utiliza în această arie taxonomică sînt: *aranjează, clasifică, dispune, distribuie, distinge, deosebește, grupează, ordonează, repartizează, sistematizează.*

## IV. Aplică

Se apreciază atît capacitatea de a vedea problema și de a soluționa rezolvarea ei, cît și aceea de a examina rolul personajului.

- a. Elaborează CV-ul personajului respectiv, alcătuiindu-l din citate selectate din text, între care poți interveni cu deducții proprii.
  - b. Examinează legătura dintre personaj și cronotopul textului, explicînd, în 2-3 enunțuri, interdependența (sau motivînd lipsa acesteia).
  - c. Realizează o caracteristică a personajului, aplicînd algoritmul cunoscut / dat.
- Verbele care s-ar mai putea utiliza în această arie taxonomică sînt: *efectuează, construiește, raportează, produ, rezolvă, soluționează, desfășoară.*

## V. Analizează

Profesorul remarcă felul în care elevul știe să analizeze caracterul personajului. Se va aprecia profunzimea analizei, consecutivitatea operațiilor logice.

- a. Comentează, în cîte un enunț, 2-3 situații în care se manifestă plener caracterul personajului dat.
  - b. Numește trăsăturile de caracter ale personajului, sprijinindu-le prin citate.
  - c. Examinează, ilustrînd cu secvențe din text, modalitățile / procedeele de caracterizare a personajului dat: caracterizarea directă (*de către autor; de către alte personaje; autocaracterizare*); caracterizarea indirectă (*prin mediul de viață; prin fapte și acțiuni; prin comportament; prin modul de a vorbi; prin aspect exterior, vestimentație; prin nume*).
- Verbele care s-ar mai putea utiliza în această arie taxonomică sînt: *cercetează, investighează, urmărește, explorează, explică, interpretează, descifrează.*

## VI. Apreciază

Cum elevul este liber să vadă nu doar plusurile sau minusurile, nici să nu se limiteze la latura pozitivă sau negativă a fenomenului, cum nu i se cere să se situeze pe poziția *pro* sau *contra*, ci mai important este să construiască un răspuns complex – situație ce rezultă logic din operația de analiză – profesorul va aprecia felul în care s-a structurat și edificat argumentarea, validitatea argumentelor, nu aprecierea propriu-zisă.

- a. Exprimă-ți, în 2-3 enunțuri, atitudinea personală față de principiile de viață / valorile promovate de acest personaj.
  - b. Redă, în 2-3 enunțuri, atitudinea autorului față de valorile acestui personaj.
  - c. Expune, într-un alineat final, viziunea proprie asupra problemei cu care se confruntă personajul.
  - d. Raportează, în text coerent de 5-7 rînduri, la personajul analizat spusele lui Filip Florian: „Personajele literare – ființe imaginare care trăiesc doar între copertile cărților, cu biografiile, cu fizionomiile, cu firile și cu destinele pe care li le-au născocit autorii. „
- Verbele care s-ar mai putea utiliza în această arie taxonomică sînt: *estimează, evaluează, argumentează, motivează, constată, concluzionează.*



Încercăm în continuare adaptarea acestui model la un fragment din romanul lui Ionel Teodoreanu *La Medeleni*. Se va renunța la unii itemi, irelevanți sau nepotrivii pentru acest text, și vor fi formulați alții, rămânând intangibil doar principiul structurării eseului în baza *Cubului*, adică respectarea ordinii operațiilor intelectuale. Elevul nu oferă răspunsuri separate, ci un text coerent cu șase alineate, cea ce îi permite să recurgă la secvențe produse peste cerințele itemilor, cuvinte incidente și construcții sau enunțuri de legătură.

Citește textul propus și realizează sarcinile date, prezentând răspunsurile în forma unui eseu structurat:

**De ce se înscriesese Dănuț [Dan Deleanu] la Facultatea de Drept? Fiindcă orice om tânăr, care nu-și simte nici o vocație profesională, dar trebuie să facă ceva, se înscrie la Drept, această facultate fiind pentru tineret o adevărată răspîntie de nehotăriri.**

**De ce devenise avocat? Fiindcă orice licențiat în drept, care nu intră în sicriul de lux al robei judecătorești, se înscrie în barou.**

**De ce profesia? Dintr-un drastic sentiment de pudoare pentru activitatea lui literară, pe care n-o concepea ca o profesie, ci ca o religie solitară. Avea douăzeci și șase de ani, vîrstă la care orișice om valid, care nu cîștigă, e un parazit, un ambuscat. Camaradul și prietenul adolescenței și tineretii lui, Mircea Balmuș, doctor în filozofie din Germania, minte și suflet înalt, care nu izbutise să capete o catedră la Universitatea din Iași, era profesor de liceu, avea și lecții particulare, lucra în redacția revistei „Viața contemporană” și, în acest fel, rămînea independent, izbutind să nu fie sarcină mamei lui, rămasă văduvă în timpul războiului.**

**Dănuț, care nu plătea chirie, pensionat în chip firesc în casa părintească, nu putea concepe, la vîrsta lui, gestul de a cere — nici cu echivocul titlu de împrumut în familie — bani de buzunar, bani pentru haine, bani pentru cărți de la părinții lui, mai rău, de la mama lui.**

**Apoi, mai presus de toate, Monica. Căsătoria lor, situată hotărît în viitorul cel mai apropiat, n-o putea privi ca o pagină de lirism pur. Ca să poată face acest gest, trebuia să fie în stare să cîștige alături și împreună cu Monica banul cel de toate zilele.**

Ionel Teodoreanu. *La Medeleni*.

## I. Descrie

- Expune, într-un enunț complex, principalele date biografice cunoscute ale personajului Dan Deleanu.
- Conturează, în 3 repere, relația lui Dănuț cu părinții, Mircea și Monica.
- Describe, într-un enunț, interesele și preocupările lui Dănuț.

**II. Asociază**

- a. Asociază, într-un enunț, imaginea personajului respectiv cu un reprezentant al faunei.
- b. Explică, în 2-3 enunțuri argumentative, prin ce trăsături comune, idei, caracteristici se leagă personajul și termenul ales pentru asociere.

**III. Compară**

- a. Compară între ele datele biografice ale personajele literare Dan Deleanu și Mircea Balmuș, pentru a stabili asemănările și deosebirile.
- b. Comentează, în câte un enunț, o asemănare și o deosebire, făcând referință la text.

**IV. Aplică**

- a. Ordonează într-un enunț argumentativ, după priorități, motivele care îl fac pe Dănuț să profeseze.
- b. Dezvoltă, într-un enunț complex, secvența *Apoi, mai presus de toate, Monica*.
- c. Desfășoară, în 3 repere, ce înseamnă pentru un tânăr să fie *pensionat în chip firesc în casa părintească*.
- d. Examinează acest personaj în circumstanțe actuale, concluzionând într-un enunț: ce este valabil pentru 2010, ce este anacronic ?

**V. Analizează**

- a. Numește 3 trăsături de caracter ale personajului, sprijinindu-le prin citate.
- b. Comentează, în câte un enunț, 3 situații în care se manifestă caracterul lui Dănuț.
- c. Interpretează, într-un enunț complex, din perspectiva unui tânăr modern, afirmația autorului: *Fiindcă orice om tânăr, care nu-și simte nici o vocație profesională, dar trebuie să facă ceva, se înscrie la Drept, această facultate fiind pentru tineret o adevărată răspîntie de nehotărîri*.

**VI. Apreciază**

- a. Exprimă-ți, în 2-3 enunțuri, atitudinea față de valorile personajelor Dan Deleanu și Mircea Balmuș.
- b. Expune, într-un text coerent de 4-5 rînduri, viziunea proprie asupra problemei cu care se confruntă personajul.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> În sumă, elevul urmează să scrie între 30 și 35 de enunțuri, de varii dimensiuni. Ulterior, trebuie să le redacteze. Cu certitudine că această probă de evaluare va dura 2 ore academice.

Obiectivul de evaluare	Itemii	Baremul analitic
Să demonstreze înțelegerea textului.  <b>8 puncte</b>	▷ Expune, într-un enunț complex, principalele date biografice cunoscute ale personajului Dan Deleanu.	<b>3 p. (1+1+1)</b> pentru enunțul care cuprinde date despre vîrstă, studii și activitatea de muncă.
	▷ Conturează, în 3 repere, relația lui Dănuț cu părinții, Mircea și Monica.	<b>3 p. (1+1+1)</b> pentru fiecare enunț ce se referă la prietenia cu Mircea, căsătoria planificată cu Monica și incapacitatea de a le cere bani părinților.
	▷ Dezvoltă, într-un enunț complex, secvența <i>Apoi, mai presus de toate, Monica.</i>	<b>2 p.</b> pentru un enunț complex care oferă un predicat potrivit și explică de ce, în acest sistem de motivații, Monica este mai presus de toate.
Să analizeze și să sintetizeze informația dintr-un text literar. <b>7 puncte</b>	▷ Expune, într-un text coerent de 4-5 rînduri, viziunea proprie asupra problemei cu care se confruntă personajul.	<b>3 p.</b> pentru un text coerent care exprimă o viziune clară asupra problemei de a-și asigura existența, înainte de a se căsători cu Monica. Doar <b>2 p.</b> pentru formularea problemei, fără exprimarea atitudinii.
	▷ Exprimă-ți, în 2-3 enunțuri, atitudinea față de valorile personajelor Dan Deleanu și Mircea Balmuș.	<b>4 p. (2+2)</b> pentru un text coerent care pune în relief valorile personajelor și exprimă o atitudine clar formulată. Doar <b>2 p.</b> pentru formularea reliefației valorilor, fără exprimarea atitudinii. <b>0 p.</b> pentru exprimarea generală a atitudinii, fără reliefația valorilor.
Să raporteze textul la cunoștințele sale despre viață. <b>20 de puncte</b>	▷ Descrie, într-un enunț, interesele și preocupările lui Dănuț.	<b>2 p.</b> pentru un enunț în care sînt remarcate preocupările profesionale și interesul pentru literatură. Doar <b>1 p.</b> pentru un singur aspect.
	▷ Asociază, într-un enunț, imaginea personajului respectiv cu un reprezentant al faunei.	<b>1 p.</b> pentru enunțul care oferă asocierea (se va accepta orice asociere cu un reprezentant al faunei).
	▷ Explică, în 2-3 enunțuri argumentative, prin ce trăsături comune, idei, caracteristici se leagă personajul și termenul ales pentru asociere.	<b>3 p.</b> pentru argumentarea clară, credibilă a asocierii, cu respectarea limitei de întindere. Doar <b>2 p.</b> pentru argumentarea unilaterală sau parțială a asocierii, cu respectarea limitei de întindere. Doar <b>1 p.</b> pentru argumentarea unilaterală sau parțială a asocierii, fără respectarea limitei de întindere.
	▷ Compară între ele datele biografice ale personajele literare Dan Deleanu și Mircea Balmuș, pentru a stabili asemănările și deosebirile.	<b>2 p. (1+1)</b> pentru remarcarea (1)faptului că ambii aveau studii și profesau în domeniul în care s-au pregătit la universitate; (2)diferenței în domeniul profesional (drept – filozofie) și în locul de muncă (barou – liceu).

