

CORNELIU CRĂCIUN

METODICA PREDĂRII
LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE
ÎN GIMNAZIU ȘI ÎN LICEU

Ediția a VIII-a, retipărită

EDITURA EMIA
2020

CUPRINS

ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII	5
CURRICULUM ȘI PROIECTARE DIDACTICĂ	6
TEORIA CURRICULUMULUI. CONȚINUTUL PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT.....	6
CURRICULUMUL NAȚIONAL DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	7
DOCUMENTELE ȘCOLARE	7
Planul de învățământ	7
Programa școlară	7
TIPOLOGIA CURRICULARĂ	9
REFORMA CURRICULARĂ: ESENȚĂ, CONȚINUT, IMPLICAȚII ȘI TENDINȚE.....	9
MODELUL CONCEPTUAL AL DISCIPLINEI: PARADIGMA COMUNICATIV-FUNCȚIONALĂ	10
LECȚIA	11
Structura lecției	12
METODE UTILIZATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ	16
Povestirea	16
Descrierea	16
Explicația	17
Instructajul	17
Conversația.....	17
Problematizarea	18
Lectura explicativă	22
Lectura independentă	22
Observarea	23
Demonstrația	23
Modelarea.....	23
Exercițiul	24
Metoda algoritmizării.....	24
Metode de simulare	25
Jocul de rol	26
Studiul de caz (sau metoda cazului).....	27
Brainstormingul	28
Proiectul	29
Învățarea asistată de calculator.....	30
OBIECTUL ÎNVĂȚĂRII – LIMBA STANDARD	31
COMPETENȚA COMUNICATIVĂ	32
MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT	34
SITUAȚIA DE COMUNICARE	35
Factori care înlesnesc sau conturbă comunicarea.....	42
„Sintaxa mixtă”	43
Elemente nonverbale și paraverbale.....	44
FUNȚIILE LIMBII.....	46
Plurilingvismul.....	48
Diversitatea lingvistică.....	49
Coeziune socială	49
STUDIAREA NOȚIUNILOR DE TEORIE LITERARĂ, INTEGRAREA FUNCȚIONALĂ A CONCEPTELOR OPERAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚARE	49
Imaginea artistică	50
Titlul.....	51
Textele de secundare (discursuri de escortă).....	52

Incipitul.....	53
Finalul.....	54
FIGURILE DE STIL.....	55
Comparația.....	55
Epitetul.....	56
Metafora.....	58
Metonimia.....	59
Sinecdoca.....	59
Figuri de insistență.....	60
Figuri de opoziție.....	61
DISCURSUL.....	63
O viziune pragmatică asupra textului literar.....	66
Organizarea textului.....	69
CATEGORII DE TEXTE ABORDABILE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ.....	70
Textul liric.....	70
Motivul literar.....	72
Prezența eului în poezia lirică.....	72
Textul narativ.....	75
Textul descriptiv.....	77
Textul explicativ.....	79
Textul argumentativ.....	80
Textul polemic.....	82
Textul injunctiv.....	83
Textul sapiențial.....	85
ELEMENTE DE ANALIZĂ A PROZEI.....	86
Poveste și discurs.....	86
Narațiunea ca poveste.....	86
Narațiunea ca discurs.....	87
Relația narator/ personaj.....	88
Reprezentarea spațiului.....	89
DIDACTICA TEXTULUI NARATIV.....	90
Schema narativă.....	93
Vocile narative.....	95
Clasificarea personajelor.....	99
Simboluri în narațiune.....	100
Evenimente.....	101
Naratorul.....	101
Focalizarea.....	101
Ritmul.....	102
Frecvența.....	103
Cronotopismul.....	103
LITERATURA SF.....	106
Teme fundamentale ale literaturii SF.....	108
Personajele literaturii SF.....	110
LITERATURA POLIȚISTĂ.....	111
DIDACTICA TEXTELOR EPICE ÎN VERSURI (FABULA).....	112
DIDACTICA TEXTELOR LIRICE.....	116
DIDACTICA TEXTELOR DE PROZĂ LIRICĂ.....	118
DIDACTICA TEXTULUI DRAMATIC.....	123
Dialogurile.....	125
Didascalii.....	125
TEXTE LITERARE ȘI TEXTE NONLITERARE.....	127
Textele literare.....	127
Textele nonliterare.....	128
Textele nonliterare utilitare.....	130