	<p>▷ Ordonează într-un enunț argumentativ, după priorități, motivele care îl fac să muncească pe Dănuț.</p>	<p><b>4 p. (1+1+1)</b> pentru un enunț argumentativ, care expune motivele: <i>intenționează să se căsătorească; nu vrea să fie povara părinților; are studii în domeniu; are ca model un prieten ce muncește.</i></p>
	<p>▷ Interpretează, într-un enunț complex, din perspectiva unui tânăr modern, afirmația autorului: <i>Fiindcă orice om tânăr, care nu-și simte nici o vocație profesională, dar trebuie să facă ceva, se înscrie la Drept, această facultate fiind pentru tineret o adevărată răspintie de nehotărâri.</i></p>	<p><b>3 p.</b> pentru un enunț care exprimă acordul sau dezacordul cu afirmația dată, raportat la o viziune proprie asupra alegerii domeniului dreptului pentru pregătirea profesională. Doar <b>2 p.</b> pentru un enunț care exprimă acordul sau dezacordul cu afirmația dată, fără a fi raportat la o viziune proprie asupra alegerii domeniului dreptului pentru pregătirea profesională. Doar <b>1 p.</b> pentru un enunț dezvoltat (nu complex).</p>
	<p>▷ Desfășoară, în 3 repere, ce înseamnă pentru un tânăr de 26 de ani să fie <i>pensionat în casa părintească.</i></p>	<p><b>3 p. (1+1+1)</b> pentru oricare dintre sugestiile textului: pentru că nu își întemeiează o familie, locuia cu părinții. Locuia în casa părintească, deci nu plătea chirie. Avea asigurate patul și masa etc.</p>
<p>Să deducă trăsăturile de caracter ale personajului literar. <b>14 puncte</b></p>	<p>▷ Numește 3 trăsături de caracter ale personajului, sprijinindu-le prin citate.</p>	<p><b>6 p. (2+2+2)</b> pentru oricare trăsături de caracter confirmate prin citate. Doar cite <b>1 p.</b> pentru trăsătura de caracter numită. <b>0 p.</b> pentru citatul care nu confirmă o trăsătură de caracter identificată.</p>
	<p>▷ Examinează acest personaj în circumstanțe actuale, concluzionând într-un enunț: ce este valabil pentru 2010, ce s-a arhaizat?</p>	<p><b>2 p.</b> pentru un enunț care reperează perenitatea interesului tinerilor pentru domeniul dreptului, dar existența mai multor oportunități de a profesa decât odinioară (azi nu mai sînt doar alternativele <i>judcător – avocat</i>, ci și altele). Doar <b>1 p.</b> pentru un singur aspect al sarcinii.</p>
	<p>▷ Comentează, în cîte un enunț, 3 situații în care se manifestă caracterul lui Dănuț.</p>	<p><b>6 p. (2+2+2)</b> pentru fiecare situație comentată: <i>incertitudinea care alimentează decizia de a studia dreptul; alegerea baroului; activitatea literară ca o religie solitară; decizia de a se căsători doar cînd va câștiga singur banul cel de toate zilele; dorința de a fi independent financiar de părinți.</i> Doar cite <b>1 p.</b> pentru detectarea situației, fără a o comenta.</p>
<p>Să scrie corect orice segment produs în limba română literară. <b>20 de puncte</b></p>	<p><b>20 p.</b> pentru corectitudinea tuturor secvențelor scrise. Fiecare carență de limbă va scădea un punct din suma oferită. Erorile care se repetă se vor lua în calcul o singură dată.</p>	
<p>Să prezinte adecvat textul elaborat. <b>6 puncte</b></p>	<p><b>6 p.</b> pentru respectarea alineatelor și dispunerea în pagină a textului. Fiecare abatere va scădea un punct din suma oferită.</p>	
<p>Total</p>	<p>75 de puncte</p>	

Elaborarea acestui eseu structurat, chemată să verse lumină asupra nivelului de pregătire / gradului de competență, va merita, după verificarea probelor, o lecție de analiză. Profesorul poate opta aici pentru una din mai multe forme de prezentare a rezultatelor:

#### **A. Examinarea în grupuri.**

Punctele obținute de fiecare îi permit profesorului să-i grupeze câte 4-5 pe elevii ce au rezultate similare sau apropiate. În grup, autorii își citesc cu voce eseurile, după care, cu ajutorul baremului de care s-a călăuzit profesorul, examinează împreună fiecare lucrare, constatând atât asemănările, cât și diferențele în rezolvarea unor itemi sau în tratarea anumitor aspecte ale analizei. La încheierea discuției, liderul grupului formulează în plen câteva concluzii. După prezentări, profesorul poate completa cu observații și sugestii proprii.

#### **B. Prezentarea în plen.**

Profesorul face o caracterizare succintă a rezultatelor „în general”, apoi trece la „în particular”, insistând pe reușitele, erorile și lacunele care au o ocurență mai mare. Prezentarea poate începe sau se poate încheia cu o diagramă ori altă ilustrare grafică a punctajului acumulat / un centralizator pe itemi. Profesorul va citi singur file alese din lucrările elevilor, oferind explicații și comentarii, sau îi va ruga pe elevi să citească fragmentele pe care dânsul le-a marcat cu un semn convențional în timpul verificării.<sup>17</sup>

## **2. Evaluare individuală orală: discuție ghidată (Cercul)**

Cu aceeași intenție de a determina competența **lectorală, lingvistică și pragmatică** a elevilor, în raport cu unitatea de conținut *Tipologii de personaje. Modalități / procedee de caracterizare.*, profesorul poate recurge la o formă de evaluare orală. Condiția obligatorie a aplicării acesteia este lectura prealabilă a textului care urmează a fi discutat. Pentru discuție, se pretează fie un fragment de text epic sau dramatic din manual, care încă nu a fost studiat, fie un text de proporții, citit independent acasă, fie un text propus ad-hoc și citit independent în clasă, înainte de a se desfășura evaluarea. În preajma acestei evaluări, profesorul va formula și va scrie pe fișe un număr suficient de întrebări (să zicem, câte 2 de persoană), pe care le va distribui elevilor. Numerotarea întrebărilor va facilita respectarea ordinii. Elevii vor avea timp să se pregătească pentru a răspunde la întrebări. Nu se interzice ca orice elev să-și schițeze un răspuns, dar se va insista ca, la momentul când îl ajunge rîndul pe cerc, elevul să expună liber un răspuns, nu să-l citească.

17. Sistemul de semne convenționale cu care se operează în procesul verificării le este cunoscut profesorilor: **C** – eroare de conținut; **S** – carență de stil; **I** – eroare de ortografie; **G** – eroare de gramatică (manifestându-se în acord, recțiune, forme paradigmatică greșite); **V** – eroare de punctuație. Acestea ar fi cazul să le fie aduse la cunoștință și elevilor, dar, alături de ele, profesorul poate promova câteva semne proprii: **!** – de citit cu voce în clasă; **?** – de discutat cu elevul între patru ochi etc. Greșelile care se repetă se vor însemna pe cîmpul lucrării, dar se vor încercui și lua în calcul o singură dată.

Toți elevii sînt așezați pe cerc și se stabilește ordinea: elevul citește întrebarea și oferă răspunsul (pe cerc, în sens orar). Paralel, există un obiect (de ex., stilou) pe care îl ține în mînă cel care vorbește și doar el are dreptul la cuvînt. O dată cu transmiterea obiectului, se transmite și dreptul la răspuns. În cazul cînd elevul căruia i-a revenit o întrebare nu are un răspuns, profesorul retrage fișa cu întrebarea și prezentarea pe cerc continuă. Abia la încheierea cercului, dînsul lansează întrebările la care nu s-a răspuns<sup>18</sup>, fie repetînd cercul, fie improvizînd o discuție liberă.

Recomandăm, pentru organizarea didactică a demersului, formularea întrebărilor în taxonomia *Interogării multiprocesuale*<sup>19</sup>, adaptată de Sanders după Bloom, căci aceasta permite examinarea textului în cele mai mici detalii, contribuind, astfel, la desfășurarea parcursului învățării: de la *cunoaștere și înțelegere* – la *sinteză și evaluare*. Să admitem că în clasă sînt 21 de elevi, deci vom formula 42 de întrebări, numerotîndu-le în ordinea în care vrem să se ofere răspunsurile, mai puține literale și de traducere, mai multe de interpretare și analiză. Le vom distribui în așa fel, ca fiecărui elev să-i revină cîte 2 întrebări de diferite categorii.

Respectiv, cercul va începe cu elevii care au primit întrebări literale. Profesorul ține evidența răspunsurilor, marcînd cu semne convenționale, pe listă, elevii.

Citiți cu atenție textul și răspundeți la întrebările care v-au revenit.

Aș putea acum să-i fiu mamă băiețelului de care eram îndrăgostită acum aproape douăzeci de ani. Țin minte perfect mutra lui de șoarece cu urechi mari, pielea lui mătăsoasă și tucurie, mîinile de culoarea tutunului, cu unghi tăiate din carne, cămășile lui impecabile, cu pătrățele mici albastre și albe, cu gulerul și manșetele albe. Cît am stat cu el în bancă, n-am copiat niciodată unul de la altul, din mîndrie. Preferam să iau o notă proastă decît să-i cer să mă ajute, iar el făcea la fel. Eram, la școală, în concurență acerbă. Reușeam să luăm amîndoi, singurii din clasă, premiul întîii cu coroniță.

Eram atît de fericită cu Hari lîngă mine. Mă uitam la mîinile lui. Mi-era rușine să mă uit la el de-a dreptul și o făceam doar atunci cînd vorbea. Cînd cineva vorbește poți să te uiți pe îndelete la el, plimbîndu-ți privirea pe toată fața lui, ascultîndu-l pe jumătate, n-o să-și dea seama. Stătea în banca din fața mea. Eram liniștită. În fond și la urma urmei, băiatul ăsta va fi peste zece, peste douăzeci de ani soțul meu, mă gîndeam. Din cînd în cînd, îl găseam singur la leagăne, seara tîrziu, sîmbăta mai ales, cînd toată copilăria se ducea acasă atrasă de muzica genericului de la Teleenciclopedia. El stătea, ca de obicei la vremea asta, la marginea terenului de fotbal pustiu sau își făcea vînt pînă la bară

18 Este foarte mare tentația de a răspunde pentru elevi, în locul lor, de a-i completa sau de a interveni cu comentarii. Ar trebui să ne abținem, pentru că e o probă de evaluare; să luăm notițe și să le prezentăm în final.

19 A se vedea descrierea detaliată a strategiei în [20]; aplicarea – în [3; 4].

în leagăn. Mă așezam alături de el, în alt leagăn. Ne luam la întrecere – care are curajul să se dea peste cap în leagăne. Îmi era cumplit de frică, dar trebuia să fiu la fel de curajoasă ca el, nu? Ne ridicam cu teamă spre cer și apoi coboram, vertiginos, ne făceam vînt, ne uitam înainte în noapte și stele urcau și coborau odată cu noi. Asta era... dragostea. Cînd ne opream, amețiți, așteptam ca toate să revină la locul lor, ca toate să se limpezească în mintea noastră și cerul se legăna și plopii foșnitori și leagănele se opreau și viu, în afară de noi, nu mai era decît vîntul. Mi se făcea și rău de-atîta învîrtit. Dar și asta era... dragostea: să prinzi curaj, să-ți vină rău și să nu-ți pese. Să te dai peste cap. Să mori de frică și să fii în al nouălea cer. Nu ne despărțeam decît atunci cînd începeau ai noștri să strige după noi. Nu ne-am atins niciodată, dar faptul că ne aflam unul lîngă altul era o fericire uriașă, amețitoare, paralelă cumva cu viața noastră de școlari. Era o fericire secretă.

Hari a plecat în Germania și n-a mai scris nimănui. Dragostea mea pentru el avea să dureze mulți ani după ce el plecase, toată copilăria.

Simona Popescu. *Exuvii*.

### Literale

1. Ce motive aveau Simona și Hari să nu copieze unul de la altul?
2. De ce Simona nu l-a mai văzut pe Hari?

### De traducere

3. Cît – pînă la ce vîrstă – durează „toată copilăria”?
4. Ce înseamnă *premiul întii cu coroniță*?
5. Ce înseamnă, în sens propriu și în sens figurat, *să te dai peste cap*?
6. Ce semnificație are expresia *Să fii în al nouălea cer*?
7. Ce frecvență, în aceste circumstanțe, crezi că marchează locuțiunea adverbială *din cînd în cînd*?
8. Ce cuvinte folosește naratoarea pentru a-și exprima starea de atunci?
9. Ce valoare stilistică are cuvîntul *mutră* în portretul lui Hari?
10. De ce Hari n-a mai comunicat cu prietena sa?
11. Cum înțelegi *fericire ... paralelă cumva cu viața noastră de școlari*?

### De interpretare

12. De ce anume sîmbătă seara leagănele erau libere?
13. Cum o caracterizează pe Simona expresia *și viu, în afară de noi, nu mai era decît vîntul*?
14. De ce Simonei îi era rușine să se uite la Hari?
15. De ce autoarea afirmă că *trebuia să fiu la fel de curajoasă ca el*?
16. Ce sens punea fetița în noțiunea de *fericire*?
17. De ce este important pentru Simona să-l găsească pe Hari singur?

### Aplicative

18. Cum ți-o imaginezi pe fetiță?

19. Cum îi strigau părinții pe copii acasă?
20. Câți ani au acum, la momentul povestirii, Hari și Simona?
21. Cum crezi că arată acum Hari?
22. Ce și-ar putea spune Simona și Hari, dacă s-ar întâlni acum, peste 20 de ani?
23. Cine crezi că venea cu propunerea de *a se da peste cap*?
24. Care crezi că erau senzațiile lui Hari, în aceleași circumstanțe?

### Analitice

25. De ce autoarea își amintește anume de aceste aspecte ale exteriorului lui Hari: *mutra lui de șoarece cu urechi mari, pielea lui mătăsoasă și tuciurie, mâinile de culoarea tutunului, cu unghi tăiate din carne, cămășile lui impecabile, cu pătrățele mici albastre și albe, cu gulerul și manșetele albe*?
26. Ce semnificație are izolarea prin virgule a complementului circumstanțial în enunțul *Eram, la școală, în concurență acerbă*?
27. Ce sens punea fetița în cuvântul *curaj*?
28. Ce sens pune acum autoarea în cuvântul *curaj*?
29. Cum explici combinarea adjectivelor (*fericire*) *uriașă, amețitoare*?
30. Ce rol au imaginile vizuale în caracterizarea situației?
31. Ce rol au imaginile cinetice în caracterizarea situației?
32. Ce rol au imaginile auditive în caracterizarea situației?
33. Ce exprimă substantivele diminutive?
34. Cum se face distincția, în text, între sentimentele de *atunci* și *acum*?
35. În ce secvență are loc autocaracterizarea directă a Simonei?
36. În ce secvență are loc caracterizarea directă a lui Hari?

### Sintetice

37. Ce îi dădea fetiței siguranța că *băiatul ăsta va fi peste zece, peste douăzeci de ani soțul meu*?
38. De ce lipsesc virgulele înainte de *și repetat* în fraza *Cind ne opream, amețiți, așteptam ca toate să revină la locul lor, ca toate să se limpezească în mintea noastră și cerul se legăna și plopii foșnitori și leagănele se opreau și viu, în afară de noi, nu mai era decât vântul*?
39. Ce legătură crezi că există între timp (*seară*) – loc (teren de sport) – și sentimentele trăite de fetiță?
40. În ce secvență are loc caracterizarea indirectă, prin fapte și acțiuni, a Simonei?

### Evaluative

41. Cum interpretezi fraza *Aș putea acum să-i fiu mamă băiețelului de care eram îndrăgostită acum aproape douăzeci de ani*?



#### 42. Ce sentimente îți inspiră naratoarea?

Cînd s-a oferit răspuns la toate întrebările, profesorul poate generaliza asupra rezultatelor evaluării, insistînd pe problemele pe care le-a scos în lumină (și le-a dat în vileag) proba respectivă. Și elevii ar putea fi lăsați să-și expună liber reflecțiile în legătură cu personajul și proba de evaluare.

Nu profesorul-artist, care recită teatral și ține prelegeri de toată frumusețea este cel care va excela în formarea competențelor, ci profesorul-strateg, profesorul-designer, care știe pe ce căi să conducă elevii spre performanță, profesorul care știe la ce moment să aplice evaluarea și cum să redreseze situația constatată.

## Strategii didactice de predare – învățare<sup>20</sup>

Profesorul care încearcă să învețe elevii  
fără să-i inspire  
bate fierul rece pe nicovală.

*Horace Mann*

### Stimularea creativității

În calitate de conceptori de curriculum, am avut în vizor un profesor creativ, care conștientizează că orice lecție este unică și irepetabilă, iar orice elev pe care îl are în față – o personalitate. Anume din acest motiv, credem că elaborarea proiectelor didactice (inclusiv a proiectării de lungă durată) de către altcineva decât profesorul care lucrează nemijlocit în clasa dată, ca și consumarea lor fără discernământ, sînt un indiciu al anchilozării. Un profesor creativ este flexibil și liber în luarea deciziilor, iar reacția copiilor pe care îi are în față este cel mai puternic stimulent în activitatea sa. Deși recunoaștem întotdeauna că elevii sînt mai creativi decât adulții, anume adulții ar trebui să fie aceia care identifică, stimulează și dezvoltă creativitatea copiilor. Și nu există o disciplină școlară mai potrivită pentru aceasta decât *Limba și literatura*.

Impactul pe care l-a avut curriculumul asupra demersului didactic cotidian, desfășurat „la firul ierbii” – adică lîngă tablă, cu creta în mînă – este vizibil de la catedra universitară, cînd privim în ochii studenților care au ales facultatea de filologie. Ceea ce arată experiența noastră de profesori și formatori, ceea ce rezultă din contactul direct cu sute de profesori, studenți și elevi sînt atuurile predării limbii și literaturii române ca disciplină integrată, centrată pe formarea competențelor lectorale și a culturii comunicării orale și scrise. Rezumînd experiența profesorilor din republică, am putea remarca următoarele modificări care au asigurat modernizarea școlii naționale, în general, și strategia de predare a limbii și literaturii române, în special:

- ▷ Centrarea activității de la ore pe munca elevului;
- ▷ Valorificarea creativității profesorului și a elevilor;
- ▷ Libertatea în alegerea textelor de studiat;
- ▷ Evaluarea succesului școlar într-o nouă manieră.

În procesul de implementare și experimentare a curriculumului, prezența profesorului competent și creativ n-a putut să nu se reflecte asupra elevilor. Comportamentul lor derivă firesc din atitudinea față de disciplină, care e și ea marcată de atitudinea profesorului. Majoritatea covîrșitoare a profesorilor își recunosc succesul de a fi reușit, grație asimilării și aplicării unor strategii moderne,

20. Dat fiind faptul că ghidurile care însoțesc manualele de gimnaziu și cărțile editate în cadrul proiectului *Educație de calitate...* s-au axat pe mai multe tehnici de predare – învățare – evaluare [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 19; 20], nu ne vom opri la descrierea algoritmilor de aplicare a tehnicilor deja populare, ci doar la recordarea celor pe care le știm operaționale în instrumentarul de lucru al profesorilor la obiectivele instruirii în liceu.

să le creeze elevilor mai des oportunitatea de a comunica, de a-l pune pe *ce cred* și *ce pot* în fața lui *ce știu* – dar cu siguranța că aceștia cunosc subiectul sau textul la care se referă.

Asupra câtorva tehnici de stimulare a creativității, care duc la libertatea în gândire și în expresia verbală, dar și la înțelegerea de alt nivel a textului, am dori să insistăm în mod special:

**Inversia.** Este un exercițiu prin care elevului i se cere să „răstoarne” situația inițială din text, imaginându-și-o în circumstanțe antitetice. De exemplu, după studierea romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu elevii vor examina eventualitatea desfășurării evenimentelor – și vor încerca să dezvolte acțiunea – în cazul în care Ștefan nu ar fi primit nici un bun moștenire de la unchiul său, celelalte date ale textului rămânând neschimbate (student la filozofie; căsătorit cu Ela; orfan de tată; unchiul Nae, mama și surorile primesc moștenirea; începe războiul etc.).

**Detectivii.** Elevii investighează, respectând datele textului, situații la care autorul nu s-a referit în mod special. De exemplu, în romanul *Baltagul* Vitoria Lipan o duce pe Minodora la mănăstire și Mihail Sadoveanu nu-i mai acordă atenție fetei; elevii-detectivi vor face investigații în legătură cu ocupațiile Minodorei la mănăstire (adică se vot informa asupra regimului unei zile pentru cineva care nu e călugăriță; asupra celor permise și nepermise unei fete cu statutul ei; asupra contactelor cu lumea înconjurătoare, mediului, vestimentației, alimentației etc.).

**Martorii.** Scrierea se poate declanșa fără ca subiectul ei să se raporteze direct la un anumit text literar (elevii primesc sarcini diferențiate, dar nu sînt împărțiți în câteva grupuri și continuă să lucreze individual), referindu-se la situații de viață familiare copiilor și valorificându-le experiența și spiritul de observație.

Se ia în discuție un eveniment recent, produs în ochii elevilor sau cu participarea lor. Elevii urmează să scrie în numele unui obiect care a urmărit evenimentul sau a fost implicat: după un meci de fotbal, „martori” devin *mingea, poarta, fluierul arbitrului, adidașii căpitanului, mănușile portarului*. Se lucrează fie în formă de depoziție a martorului, fie în formă de scrisoare, fie în formă de reportaj.

Același exercițiu se poate face prin „infiltrarea” fiecărui elev într-un text literar: martori ai călătoriei Vitoriei Lipan pot deveni caii, desaga cu merinde, baltagul, basmaua, tașca cu bani, chimirul lui Gheorghîță.

**Biografia.** Este o tehnică de ghidare a imaginației, pe care o aplicăm mai ales dacă dispunem de câteva imagini ale aceleiași persoane, neidentificabile la prima (și nici la a doua) vedere. Elevii sînt rugați să descrie, pe măsură ce profesorul afișează imaginile, episoade din viața persoanei respective, situații în care s-a făcut poza – adică să reconstituie o autobiografie, căci se va scrie la persoana I. După 4-5 reprize de scriere, se vor citi, în grupuri sau în plen, textele produse.

Cînd toate ideile au fost enunțate, se face public numele persoanei respective, se prezintă biografia acesteia și se discută liber despre proiectarea și construirea

carierii. Un prilej de aplicare a acestui exercițiu, chemat să dezvolte imaginația și competența de comunicare liberă, nepregătită, sînt citatele pe care le oferă manualele în uz. Un citat din Eugen Coșeriu va avea alt impact asupra formării elevilor dacă, înainte de a le propune să scrie acasă un eseu în baza afirmației sale, profesorul va lucra o oră de limbă română cu pozele și biografia marelui lingvist. (<http://www.place.md/images>; [www.uni-tuebingen.de/kabatek/coseriu/](http://www.uni-tuebingen.de/kabatek/coseriu/))

**Proiecția.** O recomandăm mai ales pentru declanșarea scrisului:

- ▷ Formulăm problema pe care o vom cerceta – de exemplu, problema alegerii unei viitoare profesii;
- ▷ Discutăm (timp de 3-5’) problema;
- ▷ Prezentăm imagini – tablouri, fotografii, diapozitive puțin sugestive, menite să stimuleze imaginația elevilor versus problemă, dar fără a se raporta direct la ea (de exemplu, fotografia unui cățel ar putea sugera discuții despre profesia de medic veterinar, dresor de animale, grănicer, polițist; fotografia unei biserici ruinate – despre cea de ghid, istoric, ziarist, arheolog, arhitect, preot, pictor-restaurator);
- ▷ Elevii rezumă în scris esența discuției, cu referire la una dintre imagini sau la una dintre profesiile examinate.

**Modificarea prin divizare (concasarea).** Tehnica implică „divizarea” problemei abordate în alte probleme mai mici, „spargerea” ei în cioburi care revin unor perechi de elevi, astfel că fiecare pereche examinează un ciob. Se poate aplica pentru cercetarea unor probleme pe care textul literar nu le soluționează, autorul lăsându-i pe cititori să mediteze singuri asupra rezolvării. Deprinderea de a examina în acest fel problemele poate trece la achizițiile personale ale elevului, completându-i competențele din categoria *savoir-devenir*. De exemplu, problemele cu care se confruntă Persida după cumpărarea cîrciumii, examinate ca probleme cu care se confruntă și astăzi o persoană de sex feminin care cumpără un local similar.

De rînd cu problemele, și motivele literare ale textului epic sau dramatic pot deveni subiect pentru concasare: se ia un motiv cunoscut și se analizează reflectarea lui în cîteva cioburi ale textelor literare cunoscute. Bunăoară, motivul *drumului* va apărea diferit în *Frații Jderi*, *Baltagul*, *Creanga de aur*, *Neamul Șoimăreștilor* sau *Hanu’ Ancuței* de Mihail Sadoveanu, *Povestea lui Harap-Alb*, *Dănilă Prepeleac*, *Fata babei și fata moșneagului*, *Ivan Turbinca* de Ion Creangă, *Ion*, *Răscoala*, *Pădurea spînzuraților* de Liviu Rebreanu ș.a.m.d.

**Modificarea prin înlocuire.** Elevilor li se propune să identifice elementele constituente ale unei situații sau probleme, iar apoi să le înlocuiască, pe rînd, cu altele, pentru a releva importanța fiecărui element, pentru a stabili elementele-cheie. De exemplu, se formulează problemele cu care se confruntă învățătorul Zaharia Herdelea pe parcursul romanului lui Liviu Rebreanu *Ion*. Apoi fiecare dintre ele (lipsa zestrei pentru fete; conflictul cu autoritățile; plecarea lui Titu la

București; pensionarea; cearta cu preotul Belciug) se examinează în contextul romanului, căutându-se o soluție care să amelioreze situația, și se analizează impactul unei asemenea soluții asupra desfășurării evenimentelor din roman.

**Modificarea formei.** Se poate aplica pentru rescrierea textelor dintr-un gen literar în altul, dintr-o specie în alta. Este interesant și schimbarea stilului funcțional de care ține un text dat. Are un impact deosebit actualizarea unor texte de acum o sută-două de ani, pentru că îi ajută pe elevi să vadă cum s-a modificat forma expresiei verbale.

**Mobilizarea.** Este o tehnică aplicabilă pentru discuțiile în contradictoriu, mai ales când profesorul detectează că, în raport cu un subiect controversat, există două tabere situate ferm pe poziții opuse. Bunăoară, va deveni Persida peste douăzeci de ani „o a doua Mara”, confirmând proverbul despre puilul pisicii, sau va fi totuși altfel – sînt alte timpuri, a fost educată la mănăstire, are un soț de altă etnie etc.

Pe locul liber din fața clasei sînt invitați, cu scaunele lor, doi elevi-purtători de cuvînt ai fiecăreia dintre tabere. Ambilor li se oferă cîte un minut (și aceasta va fi limita temporală a oricărei intervenții verbale ulterioare) pentru formularea poziției și prezentarea unui argument. Argumentul poate fi un citat din text. După prima rundă, elevii din clasă pot să se declare **mobilizați** în una dintre taberele beligerante, dar condiția de înscriere este formularea clară a unui nou argument în sprijinul poziției enunțate. Dacă liderul acceptă argumentul – și trebuie să o declare – elevul respectiv își ia scaunul și se așază alături sau în spatele primului. Se va continua așa pînă cînd vor trece în fața clasei toți elevii a căror poziție este sigură.

Runda a doua continuă cu o nouă intervenție a purtătorilor de cuvînt, care trebuie să aducă noi argumente în sprijinul poziției fiecăruia. **Mobilizarea** continuă pînă cînd toți elevii și-au exprimat clar poziția. Argumentele și citatele nu se repetă, dar reluarea unui citat este posibilă dacă i se dă o nouă interpretare.