Textele nonliterare distractive	132
CONTRIBUȚIA PROFESORULUI DE LIMBA ROMÂNĂ LA CULTIVAREA COMUNICĂRII ORALE ȘI SCRISE A ELEVILOR	132
Însușirea normelor limbii literare în școală	132
Hipercorectitudine (hiperliterarizare)	135
Etimologia populară (atracția paronimică)	135
Pedagogia ortografiei și ortoepiei	137
DIDACTICA LIMBII ROMÂNE	144
Specificul formării noțiunilor gramaticale	144
Consolidarea și sistematizarea cunoștințelor de gramatică	145
Strategii de învățare	146
Exercițiul gramatical	148
Grupuri sintactice	152
Imbricarea	153
Elementul predicativ suplimentar	154
DIDACTICA ORALULUI	156
Strategii de învățare și exersare a ascultării active	156
Strategii de învățare și exersare a alcătuirii diverselor tipuri de discurs oral prevăzute de programă	157
Monologul	158
Monologul informativ	159
Monologul demonstrativ	159
Descrierea orală	160
Povestirea orală	160
Dialogul formal și informal	162
Interviul	162
Dezbaterea	167
Masa rotundă	168
DIDACTICA REDACTĂRII	168
TEXTE FUNCȚIONALE	168
Cererea	168
Curriculum vitae (CV)	170
TEXTE REFLEXIVE	171
TEXTE ARGUMENTATIVE	174
Etapele unei argumentări scrise	174
TEXTE IMAGINATIVE	176
COMPOZIȚII	176
Rezumatul	176
Conspectul	180
Analiza și comentariul literar	181
Caracterizarea de personaj	181
Cronica sau recenzia literară	181
Paralela	182
Sinteza	183
Eseul structurat	183
Exemplu de redactare a unui eseu: 1	185
Exemplu de redactare a unui eseu: 2	186
Eseul nestructurat	187
Analiza faptului divers	188
Formarea de competențe de analiză critică (discutare, evaluare și autoevaluare) a compunerilor/ compozițiilor școlare	188
DISCIPLINARITATE, PLURIDISCIPLINARITATE ȘI TRANSDISCIPLINARITATE ÎN STUDIUL LIMBII ROMÂNE	189
JOCURILE DIDACTICE ÎN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE	191
STILURILE LIMBII	198
DENOTAȚIE ȘI CONOTAȚIE	200
PREDAREA VOCABULARULUI	201

Relații semantice în mesaje (sinonimie, omonime, antonimie, polisemie)	203
Câmpul semantic și câmpul lexical	204
Rețelele lexicale	206
Prefixoidele și sufixoidele	206
Modalități de îmbogățire a vocabularului	207
Investirea	209
FRAZEOLOGIA	210
Vocabularul specializat	213
CREATIVITATEA	215
Activități pentru dezvoltarea creativității elevilor	220
UTILIZAREA MANUALULUI ȘCOLAR	223
LECTURA	226
Procesul de lectură	227
Forme de desfășurare a lecției de lectură	229
Povestirea	229
Jocul literar	229
Medalionul literar	229
Întocmirea de însemnări asupra cărților citite	229
Întâlniri cu scriitori	230
Vizionarea unui spectacol de teatru sau a unui film	230
Memorialistica	230
ACTIVITATEA PE GRUPE LA ORELE DE LIMBA ROMÂNĂ	231
MIMICA ȘI GESTICA PROFESORULUI	235
ÎNSUȘIREA METODELOR ȘI TEHNICILOR DE MUNCĂ INTELLECTUALĂ DE CĂTRE ELEVI, PRIN PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE	238
Fișa de lectură	238
Dosarul critic	240
UMOR ȘI ȘCOALĂ (CU APLICAȚII LA LIMBA ROMÂNĂ)	240
Glumele	241
Anunțuri publicitare cu erori	242
Prezentări hazlii ale unor evenimente	242
Tablouri-enunțuri	242
Montaje tipografice	243
Horoscopul	243
Anecdote cu scriitori	243
Parodiile	243
Pastișele	243
Proverbe zăpăcite	243
TEMELE PENTRU ACASĂ	244
PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN ȘCOLI AVÂND CA LIMBĂ DE COMUNICARE LIMBI ALE MINORITĂȚILOR NAȚIONALE	245
FORME DE ÎNVĂȚARE EXTRACLASĂ ȘI ÎN AFARA SPAȚIULUI ȘCOLII	247
Excursia de studiu	247
Vizita la muzeu	249
Cercuri	250
Cenacluri literare	250
Editarea de reviste școlare	250
Organizarea de simpozioane/ conferințe	251
EVALUAREA	252
Observarea și aprecierea verbală	253
Chestionarea orală	253
Portofoliul	253
Autoevaluarea	254
Baremul	254
Teste docimologice	255

Testul de comprehensiune a lecturii.....	256
Notarea compozițiilor	258
PREGĂTIREA PROFESORULUI DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU LECȚII..	259
PROIECTAREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE LA LIMBA ROMÂNĂ (PLANIFICAREA ANUALĂ, SEMESTRIALĂ, PE UNITĂȚI DE ÎNVĂȚARE, PROIECTUL DE LECȚIE).....	261
MANAGEMENTUL CLASEI.....	262
ELABORAREA LUCRĂRII METODICO-ȘTIINȚIFICE PENTRU OBTINEREA GRADULUI DIDACTIC I	267
Sugestii pentru temele lucrărilor:	270
ANEXE	271
BIBLIOGRAFIE	291
LUCRĂRI DE REFERINȚĂ	291
BIBLIOGRAFIE PEDAGOGICĂ	292
SINTEZE	292
STUDII	293
BIBLIOGRAFIE METODICĂ	293
SINTEZE	293
STUDII ȘI ARTICOLE	293
BIBLIOGRAFIE CULTURALĂ	295
BIBLIOGRAFIE LITERARĂ	295
MEMORII, JURNALE	297
INTERVIURI.....	297
ESEISTICĂ.....	297
TEORIE, ISTORIE ȘI CRITICĂ LITERARĂ	297
SINTEZE	297
STUDII ȘI ARTICOLE	298
INTERPRETĂRI DE TEXT.....	298
BIBLIOGRAFIE LINGVISTICĂ	298
SINTEZE	298
STUDII ȘI ARTICOLE	299
TEHNICI DE MUNCĂ INTELLECTUALĂ	299
BIBLIOGRAFIE ZOOLOGICĂ ȘI GEOGRAFICĂ	299
SINTEZE	299
ARTICOLE.....	300
CORRESPONDENȚĂ	300
MANUALE.....	300
LUCRĂRI DIDACTICE AUXILIARE	300
PROGRAME	300
CUPRINS	301

Toate tipurile de lecții admit evenimentele instruirii enunțate mai sus. Dar, în funcție de obiectivele specifice fiecărei lecții, se pot opera anumite modificări, în sensul schimbării ordinii lor sau al posibilei absențe a unora dintre ele. Astfel, pot lipsi anunțarea scopului lecției, după cum e posibil ca, de-a lungul lecției, conexiunea inversă să se producă de mai multe ori.

Cunoașterea structurării lecției prin evenimente îl ajută pe profesor să-și înțeleagă mai bine propriul demers didactic; factorul principal în organizarea activității didactice, ca și în centrul atenției profesorului rămân obiectivele pe care lecția respectivă este chemată să le realizeze:

În folosirea evenimentelor instruirii pentru planificarea lecției, este evident faptul că ele trebuie organizate de o manieră flexibilă, acordând o atenție deosebită obiectivelor lecției. (Gagné, Briggs, 148)

METODE UTILIZATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ROMÂNĂ

A. Metode de transmitere și însușire a cunoștințelor

a. metode de comunicare orală:

- expositive: *povestirea, descrierea, explicarea, instructajul;*
- conversative (dialogate): *conversația, discuția colectivă, problematizarea;*

b. metode bazate pe lectura textului scris (munca cu manualul): *lectura explicativă, lectura independentă.*

Povestirea

Povestirea a fost o formă de activitate obligatorie în învățământul preșcolar, ca povestire a educatoarei, și o formă de pregătire a preșcolarilor pentru alte activități. Și în învățământul primar, ea are două valori: poate forma obiectul unei activități didactice (lectură) sau constituie o metodă utilizată într-o anumită secvență a lecției, subordonată obiectivelor lecției respective. Povestirea își păstrează utilitatea și în învățământul gimnazial, chiar și în cel liceal.