### Caracterizarea complexă a creației unui scriitor

Specificul studierii literaturii în clasa a XII-a rezidă în selectarea și distribuirea materiei de studiu – dar aceasta implică și o structurare, și o distribuire a timpului pe măsura importanței pe care profesorul i-o atribuie personalității literare respective. Subcompetențele stipulate de curriculum pentru clasa dată au un caracter de sinteză, apropiindu-se de obiectivele de evaluare ale examenului de certificare; cele care vizează **Creația literară și interpretarea / exegeza textului** sînt:

- 7.1. Caracterizarea complexă a creației unui scriitor.
- 13.1. Lansarea comunicărilor de sinteză despre personalitățile literaturii române în context cultural național și european.
- 14.1. Exprimarea opiniei argumentate, în variantă scrisă și orală, cu limite de întindere stabilite, în legătură cu personalitățile literare.

Acestea reclamă unele activități didactice specifice.

## Studierea biografiei

**Epoca.** Studierea biografiei scriitorilor în modulul *Cititorul și universul artistic al personalității literare* va avea un caracter complex, de cercetare și descoperire. Dar chiar și atunci când autorul respectiv este prezent în proiectul profesorului doar cu un text, e posibil ca unele date biografice să fie relevante pentru optimizarea experienței de lucru cu acesta.

Nu este cazul ca profesorul să vină cu o prelegere despre datele marcante din viața autorului,<sup>21</sup> și ar fi păcat ca o oportunitate atât de interesantă să fie îngropată sub un vraf de referate anoste. Obiectivul cercetării biografiei va fi plasarea autorului în contextul epocii, „un om printre oameni”. Nici nu este suficient ca elevii să memoreze când și unde s-a născut, unde și-a făcut studiile și când a murit. Profesorul va exploata din plin competențele elevilor formate la alte discipline școlare: istoria universală și istoria românilor, geografie, biologie, educație plastică, muzică etc. Astfel, cunoștințele de istorie îi vor ajuta pe elevi să plaseze momentele-cheie ale vieții autorului în diapazonul istoric — național și universal. Nașterea lui Vasile Alecsandri în circumstanțe dramatice, într-o căruță, pe când familia fugea de Eterie, ne permite să utilizăm și cunoștințele elevilor despre acest episod din istoria Moldovei, și să discutăm de ce familiile boierești fugeau de la șes la munte — și încotro anume la munte, și să notăm paralela cu episodul narat de bunicul protagonistului în *Amintiri din copilărie*. Astfel, plasarea autorului în contextul istoric începe chiar din primul moment al vieții sale. Or, circumstanțele venirii pe lume sînt frecvent definitorii nu numai pentru biografia scriitorului, ci și pentru destinul său de creație. Mihail Sadoveanu, copil nelegitim al unui boier, va rămîne bîntuit de motivul „păcatului boieresc” și de chipul boierului moldovean, istoric și contemporan sie. Mateiu Caragiale va fi obsedat de ideea purității sangvine și a continuității aristocratice.

Nu se va omite nici componenta politică. Elevii trebuie să-și dea seama în ce măsură originea transilvăneană a lui Octavian Goga, George Coșbuc, Liviu Rebreanu și Lucian Blaga le-a influențat destinul biografic și cel literar — și le-a dictat temele abordate în creație. Vasile Alecsandri și Alecu Russo-scriitorii nu pot fi concepuți separat de Alecsandri și Russo-revoluționarii. Un Eminescu neinteresat de politică nu ar fi compus *Doina* și nici celebrul final la *Scrisoarea III* — ș.a.m.d. Se va urmări și mișcarea inversă — modul în care opera a influențat procesele politice, atât cele contemporane autorului, cât și cele desfășurate după moartea lui (un exemplu este imnul *Un răsunet...* de Andrei Mureșanu, care, în calitate de text și melodie de referință, a jucat un rol central în mai multe episoade ale mișcărilor revoluționare de pe teritoriul României). Publicațiile folclorice ale generației pașoptiste au contribuit nu numai la îmbogățirea literaturii naționale,

21. Dar, în cazul în care decide să o facă, poate opta pentru diferite forme de organizare a ei: prelegerea-monolog, prelegerea-dialog, prelegerea-demonstrație, prelegerea de echipă, prelegerea intensivă, prelegerea „frîntă”, prelegerea cu suport, prelegerea interactivă [6, pp. 17-22].

ci și la promovarea valorilor culturale românești într-un moment de renaștere națională, iar *Trilogia Exilului* de Vintilă Horia a relevat drama intelectualului român postbelic, chiar și în volumele a căror acțiune se desfășoară în alte epoci istorice.

**Comentariul socio-cultural.** Pentru a contura cât mai vivace contextul existenței — și al inspirației — scriitorilor la diverse etape ale vieții lor, se va recurge la *comentariul socio-cultural*. Dacă în clasele gimnaziale mici profesorul era cel care cerceta și prezenta cea mai mare parte a unui comentariu de acest tip, atunci în clasele liceale va fi sarcina elevilor să studieze și să prezinte detaliile vieții cotidiene, corespunzătoare timpului și locului în care se desfășoară anumite episoade biografice.

Metoda *proiectului* de grup este deosebit de eficientă în acest scop: elevii lucrează în grupuri asupra unei prezentări (poster, Power Point, videoclip etc.) menite să ilustreze unul sau mai multe episoade din viața scriitorului studiat. E.g.: proiectul *Lucian Blaga la liceu* va prezenta imagini-cheie din Brașovul antebelic, stăruindu-se asupra celor menționate de către scriitor în proza autobiografică; exteriorul și interiorul liceului *Andrei Șaguna*, o sală de clasă tipică pentru această perioadă, instrumente de scris, manuale, programe, uniforme școlare de epocă; mijloace orășenești de transport, mostre de presă periodică din anii respectivi, vestimentația diferitor pături sociale, beletristica și muzica în vogă etc. Proiectul *Lucian Blaga — diplomatul* va trasa cariera politică a scriitorului, incluzând imagini ale legațiilor străine unde a lucrat acesta, panorame ale orașelor respective, comunicate de presă ale consulatelor respective etc. Printre alte variante de proiecte în baza biografiei lui Lucian Blaga se numără temele ca *Lucian Blaga și Transilvania*, *Lucian Blaga la Viena*, *Copilăria la Lancrăm* ș.a.m.d. Se va încuraja prezentarea multimedia și utilizarea creativă a diverselor surse de informare. Discuțiile care vor urma prezentărilor se vor centra pe distilarea spiritului de epocă, *l'air du temps*, și a trasării acestor semne ale vremii în textele autorului în cauză. În acest mod, imagistica universului de creație al scriitorului, care nu se formează într-un vacuum, ci este inevitabil afectat de universul existenței sale, se va contura treptat în gândirea elevilor. Or, punctele geografice concrete de referință, ca și alte obiecte materiale, trebuie, în măsura posibilităților tehnice, *văzute*, pentru a fi concepute adecvat ca parte a imaginii artistice dintr-un text.<sup>22</sup> Cititorul care nu a văzut niciodată un plop poate percepe sentimentele eroului liric din poezia *Pe lângă plopii fără soț...* de Mihai Eminescu, dar imaginea copacilor stingheri și solitari îi conferă întregului tablou o stridentă inedită, care i-ar scăpa.

**Resursele.** Sursele de studiere a biografiei scriitorului vor fi de preferință diverse atît ca specie, cît și ca poziție. Atunci cînd este posibil, se va căuta să se confrunte biografiile antume și cele imediat postume, inclusiv rezumatele biografice din necrologuri, cu biografiile revizioniste, inclusiv cele „de scandal”. Ideea este ca

---

22. Problema devine, fără îndoială, deosebit de acută la cursul de *Literatură universală*.

elevii să înțeleagă atât mecanismul de constituire a canonului biografic — cel care ajunge, abreviat, în enciclopedii și compendii — cât și procesele polemice capabile să zguduie, întemeiat sau nu prea, legendele săpate în piatră. Drept exemplu relativ recent de publicație șocantă poate servi cartea lui Tiberiu Rebreanu *Cum a fost scris romanul „Pădurea spînzuraților”*. Romanul autobiografic *Dragostea nu moare* de Maitreyi Devi a venit să polemizeze, în anii ‘70, cu un episod romanțat din viața lui Mircea Eliade, reprezentat de scriitor în romanul *Maitreyi*. Bineînțeles, elevii nu vor fi tentați să confunde *naratorul* cu *autorul*, și episoadele literare de acest gen vor fi utilizate de profesor ca un prilej pentru a reitera discuția despre factorul biografic în creație și măsura în care beletristica, chiar și cea autobiografică, poate fi acceptată ca sursă pentru studierea biografiei.

Pentru autorii care au lăsat texte autobiografice, se va confrunta informația prezentată în acestea cu datele „canonice” și se vor discuta eventualele discrepanțe. O temă interesantă de discuție este literaritatea autobiografiilor și credibilitatea lor, motivele care îl fac pe scriitor să „ajusteze” sau să treacă sub tăcere unele momente. În anumite cazuri, referințele autobiografice sînt unica noastră sursă de informație asupra unor episoade din viața scriitorului — astfel, *Vasile Porojan* și *Amintiri din copilărie* rămîn cele mai complete narațiuni despre etapa timpurie a vieții lui Vasile Alecsandri și, respectiv, Ion Creangă. *Volens-nolens*, trebuie să le dăm crezare, cel puțin atîta timp cît nu dispunem de alte izvoare de informații.

Literatura de frontieră — jurnalele, notițele, corespondența — va fi utilizată din plin (în măsura accesibilității) la cercetarea biografiei. Încurajați-i pe elevi să deducă singuri informații biografice și date utile pentru exegeza literară din aceste fragmente. În clasele cu profil umanist se poate chiar recurge, inițial, la informarea *exclusiv* din sursele primare (autobiografice și de frontieră), elevii fiind plasați în rolul de cercetători care descoperă și compilează de sine stătător o biografie. După un asemenea exercițiu de descoperire, elevii vor înțelege mai personalizat procesul de constituire a unei biografii — și, uneori, a unei legende biografice. Lucrul cu literatura de frontieră va genera și un prilej pentru dezbateri etice despre dreptul posterității de a citi și utiliza texte personale, scrise doar pentru ochii corespondenților.

La studierea biografiei se va sublinia interdependența dintre creație și traseul vieții autorului. Este bine să se discute circumstanțele care au inspirat anumite texte sau colecții de texte, fără a lăsa ca discuția să descindă în investigații de nivelul presei de bulevard. Studiem opera, în toate aspectele ei, acceptînd și apreciînd rolul experienței reale în constituirea circumstanțelor beletristice — dar analizăm, pînă la urmă, produsul finit, textul artistic.

Atît la capitolul *biografie*, cît și la momentul *exegeza* se va discuta perceperea autorului și receptarea operei de către cititorii contemporani lui. În unele cazuri, se va descoperi că un text canonic astăzi a fost ignorat sau neînțeles la momentul



primei publicații; și dimpotrivă, unele bestseller-uri ale zilei de ieri par să-și fi pierdut atracția în ochii publicului. Asemenea constatări, dezvoltate abil, pot servi drept punct de start pentru niște discuții interesante despre statutul cărții în societate, valoarea și durabilitatea popularității literare și factorii care disting — când e cazul — un scriitor celebru de un mare scriitor.

### Selectarea textelor

Este puțin probabil ca timpul să vă permită să lucrați cu întregul patrimoniu artistic al scriitorului ales. Trebuie însă trecut în revistă întregul *corpus* de creație, în ordine diacronică, pentru a urmări și a discuta traseul creativ al autorului. Are sens să grupați poeziile în plachete. Se poate practica reprezentarea grafică, sub formă de *cronotop creativ*, a textelor-cheie: timpul și locul scrierii sau al publicării, titlul textului. Pentru elevii obișnuiți și cu axa cronologică de la lecțiile de istorie, și cu alte *axe* la variate discipline școlare, această formă de prezentare grafică se poate dovedi modalitatea cea mai comodă pentru a percepe ordinea apariției textelor în cauză. Axa se poate extinde și într-un *păienjeniș* care va include titlurile și vremea apariției textelor metaliterare ce țin de placheta/volumul în cauză; datele primelor reprezentări pe scenă, pentru piese etc. Un exercițiu util este și reprezentarea axelor paralele, pentru creația a doi sau trei contemporani. Pe unii elevi, mai puțin versați în mediul istoric și cultural al diferitor perioade, studierea separată a textelor îi împiedică să conceapă în ce măsură interacționează și se influențează reciproc reprezentanții aceleiași generații artistice. Astfel, trei axe paralele pentru *Mihai Eminescu*, *Ion Luca Caragiale* și *Titu Maiorescu*, eventual legate prin *linkuri* metaliterare, vor țese o panoramă exhaustivă a creației și interacțiunii celor trei scriitori. În același mod poate fi reprezentată, în paralel, opera lui Mircea Eliade, Lucian Blaga, Mihail Sebastian și Camil Petrescu; Vasile Alecsandri, Alecu Russo, Costache Negruzzi și B.P. Hasdeu ș.a.m.d. Finalitatea urmărită va fi *tabloul* comun al creației scriitorilor comparați.