Povestirea didactică este expunerea orală a unor fapte, întâmplări, peripeții, în scopul lărgii orizontului de cunoștințe ale elevilor, al înțelegerii unor elemente auxiliare, necesare asimilării unui anumit conținut, al îmbogățirii vieții emoționale, al dezvoltării creativității. Ea își păstrează valorile formative și informative și la niveluri superioare: gimnaziu și liceu. Profesorul poate recurge la povestire pentru a explica, spre exemplu, geneza unor cărți (romanul *Ion* al lui Liviu Rebreanu), titlurile (pentru a cunoaște valoarea simbolică a titlului *Patul lui Procust*, profesorul le va povesti narațiunea mitologică despre tâlharul Procust), evenimente necunoscute elevilor, care condiționează înțelegerea unor opere literare (se povestesc, sub formă rememorativă, evenimentele politice ale perioadei comuniste, în preambulul predării romanului *Cel mai iubit dintre pământeni* al lui Marin Preda).

Pentru a fi eficientă, povestirea didactică va respecta câteva cerințe:

- nu va deveni activitate în sine, ci-și va păstra statutul de metodă, subordonată unui conținut;
- va răspunde, din punctul de vedere al conținutului, ideii pe care își propune s-o reprezinte;
- va fi coerentă, evocatoare, susținută prin mijloacele expresive ale limbajului verbal și ale celui nonverbal.

Descrierea

Este tot un procedeu aplicabil încă în clasele ciclului primar. Învățătorul înfățișează aspecte ale realității înconjurătoare: lucruri, ființe, fenomene ale naturii. Îi va conduce pe elevi înspre formarea capacității de a reda prin cuvinte imaginea unui obiect, a unei acțiuni. De reținut că descrierea se realizează nu numai asupra unui obiect (descriere statică), ci și asupra unei mișcări

(descriere dinamică). Mai târziu, în celelalte cicluri de învățământ, descrierile vor crește în dimensiune și se vor complica în conținut.

Explicația

Profesorul prezintă un caz nou (o situație, o expresie, un cuvânt), după care analizează conținutul, cauzele, semnificația. Se poate practica explicația în procesul de înțelegere a metaforei, prin stabilirea sensului propriu al cuvântului și mecanismul intelectual și afectiv prin care s-a ajuns la un nou sens în cazul textului beletristic. În studierea romanului, întrucât elevii nu au parcurs decât un roman al lui Liviu Rebreanu (sau *Ion*, sau *Pădurea spânzuraților*), profesorul le va explica, prin raportare la aceste romane și la *Răscola*, rostul construcției sferice a acestora (similitudinea dintre început și sfârșit).

Instructajul

Se utilizează în cazul unor activități practice și constă în comunicarea sarcinilor de îndeplinit, a regulilor de ordine și disciplină ce se cer respectate de către elevi. Când elevii elaborează pentru prima dată o teză, ei se întâlnesc cu o experiență neparcursă până atunci (sunt elevi de clasa a V-a, spre sfârșitul primului semestru) și, ca atare, sunt interesați până la detaliu de activitate. De aceea, profesorul trebuie să o pregătească cu atenție și înțelegere, arătându-le elevilor ce se scrie pe coperta caietului, cum se împarte pagina (marginile, scrierea titlului, a datei) și va răspunde la întrebările puse de ei, acceptându-le ca fiind naturale. A porni teza fără acest instructaj înseamnă a angaja elevii într-o acțiune pentru care nu sunt pregătiți.

Conversația

Este o metodă cu aplicabilitate generală, în toate clasele și la toate obiectele de învățământ. În funcție de scopul urmărit, se disting mai multe tipuri de conversație: **a. conversația euristică** (pentru însușirea unor cunoștințe noi); **b. conversația de reactualizare** (pentru reamintirea unor cunoștințe anterioare, utile însușirii noilor cunoștințe); **c. conversația de fixare** (pentru organizarea și consolidarea cunoștințelor însușite); **d. conversația de verificare** (în cadrul verificării orale a cunoștințelor).

a. Discuțiile în legătură cu textul poeziei *Gorunul* a lui Lucian Blaga vor fi orientate astfel încât să conducă elevii la a o înțelege, prin raportare la: caracterul de elegie filosofică; temă (meditația asupra morții), reprezentarea stării de liniște, trecerea dintr-un domeniu controlabil rațional în unul necontrolabil („O, cine știe?”), semnificația cuvintelor (*liniște, pace, zac*), lirismul.

b. Pentru a se putea realiza caracterizarea lui Ștefan Gheorghidiu din romanul lui Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*, se reamintesc, prin discuții cu elevii, secvențele mai însemnate din experiența lui: discuția de la popotă, viața de familie, altercațiile cu Ela, bombardamentul de artilerie, discuția cu militarul german făcut prizonier.

c. Se reiau formulările enunțate în timpul abordării textului dramatic pentru a consolida înțelegerea noțiunii de dramă, a o individualiza și a o separa de alte opere dramatice (*Jocul ielelor* de Camil Petrescu).

d. Dacă răspunsul s-ar referi la balada lui Ion Barbu, *Riga Crypto și Iapona Enigel*, conversația ar determina orientarea lui înspre următoarele aspecte: structură, impresia de irealitate, spațiu, timp, asemănări și distincții față de poemul *Luceafărul* al lui Mihai Eminescu.