Este bine ca în clasă să se privească și să se discute aspectul grafic al primelor ediții, cel puțin în cazul textelor-cheie. Analiza diacronică a ilustrațiilor și a copertelor edițiilor consecutive poate genera discuții interesante despre receptarea textelor de către artiștii plastici și publicul cititor, politica editorială și marketingul cărților. Se vor compara, dacă sînt disponibile, și copertele edițiilor traduse în alte limbi.

Receptarea textelor studiate prin intermediul traducerii este un subiect care merită să fie dezvoltat, dacă aveți acces la versiunile respective. În cazul multor dintre autorii sugerați pentru studiere în cadrul acestei clase, traducerile străine sînt existente și trasabile, îndeosebi cele făcute în limba rusă. Profitați de competențele lectorale ale elevilor în limbile moderne pe care le studiază și comentați calitatea tehnică și nuanțele semantice ale textelor traduse. De exemplu, în clasele care studiază limba engleză, nu pot fi trecute cu vederea traducerile poeziilor lui Mihai Eminescu în această limbă, realizate de regretatul Corneliu

M. Popescu (mai multe texte sînt accesibile on-line, e.g. <http://www.estcomp.ro/eminescu/popescu.html>).

Circumstanțele publicării, deosebit de importante, în retrospectivă, pentru textele de debut, se vor discuta sub aspectul semnificației pentru întreaga carieră în perspectivă. A fost debutul literar panta de lansare a marelui talent sau a trecut neobservat? Și mai important: a fost debutul pe măsura valorii cumulative a operei acestui scriitor, așa cum o percepem astăzi? Cu acest prilej, se pot compara debuturile răsunătoare, precum cel al lui Lucian Blaga sau Mihai Eminescu, cu debuturile mai obscure. În ce măsură acest moment a definit destinul creativ al autorului? Se poate discuta despre fenomenul cunoscut scriitorilor ca „presiunea cărții a doua”: publicul și editorii așteaptă ca debutantul să producă, și curînd, o operă comensurabilă cu prima — și în cazul multor tineri scriitori, stresul s-a dovedit a fi prea mare, cartea a doua n-a mai apărut niciodată sau, apărută, a dezamăgit.

Cît privește selecția de texte pe care se lucrează, recomandăm să se tindă spre un echilibru între reprezentativ și divers. Pentru că modulul preconizează anume cercetarea *universului artistic* al personalității literare, se va opta pentru texte din diferite perioade de creație, de diferite specii literare. Este probabil că elevii au studiat deja unele texte proeminente ale autorului în cauză, la capitolul *Genuri și specii literare* sau *Curențe literare*. În acest caz, sugerăm să selectați opere mai puțin vehiculate, care, contrastînd cu textele cunoscute, le pot conferi o altă dimensiune și vor contribui la completarea imaginii creative a scriitorului. Astfel, dacă ați ales să-l studiați pe Camil Petrescu și ați vorbit deja despre romanele *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* și *Patul lui Procust*, îndreptați-vă atenția spre Petrescu-dramaturgul, discutați despre rolul teatrului în destinul său și despre perioada în care a fost Directorul Teatrului Național. Observați cu elevii exactitatea tehnică a remarcilor scenice, scrise cu mîna de regizor a unui om care planifica să-și vadă piesele interpretate, nu doar citite. Discutați restricțiile și libertățile impuse de canoanele speciei literare, dar și de climatul politic — pe exemplul piesei *Bălcescu* versus romanul neterminat *Un om între oameni*. Descoperiți poezia lui Camil Petrescu și discutați despre autorul care scrie poezii pentru personajul său — *Poeziile lui Ladima*, alături de același fenomen literar din romanul lui Boris Pasternak *Doctorul Jivago*.

Atunci cînd un text există în mai multe variante publicate, confrunțați versiunile și faceți o analiză contrastivă. Ce l-a motivat pe scriitor să intervină asupra textului? La ce nivel s-au făcut modificări: stilistică sau conținut? De exemplu, romanele lui Ion Druță *Frunze de dor*, *Clopotnița* și *Povara bunătății noastre* se pretează perfect unei asemenea analize, pentru că au fost revizuite de către autor în mai multe rînduri. Drept rezultat, mai multe episoade-cheie ni se prezintă în cîteva variante foarte diferite.

Uneori este util să se compare ciornele cu rezultatul final. Variantele poemului *Luceafărul* sau ale poeziei *Mai am un singur dor* ne permit atât să urmărim pe viu procesul de creație, trasînd direcțiile unde se îndreaptă imaginația autorului, cît și să apreciem finețea stilistică a selectării cuvintelor și a topicii potrivite.

Discutînd despre receptarea operei, se va analiza reacția cititorilor contemporani autorului (este posibil să existe informații în jurnalele și corespondența acestuia) și ecourile din mass-media. Eventualele dramatizări și ecranizări, reapariția textului sub formă de spectacol radiofonic sau scenetă — toate sînt manifestări și măsuri ale receptării de către public. Îndeosebi în cazul poeziilor, prezența lor în conștiința populară este, în mare măsură, condiționată de circulația lor, fie sub formă de rînduri menite memorizării obligatorii în școală, fie în calitate de cuvinte ale unui șlagăr. Dacă un text eminescian ca *Pe lîngă plopii fără soț* este mai lesne recunoscut de către conștiința colectivă decît, bunăoară, *Dintre sute de catarge*, atunci în mare parte popularitatea aceasta se datorează celebrității romanței omonime. Cu aceeași ocazie se poate discuta cu elevii despre locul ocupat în panteonul public de către un autor sau altul și, în general, despre mecanismele de constituire a unui renume literar.

La nivel de interpretare, se vor trece în revistă, iarăși, ecranizările și dramatizările, precum și audiocărțile, ocaziile cînd textul e citit de către actori și difuzat la radio sau înscris pe CD-uri. În cazul unor autori, este posibil să se facă rost de înregistrări ale propriei lor voci recitînd sau comentînd anumite texte.

### **Strategii de desfășurare a lecțiilor de sinteză**

Lucrul cu un text de proporții prezintă mai multe oportunități pentru a evalua nivelul competențelor lectorale ale elevilor și a revizui anumite segmente de materie studiată anterior. Alături de operațiunile de analiză pe text — delimitarea elementelor structurale, depistarea motivelor, construirea cronotopului, prezentarea sistemului de personaje, trasarea liniilor de subiect etc. — se va discuta contextul anterior și ulterior apariției cărții. Geneza romanului, prototipurile personajelor, etapele biografice în care s-a lucrat la manuscris și eventualul impact al evenimentelor din viața autorului asupra textului; receptarea textului de către publicul cititor, reacția criticilor literari, reacția autorului la receptarea romanului — toate acestea contribuie la construcția unui tablou exhaustiv care să reflecte atât textul propriu-zis, cît și universul în care a fost creat și primit. În același timp, profesorul va avea grijă ca elevii să nu rămînă cu o impresie exagerată despre influența biograficului asupra operei. Posibilele cazuri de interdependență vor fi întotdeauna credibil documentate din surse primare și secundare — jurnale, corespondență, publicistică de epocă, documente oficiale, interviuri etc. Nu se va scinde în supoziții de nivelul presei de scandal, în vizor rămînînd, pînă la urmă, *opera*.

Dezbaterile asupra textului pot lua variate forme de discuție ghidată, care îi vor permite profesorului să evalueze cunoașterea detaliilor de conținut și înțelegerea

legăturii dintre evenimente și realități. Trecem în revistă câteva forme mai puțin răspândite:

**Conferința de presă.** Această tehnică presupune simularea unei conferințe de presă în baza cărții studiate (poate fi vorba și de un roman, și de o plachetă de versuri sau o culegere de povestiri). De vreme ce e nevoie ca textul să fie bine cunoscut și analizat, *conferința de presă* este o modalitate eficientă de evaluare sumativă sau de recapitulare. Participanții conferinței sînt *panelul și publicul*. Panelul (cei care răspund la întrebări) se constituie dintr-un elev în *fotoliul autorului* și cîțiva elevi în alte roluri: editorul, agentul publicitar, directorul unei rețele de librării etc. Elevii din sală își vor asuma rolul reprezentanților mass-media: corespondenții unor posturi de radio și TV, publicații periodice etc. În timpul primelor aplicări ale tehnicii, profesorul va modera conferința de presă. Cînd elevii se vor obișnui cu această strategie de evaluare, unul dintre ei va prelua rolul de moderator. După un scurt cuvînt introductiv sau o prezentare a lucrării, făcută de către *autor* sau *editor*, *corespondenții* le adresează întrebări membrilor *panelului*. Se va urmări ca întrebările să țină de text și de circumstanțele scrierii și publicării acestuia — izvoarele de inspirație, prototipurile personajelor, semnificația anumitor pasaje etc. Jocul de rol va fi deosebit de eficient, dacă elevii-corespondenți vor căuta să-și stilizeze întrebările conform spiritului publicației reprezentate. Așadar, „corespondentul” revistei *Literatura și Arta* va pune altfel de întrebări decît un ziarist de la *Aquarelle*. Tehnica reprezintă, colateral, și o oportunitate de a-i face pe elevii cunoscuți cu mass-media locală și cu organizarea unei conferințe de presă.

O variantă a *conferinței de presă*, construită după același algoritm, este **emisiunea televizată**. Rămîne *panelul* cu autorul și echipa editorială, la care se pot adăuga, după caz, și reprezentanții unor profesii — un pedagog, un medic, un jurist, un slujitor al cultelor etc. Restul clasei va reprezenta membrii publicului, care adresează întrebări panelului sau fac comentarii. Întrebările și comentariile se acceptă în două forme: *sunet de telefon* (elevul ridică mîna, moderatorul îi dă cuvîntul) și *SMS* (elevii își transmit mesajele sub formă de bilețele). Pentru autenticitatea simulării și diversificarea conținuturilor abordate, elevii vor fi încurajați să se plaseze în postura diferitor tipuri de spectatori: un părinte îngrijorat de influența romanului pus în discuție asupra copilului său, un profesor care se întreabă dacă l-ar putea citi și dezbate cu elevii, un psiholog, un fan al autorului etc. Profesorul va avea grijă ca întrebările să țină totuși de textul/textele în cauză și îi va încuraja pe toți elevii să se pronunțe. În clasele foarte bine pregătite, și conferința de presă, și emisiunea ar putea chiar simula circumstanțele istorico-culturale ale primei publicări a operei, întrebările adresate reflectînd spiritul epocii și mentalitatea cititorilor de atunci.

**Chatul.** Încă o modalitate interactivă și mai puțin cronofagă de a discuta opera în întrebări și răspunsuri este simularea unei sesiuni de *chat*. Personalitățile

publice și culturale se implică frecvent în *chaturi* organizate în Internet, unde întrebările se acumulează în prealabil sau parvin pe parcurs. În practica școlară, *chatul* poate lua forma unui poster de dimensiuni generoase, afișat pe perețele clasei pe parcursul a două-trei zile sau chiar pe parcursul studierii unității de conținut dedicate operei în cauză. Publicul — elevii — își înscriu întrebările „către autor”, iar unul sau mai mulți elevi desemnați ca „autorul” răspund la ele în final sau pe parcurs. O altă variantă este fără autorul desemnat: elevii și listează întrebările și tot ei răspund la ele, plasându-se în postura creatorului. Dacă puteți conta pe participarea largă a clasei și elevii sînt bine versați în subiect, varianta a doua este preferabilă, pentru că le permite tuturor să se manifeste în ambele posturi.

**Proiectele**, individuale sau de grup, bazate pe textele și autorii studiați, le permit elevilor să aplice un spectru larg de mijloace și resurse pentru a elucidă unele aspecte ale personalității scriitorului, a ilustra anumite momente din text, a prezenta contextul scrierii și receptării operei etc.

Dacă **CV-ul scriitorului** este o modalitate eficientă și clară de evaluare a cunoașterii datelor biografice, atunci **CV-ul personajului literar** oferă oportunități mai largi pentru exersarea creativității elevilor. Personajul poate fi surprins într-un moment-cheie al fabulei sau privit în ansamblu, ca personalitate finită; poate fi transportat în timp și făcut să se adapteze într-un context eterogen lui, dar familiar nouă. Ca strategie de lucru asupra textului, elaborarea CV-urilor unor personaje principale și secundare poate înlocui cu succes tradiționala narare a conținutului. Nu putem omite nici utilitatea practică a exersării acestui tip de compoziție.