Conversația euristică presupune o serie de întrebări adresate elevilor de către profesor, urmate de răspunsuri ale acestora, pentru a-i conduce la descoperirea unor informații noi. Descoperirea se bazează pe cunoștințele acumulate anterior de către elevi și pe conexarea lor.

Reușita conversației euristice este condiționată de caracterul întrebărilor. Cadrul didactic va avea în vedere ca întrebările de tip reproductiv (*Cine? Unde? Când?*) să se limiteze la strictul necesar; în schimb, să fie mai frecvent formulate întrebări de descoperire și de evaluare (*De ce? Dar dacă era altfel? Cum considerați...? Ce se poate spune despre...?*).

Pentru a putea să-și îndeplinească rolul formativ, întrebările trebuie să îndeplinească anumite cerințe: să fie concise, cu adresă directă, corecte din punct de vedere gramatical, accesibile. Dacă elevii nu pot să elaboreze răspunsul așteptat, profesorul va formula întrebări ajutătoare.

Discuția colectivă constă în schimbul de păreri, de impresii sau de informații în legătură cu o problemă.

Problematizarea

În centrul acestei metode stau termenul „problemă” și, implicit, cel de „situație-problemă”. Cei doi termeni nu sunt sinonimi: noțiunea de „situație-problemă” este o noțiune supraordonată, cuprinzând și „problema”. În ceea ce privește demersul didactic problematizat, se poate porni *a.* de la elaborarea unei situații-problemă înspre formularea unei probleme sau *b.* de la enunțarea problemei înspre construirea situației-problemă. Exemple pentru cele două tipuri de elaborări:

a. Există o anumită rețineră a cititorilor față de poezia modernă. Se cere elevilor să determine elementele netransparente (care se lasă greu de înțeles) ale unei poezii și să le motiveze explicativ.

b. Se prezintă elevilor două propoziții, cerându-li-se să identifice predicatul.

El *a ajuns* mai devreme la școală.

El *a ajuns profesor*.

Se cere să se motiveze diferența de calitate a celor două predicate (predicat verbal și predicat nominal); să formuleze situația-problemă: aceleași verbe pot funcționa ca predicate verbale și ca părți componente ale unor predicate nominale, în funcție de valoarea lor morfologică: predicative și nepredicative/ copulative; distincția se face pe baza contextului: în primul caz, verbul arată prezența într-un spațiu (indice locativ, spațial), în al doilea arată menținerea unei trăsături, calități (indice temporal).

În diversele obiecte de învățământ, o problemă înseamnă o situație care trebuie rezolvată de elevi, prin propunerea de soluții neînscrise în conținutul ei, printr-o modalitate neaplicată până atunci. Trebuie să se facă distincție între problemele reale și falsele probleme (pseudoprobleme). Dacă răspunsul pentru unele întrebări ale profesorului este înscris în text sau poate fi ușor descoperit prin parcurgerea unor surse de informare, fără ca elevii să stabilească conexiuni noi, să facă un efort de gândire, suntem în fața unor false probleme. De exemplu, în interpretarea unui text literar narativ, sunt pseudoprobleme întrebările de tipul: *Cum arăta personajul X? Ce a răspuns la întrebarea pusă?* etc.

Nu intră în categoria situațiilor-problemă chestiunile controversate dintr-un domeniu sau altul, în legătură cu care părerile specialiștilor nu concordă. A pune în fața elevilor asemenea situații înseamnă și a-i deruta, și a-i supune la o operație inutilă, întrucât ei nu pot să dea o soluție; eventual și-o însușesc pe aceea a profesorului, dar n-au reflectat asupra ei și nu au putut ajunge la o opinie personală.