**Blogul<sup>23</sup> scriitorului și blogul personajului** nu implică obligatoriu accesul elevilor la Internet în timpul orelor, însă este necesar ca ei să cunoască fenomenul de *blog* și *blogging* și să aibă cel puțin experiența lecturii blogurilor, dacă nu și a redactării lor. În epoca contemporană, blogul poate fi atît un jurnal al evenimentelor zilnice din viața autorului său, cît și un „carnet de notițe” on-line, cu idei, impresii despre cărți citite și filme vizionate, reacții la evenimente politice, linkuri împărtășite etc. Ca și **CV-ul**, blogul poate fi fixat la un moment important al vieții scriitorului sau poate reflecta o anumită perioadă biografică/segment al fabulei. În calitate de texte paraliterare, și **CV-ul**, și **blogul** le permit creatorilor un anumit grad de libertate a imaginației — însă profesorul va defini clar limitele ficțiunii și va urmări ca personalitatea reală a scriitorului sau, respectiv, personajul așa cum este zugrăvit de către autor să rămînă, ferm, în vizorul *bloggerilor*.

---

23. Blogul este o publicație pe web (cu o adresă proprie sau pe o platformă de bloguri precum blogspot.com, blog.com, livejournal.com etc.) ce conține mesaje (numite postări) scrise, de regulă, de o singură persoană — autorul blogului. Postările pot avea caracter personal, referindu-se la episoade din viața autorului, sau pot reflecta opinia autorului despre evenimente curente, lecturi, filme vizionate etc. În fond, blogul este semi-jurnal, semi-publicație mass-media. Cititorii blogului pot lăsa comentarii la postări. Pentru multe personalități publice, blogul personal este un mijloc eficient de a-și populariza imaginea și opiniile.

Dacă ideea de blog le pare prea străină elevilor sau profesorului, se poate recurge la varianta inițială a tehnicii, *jurnalul scriitorului/jurnalul personajului* — care presupune simularea unor pagini din jurnalul intim al autorului sau al protagoniștilor.

**Scrisoarea literară.** O altă oportunitate de a exersa cu elevii redactarea textelor paraliterare este compunerea *scrisorilor literare*. Acestea simulează corespondența — reciprocă sau într-o singură direcție — dintre personajele operei studiate. Ca și variantele *jurnalului*, tehnica evaluează cunoașterea și comprehensiunea textului de bază. Temele scrisorilor pot fi formulate de către profesor sau propuse de către elevii înșiși și vor ține de anumite momente din fabula narativă. Astfel, se pot solicita scrisori care să reflecte reacția mai multor personaje la același eveniment; un personaj va expune segmente din pînza narativă, în viziunea sa subiectivă, altui personaj; se va inventa o scrisoare care ar fi putut afecta mersul sau efectul vreunui eveniment crucial ș.a.m.d.<sup>24</sup> Corespondența poate lua amploare și la nivel de variere a compozițiilor: nu doar scrisori personale, ci plîngeri, note explicative, cereri/jalbe etc.

O variantă de proiect sumativ pentru finalizarea studierii unui text de proporții este **gazeta romanului**. Elevii pregătesc un exemplar al unei publicații periodice contemporane evenimentelor din roman, în care caută să re-creeze atmosfera textului, dar și a epocii, și să reflecte momente ale subiectului. Astfel, incidentele vor fi raportate la rubrica respectivă; evenimentele istorice contemporane fabulei vor apărea drept știri; se vor anunța decesele, căsătoriile și botezurile din roman etc. Drept prototip va servi un ziar românesc real de epocă. Pe lângă rubricile menționate mai sus, mai sugerăm secțiuni ca *Scrisori la redacție*; *Cronica mondenă* (baluri, recepții, iarmaroace de binefacere); *Anunțuri* (de angajare; de închiriere; obiecte pierdute); *Sfaturile medicului*; *Publicitate*; *Evenimente culturale* etc.

Elaborarea cronotopului poate fi extinsă și aprofundată prin adăugarea unor imagini la axa cronologico-spațială, care să ilustreze localitățile unde s-au petrecut evenimentele descrise în text. O variantă a **cronotopului ilustrat** și o altă idee de proiect școlar este *ghidul turistic* „anexat” textului. Elevilor li se propune să pregătească o excursie virtuală prin geografia reală în care imaginația scriitorului a plasat acțiunea operei. Misiunea lor este să redacteze o serie de adnotări pentru locurile semnificative și să le prezinte împreună cu niște imagini adecvate. (Desigur, ar fi excelent dacă elevii ar avea și posibilitatea de a urma cu adevărat acest traseu.) Textul care se pretează ideal unui asemenea proiect este, fără îndoială, romanul *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, unde itinerarul protagoniștilor este de o semnificație majoră. Însă și alte opere din literatura română oferă posibilități nu mai puțin interesante: *Pădurea spînzuraților* de Liviu Rebreanu, *Hronicul și cîntecul vîrstelor* de Lucian Blaga, *Ultima lună de toamnă* de Ion Druță, *Unchiul*

24. De exemplu, se poate simula corespondența dintre bunicul lui Nică, protagonistul *Amintirilor din copilărie*, și Irinuca: încheierea înțelegerii despre chirie, plățile regulate, plîngerea Irinucăi, rămasă fără casă și capre etc.

din Paris de Aureliu Busuioc, *La Medeleni și Arca lui Noe* de Ionel Teodoreanu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu etc. Dacă rețeaua Internet este accesibilă, proiectul *Googlemaps* le va permite elevilor să vadă cum arată în ziua de azi locurile memorabile din texte.

Deși înzestrate cu o neîndoielnică componentă distractivă datorită elementelor jocului de rol, tehnicile prezentate mai sus nu sînt jocuri. Practicate regulat, după primele tentative, cînd elevii învață regulile și înțeleg ce anume se evaluează și cum urmează să lucreze, ele devin eficiente și complexe strategii de dezvoltare a competențelor lectorale.

### **Învățarea situațională**

Constructivismul se află în opoziție cu pedagogiile transmisive, care oferă răspunsuri și soluții. Metoda constructivistă, numită și *pedagogie prin descoperire* sau *predare inductivă*, urmărește să-l facă pe elev să redescopere obiectele cunoașterii. [14, p. 187] Paradigma învățării prin construcția cunoașterii s-a conturat în anii 80-90, cînd psihologia cognitivă a început să-și reorienteze studiul cogniției, trecînd de la studiile de laborator la cele din situațiile reale (context real de învățare, sarcini de învățare naturale, punerea în situație directă).

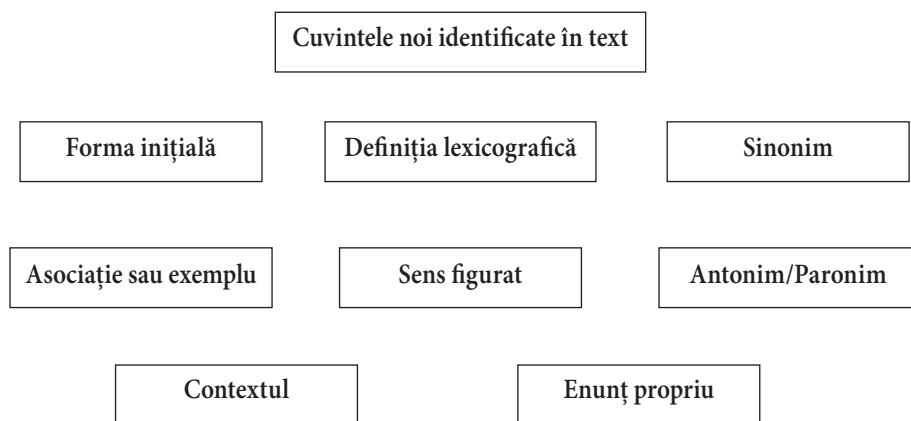
Profesorii pot justifica importanța unui subiect pentru ei (se mai insistă pe cunoașterea definițiilor, cum ar fi ale figurilor de stil), însă fiecare elev trebuie să decidă în această privință, (în viața de toate zilele va avea nevoie de definiții sau de aplicarea acestora, care, de fapt, devin automatisme), știut fiind faptul că ceea ce pentru un discipol înseamnă informație, pentru altul nu va însemna nimic, căci *învățarea* este întotdeauna și o deschidere de noi posibilități.

Elevii nu așteaptă, la orele de literatură română, să li se povestească subiectul, să li se vorbească despre comportamentul personajelor, să li se demonstreze că un anume scriitor este foarte important pentru dezvoltarea literaturii naționale, ci, dimpotrivă, ei sînt acei care singuri citesc textul, interpretează mesajul acestuia, apreciază și argumentează locul, rolul, importanța autorului și a operei în contextul național, dar și universal, avîndu-l alături pe profesor cu rolul de camarad, de călăuză, de dirigior, de organizator, de expert.

Merită să vorbim, în acest context, de tehnicile potrivite la treapta de liceu, cum ar fi *Proiectul* sau *Pagina de jurnal*. Profesorul organizează clasa de elevi astfel încît să nu se repete textele citite, obținînd lectura individuală a unui text de întindere, din literatura română, de la fiecare elev în parte, deci, cîți elevi, atîtea romane lecturate. Le va acorda timp, să zicem o lună, pentru ca elevii să citească și, concomitent, să completeze așa-zisa *Pagină de jurnal*, înscriind, de fiecare dată după terminarea unui capitol, în jurnal, impresii de lectură, rezumatul, aprecieri în raport cu comportamentul personajelor, comentarii vs propria personalitate și propriul sistem de valori influențat de citirea textului epic ales, de dorit roman. Astfel, seară de seară, timp de patru săptămîni, elevii vor realiza un proiect

individual, structurat pe capitole/zile, pe care îl vor prezenta în varianta scrisă și orală. După lecturarea textului ales, vor cerceta și critică literară, *dialogînd* astfel nu numai cu autorul și personajele, ci și cu cei care au apreciat opera, susținîndu-le părerea sau combătînd-o.

Vizionînd un film, citind un ziar, elevul va apela la cunoștințele de limbă atunci cînd va lua atitudine în raport cu subiectul urmărit, construindu-și cunoștințe noi, adaptîndu-le la propriul sistem de valori. Dacă ziarul citit îi va crea dificultatea înțelegerii informației din cauza neologismelor, dar sigur îi va crea, elevul, avînd abilitatea de a lucra cu dicționarul, se va descurca, îmbogățindu-și în același timp și propriul arsenal de cuvinte, fiind pus astfel în situație naturală de învățare, astfel elevul, învățînd, selectează și sistematizează informația într-un mod propriu, personalizat. În timpul orelor la clasă, utilă este *Harta lexicală*, individual completată, atît la studierea unui subiect de literatură, cît și la subiectele de limbă, fiind astfel motivați intrinsec – formarea unei culturi a comunicării, dar și extrinsec – știind că evaluarea finală va include și aspectul lexical. De ex.:



Școala, așadar, trebuie să devină un microcosmos social, învățarea fiind, din acest punct de vedere, *o explorare activă a situațiilor*, prin care se restructurează fondul experiențial al omului, se produc schimbări esențiale și de durată. În continuare ne vom referi anume la acest aspect al învățării, cel *situațional*.

Psihologia cognitivă pune accent pe caracterul situațional al învățării, pentru că învățarea survine în contexte sociale, în situații de viață, în medii specifice învățării, fiind orientată spre utilitatea ei în practică. Fără o astfel de *situare*, o informație învățată rămîne *leneșă*, superficială și ineficientă în acțiunea practică. Este necesar în viața cotidiană, de exemplu, să-i comunicii fratelui (care va veni mai tîrziu acasă) ce trebuie să facă. Pentru această situație ai deja pregătit conținutul pe care l-ai învățat la limba română – scrii un bilet și, desigur, folosești verbele la imperativ. Sau un alt context favorabil învățării ar fi pentru elevi redactarea



unei instrucțiuni de utilizare a computerului, de pregătire a unei prăjituri etc. În timpul studierii subiectelor *Limbaajul mass-media*, *Comunicarea paralingvistică* e utilă sarcina de a completa tabelul, în timpul vizionării unei emisiuni de tip talk-show, difuzate la un post TV (aceeași emisiune pentru toți elevii).

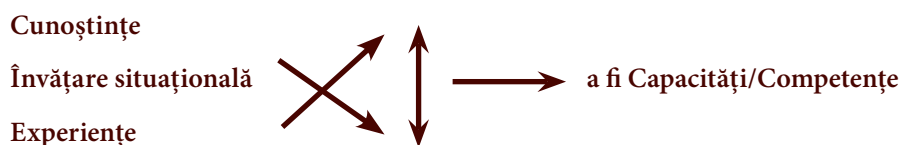
Aspectul comunicării	Datele oferite de emisiune
<i>Cine?</i> – participanții, cei implicați în acțiune:	
<i>Ce?</i> – conținutul actului de comunicare, lexicul:	
<i>De ce?</i> – intenția primului vorbitor; scopul pentru care a fost inițiată discuția:	
<i>Cînd?</i> – timpul comunicării – amplasarea în context istoric:	
<i>Cum?</i> – tonul, maniera în care se discută, gesturi, mimică:	
<i>Unde?</i> – locul comunicării:	

H. Siebert propune câteva principii ale *învățării situaționale*, cum ar fi:

- ▷ Orientarea spre situații / probleme;
- ▷ Autenticitate / relevanță subiectivă;
- ▷ Schimbare de perspectivă / contexte multiple;
- ▷ Complementaritatea instrucției și construcției [16, p. 111].

Susținătorii învățării situaționale demonstrează că aceasta este o parte din contextul cultural și social în care se utilizează, definind-o ca un proces social ce se bazează pe cooperare.

Obiectivul acestei învățări constă în a-l ajuta pe elev să-și construiască propria înțelegere a subiectului, *a pregăti copilul pentru a-și construi cunoașterea* [12, p. 21], iar activitățile de învățare asigură puntea de trecere de la necunoscut spre cunoscut, avînd un caracter individualizat, care ajută elevul să găsească locul celor descoperite, învățate în propriul sistem de valori, să creeze conexiuni cu propria-i experiență și contextul în care vor fi aceste cunoștințe utilizate. Învățarea situațională propune multe posibilități de integrare socială și ascensiune a tinerilor, pregătindu-i pentru diferite activități în societate, formîndu-le competențele necesare. Această relație poate fi reprezentată astfel:

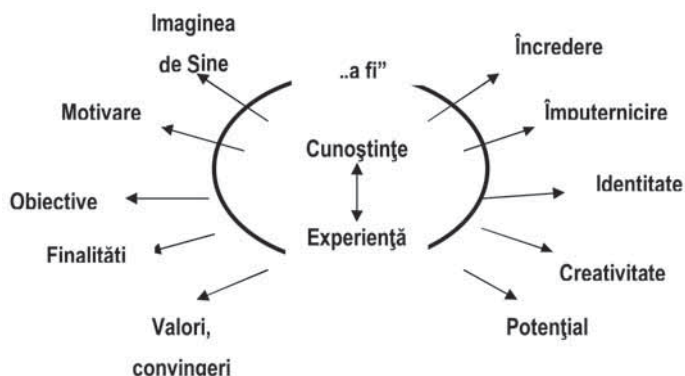


Cunoștințele și experiența se influențează reciproc. În măsura în care la lecțiile de limbă și literatură i s-au creat situații de învățare, elevul de ieri, tînărul sau maturul de mîine va fi capabil să susțină interviul de angajare la serviciu în așa fel încît să convingă angajatorul că el e cel mai bun (căci el deja a trăit această experiență la școală, la ora de română). Ceea ce știe o persoană este ceea ce face aceasta. Asta și presupune învățarea situațională: punerea elevilor în contexte asemănătoare cu cele în care va fi pus în viitor, cum ar fi, de exemplu, *formulează cîteva argumente pentru următoarele situații: elaborarea unei reviste, vizionarea unui film, frecventarea școlii, necesitatea unui serviciu în țară sau peste hotare, utilitatea călătoriilor etc.*

Pe lîngă acestea, este foarte important să se poată povesti. În viața cotidiană se relatează chiar mult. Omul povestește: e o caracteristică a lui, ca ființă socială, povestește despre o carte (rar), dar cel mai adesea povestește despre întîmplări care aparțin realității cotidiene. Deci elevii sînt puși / trebuie puși în situații care le vor permite să capete abilități de relatare. Ei vor povesti despre o vizită, despre activitatea școlară, iar profesorul, creîndu-le contextul oportun, de la început, le poate sugera niște întrebări: *cînd s-a întîmplat?, unde?, cine a participat?, ce s-a întîmplat?, cum au decurs faptele?, cum le consideri?*

De exemplu, învățarea subiectului: *Moduri de expunere sau Rezumatul oral al textului citit* oferă în practica școlară o comunicare cu două variante: povestirea unui text narativ din manual sau dintr-o listă de lecturi suplimentare și povestirea unei întîmplări trăite sau auzite de elevi. E știut faptul că, din aceste două variante, la lecțiile de limba și literatura română domină încă prima și prea puțină atenție sau chiar deloc i se acordă celei de-a doua. Cu toate că manualele școlare și curriculumul insistă asupra necesității de dezvoltare a comunicării orale a elevilor, profesorii optează pentru prima variantă, ignorînd-o pe a doua din diferite motive, cum ar fi: nu sînt convinși de seriozitatea / credibilitatea a ceea ce povestesc elevii, nu au elemente sigure de apreciere a conținutului (cum se întîmplă în cazul textelor narrative cunoscute), nu înțeleg rolul acestor povestiri în viața afectivă a elevilor și nici valoarea lor pozitivă în cadrul experienței de comunicare, nu înțeleg că incapacitatea temporară a elevilor de a povesti se datorează lipsei de exercițiu. [9, p. 149] A cunoaște ceva înseamnă, pur și simplu, a acționa într-un anumit fel.

Tînărul are posibilitatea de a-și dezvolta competențele necesare:

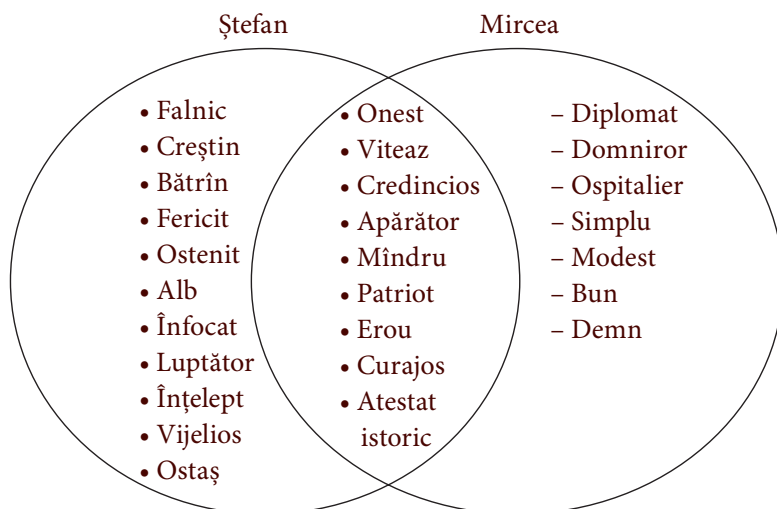


Experiența nu este reproducerea simplă a realității, dar o experiență care a pierdut complet contactul cu realitatea nu poate fi viabilă pe termen lung și nici acceptată de ceilalți. Experiența și cunoștințele determină / declanșează senzația /sentimentul că *exiști și ești și creează înțelegerea acestei vieți*; fiind situat într-o lume, fiind parte a acestei lumi, îi dai și găsești un rost. Și dacă profesorul va avea grijă măcar 5 min. din fiecare lecție tradițională să lase elevii să povestească ceea ce li s-a întâmplat, bunăoară, venind la școală, va fi cu un pas mai înainte spre o accepție a învățării. C. Crăciun e de părerea că *a-i pune pe elevi în situația de a povesti este un act eficient dacă acesta se desfășoară cât mai des și antrenează cât mai mulți elevi*. [9, p. 149] De exemplu, la subiectul *Redactarea textului propriu*, profesorul poate solicita relatarea despre prima zi de școală sau despre impresiile de călătorie, sau despre traseul parcurs în ziua respectivă, de la domiciliu la școală.

Așadar, învățarea devine situațională atunci când se respectă următorii pași:

- ▷ Înlesnirea activității veritabile;
- ▷ Asigurarea contextului care reflectă calea spre viață cotidiană;
- ▷ Susținerea învățării prin cooperare;
- ▷ Înțelegerea prin diferite perspective a schimbării de roluri în societate;
- ▷ Asigurarea rolului profesorului ca fiind unul de *tehnician al învățării*.

Ca și alți profesori, cel de limba și literatura română stă în fața elevilor totdeauna gata să dea răspunsul corect, să povestească, să definească etc., *să transmită* cunoștințele sale discipolilor, iar aceștia, la rîndul lor, să le asimileze. Prezentul însă îl vede pe profesor drept cel care deschide cu luciditate ușile școlii spre lume – adică în vederea realizării unui obiectiv pedagogic, fără să se închine vreodată vreunei mistici a Vieții – acel profesor va descoperi situații multiple, contexte bogate, încărcate potențialități educative. [14, p. 133] Datorită spiritului creativ al profesorului de limba și literatura română, elevii vor învăța din orice situație, chiar și în afara orelor de curs, cum ar fi în timpul unei excursii sau în momentul vizionării unui spectacol. Anume în aceste contexte, de cele mai multe ori, putem vorbi de o cunoaștere emergentă, iar rolul profesorului aici este de *catalizator*, fiindcă solicită păreri, stimulează spontaneitatea. După vizionarea spectacolului sau a filmului, profesorul poate solicita relaționarea celor văzute cu textul ce a stat la baza spectacolului sau a filmului, completînd *Diagrama Venn*, subliniind specificul fiecărui gen de artă, dar și punctele comune. Elevii, în final, vor face concluziile de rigoare. Această tehnică e foarte potrivită și în cadrul temei *Compunerea-paralelă*. Elevii identifică trăsăturile comune pentru Ștefan, personajul din *Apus de Soare*, de B. Delavrancea și pentru Mircea, personajul din *Scrisoarea III*, de M. Eminescu, texte studiate la conținutul *Genul Dramatic* (clasa a X-a) și, respectiv *Cititorul și personalitatea literară* (clasa a XII-a). Inserînd informația dată în schemă, au obținut *Diagrama Venn*.



După acesta, au avut de realizat o compunere-paralelă de caracterizare a personajului principal, din textul *dramatic* și *liric*, cu motoul: *Iubirea de moșie e un zid*.

Constructivismul susține că în timpul orelor profesorii nu pot, de fapt, decît să pună la dispoziție contexte. Dacă pedagogia tradițională facilitează munca de predare, atunci în viziune nouă, accentul cade pe *activitatea de învățare*. În primul caz, este importantă natura sarcinilor școlare, în fața cărora elevii dezvoltă strategii de protecție: docilitate, executare superficială etc., iar în cel de-al doilea caz, activitățile profesorului au ca scop să administreze și să faciliteze pentru elev sarcinile de însușire.

Așadar, într-o viziune modernă, *a preda* va consta totuși în *a organiza* situații de învățare și *a înlesni* accesul elevilor la acestea, iar profesorul păstrează rolul său de tutelare a discipolilor.

Oare va fi /este necesar ca profesorul să renunțe la tipul de predare prin simpla transmitere de cunoștințe?

Poate că da ..., în caz că vorbim de o schimbare de roluri a actanților: profesorul să uite puțin de rolul de observator, coordonator și să se implice, jucînd rolul discipolului, cu alte cuvinte, pedagogia este un construct, *predarea* nu este *un proces linear* de la *emițător* la un *receptor*, ci o *interacțiune circulară*, în funcționarea căreia intervin așteptări ale așteptării, ipoteze mai mult sau mai puțin justificate. *Predarea* la orele de română, din perspectivă situațională, constă în *meditație*, este o *predare axată pe organizarea situației*, elevul fiind agent activ, actorul principal, punîndu-și în valoare întregul potențial, iar profesorul este *un creator* de situații motivante, *un facilitator*, un *participant* alături de elevi.

În ce măsură poate fi justificată predarea din perspectivă situațională? Prin învățarea situațională este evidențiată dependența de experiență și recursivitatea învățării. O caracteristică generală a predării limbii române este de a apropia elevii

de formele de comunicare reală, așa cum sînt acestea cunoscute de aspectul actual al limbii. Vine aici școala care are datoria de a compensa parțial dezavantajele lumii în care trăim și este chemată să asigure însușirea de către elevi a unei autentice modalități de comunicare.

Datorită măiestriei profesorului de a inventa / găsi *obstacole*, mai precis spus, talentului său de a transforma orice noțiune-cheie într-o situație de problemă, elevilor li se formează niște deprinderi de muncă intelectuală, care îi ajută să devină, să poată, să știe. Pentru rezolvarea situațiilor create, elevii vor străbate căi atât directe, cât și indirecte, dar care numaidecît vor corespunde întrebărilor și preocupărilor lor.

Iată cîteva probleme pe care le putem folosi la orele de română: *Se redactează un articol pentru revista școlară: „Ce am făcut noi la lecția de...”* (tema: *Limba română și stilurile ei funcționale*). *Cum să-i punem la curent, în mod precis, pe bunicii de la țară cu ....* (tema: *Coerența gramaticală a textului*). Deci, elevul trebuie pus într-o astfel de situație încît, prin rezolvarea problemei date, acesta să învețe, iar rolul profesorului nu este *de a îndopa mințile*, ci da a crea în mod continuu situații care să permită învățarea: elevii vin la lecția cu subiectul: *Carențe de stil* cu ziarul sau revista preferată. În timpul învățării în clasă vor redacta articolele din sursele date, identificînd, clasificînd carențele de stil, dar nu numai; e bine să se observe și ortografia, și punctuația, căci au deja dezvoltată competența de exprimare corectă în limba română.

Pentru ca elevii să reușească să rezolve probleme/situații de problemă, este necesar ca acestea să apară evidențiate clar, să fie rezolvabile la nivelul de cunoștințe ale elevilor, la nivelul experienței lor de viață. Elevii trebuie să posede diferite variante de rezolvare, să aibă îndrăzneala de a argumenta, de a exprima ceea ce gîndesc. De exemplu, la studierea literaturii române moderne – știm că persistă unele rețineri față de poezia modernă – li se cere elevilor să identifice elementele netransparente, neînțelese ale unei poezii și să le motiveze explicativ. În acest context, M. Ștefan susține ideea că, *dacă educatorul a creat situația și l-a pus pe elev în situație, tot el are posibilitatea de a-i oferi acestuia ajutorul necesar în înțelegerea problemei, în delimitarea ei, în orientarea spre esențial, în eliminarea unor raționamente greșite*. [18, p. 110]

*De ce?* este întrebarea cu care încep majoritatea nedumeririlor elevilor.

*De ce?* este întrebarea cu care ar trebui să-și înceapă proiectarea fiecărei lecții profesorul. Căci numai conștientizînd rolul fiecărei lecții în cadrul întregului, numai urmărind o legătură între activitatea preconizată la ore și experiența elevului, interesele sale, numai văzînd finalitatea – cum îi va permite lecția de limba română să-și creeze un viitor – va reuși profesorul să aibă, permanent, în față, o comunitate motivată, interesată să frecventeze școala, să studieze la fiecare dintre disciplinele incluse în orar.

Una dintre tehnicile cu caracter motivațional, care înlesnesc munca profesorului și ridică randamentul lecției, este *jocul didactic* — o metodă de învățămînt în care predomină acțiunea didactică simulată [10, p. 210]

Pornind de la ideea că școala ar trebui să fie un laborator al vieții, ludicul dezvoltă capacitatea de a rezolva situații problematice, dificile, facilitează socializarea elevilor. Grație mijloacelor ludice, profesorul reușește să sporească aspirația spre competență, convingîndu-i pe elevi să devină mai buni, dezvoltîndu-le curiozitatea și sporindu-le dorința de a învăța, de a dobîndi noi cunoștințe, de a-și forma noi abilități.

Un context potrivit ar fi redactarea actelor stilului oficial – administrativ, de ex. CV –ul, în clasa a X-a. Creînd situațiile oportune, rugăm să redacteze un CV, ținînd cont de situațiile propuse:

- ▷ CV-ul unei studente a Facultății de business și administrație publică a ASEM, care solicită o bursă de studii Universitatea Oxford;
- ▷ CV-ul unui pilot la Formula 1, care îl elaborează pentru corespondenții acreditați la competiții;
- ▷ CV-ul unui dresor de urși, cu experiență vastă în domeniu, care solicită angajarea la Circul din Chișinău (dar întotdeauna există posibilitatea de a le lăsa mîna liberă în alegerea scopului acestei scrieri oficiale).

Prin situațiile propuse, elevii vor observa, vor comenta, vor motiva diferența dintre aceste trei CV-uri, iar noi vom contribui la formarea lor ca intelectuali, obișnuindu-i să-și țină un CV la zi, să-l modifice în dependență de necesitate. Profesorul va insista asupra așezării în pagină, asupra structurii. Atunci cînd redactarea unui CV este operațională, putem solicita întocmirea aceluiași documente *din perspectiva unui personaj literar*.

Propo de conținuturi literare, în special de teorie literară, care sperie cadrul didactic și-l fac să iasă în fața clasei de elevi chiar cu conspectul, și acestea pot fi studiate prin recurgerea la joc didactic. De exemplu, în clasa a X-a, într-o clasă cu un colectiv de elevi nou-format, avem intenția de a topi gheața dintre elevi, dar astăzi studiem noțiunile de teorie literară, cum ar fi *structura operei literare, figurile de stil*, urmărind obiectivele de competență: *să cunoască noțiunea de literatură în raport cu noțiunile altor forme de cunoaștere; să cunoască noțiunile de teorie literară și de compoziție necesare demersului interpretativ al operei literare*. La etapa de evocare, recomandăm jocul *Găsește pe cineva care...*

Algoritmul jocului este următorul:

1. Profesorul pregătește foi pe care sînt scrise cîteva întrebări referitoare la subiectul ce va fi studiat.
2. Fiecare elev primește cîte o foaie. Apoi caută un coleg care știe răspunsul la o întrebare. În timp ce colegii îi răspund, el face notițe.
3. Partenerul citește cele scrise și, dacă este de acord, semnează.

4. Se produce schimbul de roluri: după ce ambii au răspuns la câte o întrebare (diferite), își caută alți parteneri.
5. Activitatea se termină când toți au răspunsurile scrise pe foi.
6. Profesorul organizează o discuție, prin alt joc – *interviul în lanț* – în timpul căreia elevii își examinează răspunsurile notate, evaluând gradul de corectitudine.

Jocul dat este binevenit și la evocare, și la reflecție, fiind în toate cazurile o tehnică de evaluare, de exemplu: *Găsește pe cineva care spune că literatura este...* Un moment deosebit de eficient este aici să le permitem elevilor să consulte surse informative (enciclopedii; dicționare), însă pentru un singur răspuns. Alegînd acest joc, profesorul creează oportunități de învățare situațională și evaluare, elevii își împărtășesc ideile, discută concepțiile, învață unii de la alții, își dezvoltă abilități de evaluare reciprocă și de autoevaluare. Deci, putem concluziona că jocul de rol este o tehnică de învățare situațională, care îl familiarizează pe elevi cu modul de gândire, de acțiune specific anumitor statusuri profesionale.

Lucrînd cu textul literar, am recurs deseori la *studiul de caz*, ce reprezintă o metodă didactică / de învățămînt care elaborează acțiunea didactică prin intermediul unor situații reale angajate ca premise inductive și deductive, necesare pentru realizarea unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități, conform lui S. Cristea.

Nu intenționez să prezint *studiul de caz* ca pe o tehnică de gândire critică în general, ci doar ca tehnică de *examinare* a textului literar în clasele superioare. Avînd prilejul de a lucra în clasele de liceu, profităm de ocazia de a citi cele mai valoroase și voluminoase opere din literatura națională și universală.

Din experiența proprie, m-am convins că *studiul de caz* este un mijloc deosebit de verificare a cunoștințelor, fiindcă angajează cîțiva pași:

- identificarea cazului,
- analiza,
- stabilirea alternativelor de rezolvare,
- optimizarea soluției finale, adoptată pentru rezolvarea cazului.

Primul pas pe care îl facem după lectura individuală a textului recomandat este *rezumatul* cazului ce interesează: îi cerem elevului să respecte toți parametrii unui rezumat (Ce? Unde? Cînd?), putem preciza chiar și limita (2-3 enunțuri).

După prezentarea verbală a cazului, ajungem la întrebarea: *Ce se poate întreprinde acum? Care ar fi soluțiile de rezolvare a problemei?*

Pentru a obține cît mai multe sugestii de rezolvare a problemei, putem folosi *brainstormingul*, iar ulterior să se examineze fiecare idee în parte pentru o sistematizare. La finele studierii cazului elevii vor fi capabili să formuleze problema /-ele pe care o /le pot analiza prin prisma proprie.

Din multele soluții propuse, elevii aleg una și o evaluează, folosind *analiza SWOT*, care îi ajută să pună la îndoială, să compare diferite situații opuse, să

argumenteze un punct de vedere; în rezultat, fiecare participant are dreptul să-și facă o variantă proprie bazată pe suficiente argumente în favoarea alegerii. La această modalitate de a organiza reflecția am recurs, bunăoară, studiind romanul *Moromeții* de M. Preda.

Pornind de la afirmația lui R. J. Sternberg, precum că *cercetătorul studiului de caz nu trebuie să înlocuiască datoria de a analiza cazul sub toate aspectele sale cu datoria de a examina contextul*, [17, p. 126], activitatea a fost proiectată și realizată astfel:

- ▷ Elevii au selectat toate citatele care au în obiectiv comportamentul feciorilor, adică au *examinat contextul*. În baza acestor episoade, elevii au rezumat cazul feciorilor din care au derivat soluțiile:
  - 1) Posibilitatea plecării feciorilor, împotriva voinței tatălui;
  - 2) Supunerea și ascultarea cuvântului patern.
- ▷ Elevii au luat în discuție cea de-a doua soluție, pe care au analizat-o, folosind cadranul. Se lucrează în patru grupe, fiecare echipă avînd cîte o poziție conform SWOT.

Strengths / puncte forte •	Weaknesses / puncte slabe •
Opportunities / oportunități •	Threats / dificultăți și piedici •

Respectiv, fiecare grup își va prezenta argumentele în favoarea poziției alese și a ideilor lansate. Citatele selectate din text vor fi prezentate pe cartele.

Studiul de caz în baza textului artistic îi obișnuiește pe elevi să deducă, să demonstreze, să clasifice, să sintetizeze ideile atestate, iar profesorului îi permite să formeze și să dezvolte competențele prevăzute de curriculum.

Prin acest context, am confirmat ideea că *învățarea situațională*, ca derivat din pedagogia constructivistă, are în vedere stimularea participării elevului la procesul de elaborarea a cunoștințelor, la construirea înțelegerii. *Învățarea* este un *proces activ*, informația poate fi impusă din exterior, dar nu și înțelegerea; aceasta trebuie să vină din interior. Învățarea este determinată de o interacțiune complexă între cunoașterea existentă a subiecților, contextul social și problema de rezolvat.

\*\*\*

Acest ghid a fost scris cu intenția de a facilita activitatea cotidiană a profesorului, dar și cu dorința de a micșora diferența dintre curriculumul scris (oficial) și curriculumul predat. Față-n față cu clasa, profesorul desfășoară un continuu proces de creație și comunicare didactică, ale cărui performanțe nu sînt limitate, dar pot fi, în foarte mare măsură, determinate de ceea ce se numește, pe cît de amplu pe atît de abstract, „măiestrie pedagogică”.



**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE**

1. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare.* Traducere din limba franceză de Gheorghe Moldovanu. Chișinău, S. n., 2003. – 204 p.
2. Cartaleanu, Tatiana, Cosovan, Olga, Cristei, Tamara, Ghicov, Adrian. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal.* Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. – 88 p.
3. Cartaleanu, Tatiana, Cosovan, Olga, Goraș-Postică, Viorica, Lîsenco, Sergiu, Sclifos, Lia. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008. – 204 p.
4. Cartaleanu, Tatiana, Cosovan, Olga. *Atelierul de lectură în demersul educațional: Strategii de dezvoltare a gândirii critice.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2004. – 68 p.
5. Cartaleanu, Tatiana, Cosovan, Olga. *Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu.* Chișinău: Cartier, 2001. – 152 p.
6. Cartaleanu, Tatiana, Ghicov, Adrian. *Predarea interactivă centrată pe elev: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.* Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. – 60 p.
7. Cosovan, Olga, Cartaleanu, Tatiana, Sclifos, Lia, Handrabura, Loretta, Crețu, Nicolae, Lîsenco, Serghei. *Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2005. – 72 p.
8. Cosovan, Olga, Ghicov, Adrian. *Evaluarea continuă la clasă: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.* Chișinău: Î.E.P. Știința, 2007. – 60 p.
9. Crăciun, Corneliu. *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu.* Deva: Emia, 2004. – 300 p.
10. Cristea, Sorin. *Dicționar de pedagogie.* Chișinău-București: Litera Internațional, 2000. – 398 p.
11. Ilie, Emanuela. *Didactica literaturii române: fundamente teoretico-aplicative.* Ed. a 2-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2008. – 286 p.
12. Joița, Elena. *Instruirea constructivistă – o alternativă: fundamente, strategii.* București: Aramis, 2006. – 318 p.
13. *Limba și literatura română: Curriculum pentru clasele X-XII.* Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010. – 44 p.
14. Minder, Michel. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare.* Chișinău: Cartier, 2002. – 360 p.
15. *Programa pentru examenul de bacalaureat, 2008.* Limba și literatura română. Școala națională. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. – 60 p.
16. Siebert, Horst. *Pedagogie constructivistă.* Iași: Institutul European, 2002. – 228 p.
17. Sternberg, Robert J. *Manual de creativitate.* Iași: Polirom, 2005. – 292 p.
18. Ștefan, Mircea. *Teoria situațiilor educative.* București: Aramis, 2003. – 208 p.
19. Temple, Charles, Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis. *Aplicarea tehnicilor LSDGC.* Ghidul IV. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2003, nr. 2. – 96 p.
20. Temple, Charles, Steele, Jeannie L., Meredith, Kurtis. *Învățare prin colaborare.* Ghidul III. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, 2002, nr. 7. – 56 p.

**WEBOGRAFIE**

[www.dexonline.ro](http://www.dexonline.ro)  
[www.LeMill.org](http://www.LeMill.org)  
[www.contrafort.md](http://www.contrafort.md)  
[www.romlit.ro](http://www.romlit.ro)  
[www.literaturasiarta.md](http://www.literaturasiarta.md)  
[www.liternet.ro](http://www.liternet.ro)  
[www.dilemaveche.ro](http://www.dilemaveche.ro)  
[www.observatorcultural.ro](http://www.observatorcultural.ro)  
[www.cnaa.md](http://www.cnaa.md)  
[www.romanianvoice.com](http://www.romanianvoice.com)  
[www.poeziile.com](http://www.poeziile.com)  
[www.poezie.ro](http://www.poezie.ro)  
[www.citate-celebre.com](http://www.citate-celebre.com)  
[www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)  
[www.citatepedia.ro](http://www.citatepedia.ro)  
[www.intelepciune.ro](http://www.intelepciune.ro)