Metoda problematizării presupune rezolvarea unei situații-problemă create de profesor sau întâlnite în activitatea de interpretare. Situația-problemă declanșează o stare conflictuală în gândirea elevilor, generată de relația dintre experiența lor anterioară (informații, obișnuința de a judeca) și perspectiva nouă, impusă de sarcina didactică. Problematizarea implică acțiuni intelectuale mai profunde:

Rezolvând o problemă, elevul ajunge la elaborarea rezolvării singur, iar calea care conduce la găsirea soluției adecvate sunt operațiile intelectuale corespunzătoare, raționamentele bazate pe volumul de cunoștințe asimilate. Datorită acestor operații, el descoperă noi laturi, noi raporturi și interferențe în lucrurile, fenomenele, procesele și evenimentele pe care le cunoaște. (Okon, 132)

Problema sau situația-problemă este fixată rareori de elevi, de cele mai multe ori de către profesor. Pe parcursul procesului de rezolvare de către elevi, profesorul poate interveni, orientându-le gândirea, eliminând piste false, confirmând pașii făcuți până la un moment dat.

Pentru ca elevii să reușească să rezolve probleme/ situații-problemă e nevoie ca acestea să apară clar evidențiate, să fie rezolvabile la nivelul de cunoștințe ale elevilor, la nivelul experienței

lor de viață; aceștia să posedă variantele de rezolvare (raționamente deductive, inductive, analogice), să aibă curajul de a exprima ceea ce gândesc, de a propune soluții, de a-și organiza argumentele pentru a susține rezultatul final. Acesta este obținut atunci când elevul a realizat descoperirea, când, după ce a înlăturat, rând pe rând, soluțiile inadecvate, a ajuns să o formuleze pe cea adevărată.

Exemple de abordări problematizante:

1. Se cere elevilor să separe în segmente de expresie un flux, care poate fi asociat cu două semnificații. În ambele cazuri, structura fonematică este identică, elevilor propunându-li-se să scrie fluxul astfel încât să exprime două conținuturi diferite (se produc două organizări de cuvinte și schimbări de valori morfologice și sintactice).

a. *Miia și miicheltuiește. (Mii ia și mii cheltuiește./ Mi-i ia și mi-i cheltuiește.)*

b. *Nulaiscris? (Nu l-ai scris?/ Nu-l ai scris?)* (Beldescu, 1972, 61)

2. Elevii sunt solicitați să explice situații ambigue, în sensul că nici o analiză nu poate fi acceptată. Adevăratul sens al comunicării se dezvăluie doar prin raportarea la context.

Alegerea lui Ion a fost aprobată de toți. (Beldescu, 1972, 63)

Dacă avem în față acest enunț izolat, nu putem să stabilim valoarea semantică a grupului *lui Ion*. Poate însemna *alegerea făcută de Ion* sau *alegerea lui Ion într-o anumită funcție*.

Dezbaterea

Este o formă a comunicării orale, care, în special în timpul din urmă, grație emisiunilor de televizor, cunoaște o largă difuzare: talk-show-uri, dezbateri pe teme politice, economice, culturale, literare, din cadrul parlamentului, în campania electorală etc. Publicul este interesat de acest gen de comunicare, mult mai antrenant, mai dinamic și mai instructiv decât o expunere sau o conferință, mai ales când există un moderator agil și informat, parteneri carismatici și stăpâni pe informații și pe arta argumentării. Apariția într-o emisiune televizată poate aduce câștig de cauză sau pierdere participantului, în funcție de felul în care poate/ nu poate să-și pună în față calitățile personale: informare, capacitatea de nuanțare, adresa fixă a intervențiilor, promptitudine în replici, eleganță în exprimare, moderație în ton și în gestică (în locul acestora apar reacții negative: superficialitate, incoerență în gândire și limbaj, vulgaritate) sau capacitatea de a interacționa: respectul față de interlocutori, acceptarea unor puncte de vedere motivate aparținând preopiniențelor, atenția față de publicul prezent (în locul acestora, apar uneori manifestări jenante: agresiunea verbală, până la a închide gura partenerului, formularea de opinii fără nici o susținere, evitarea răspunsului precis).

Practica dezbaterilor (într-o variantă eliberată de impuritățile care o devalorizează în viața politică, parlamentară, sportivă) poate fi transferată și în procesul de învățământ, inclusiv în abordarea diferitelor componente ale fenomenului cultural și literar.

Pentru ca o dezbatere să fie eficientă, adică să le permită elevilor să-și expună punctul de vedere, să se informeze ascultându-i pe ceilalți, să învețe tehnica pregătirii și organizării dezbaterilor prin participarea la ele, trebuie îndeplinite câteva cerințe:

- să fie stabilite cu claritate temele și subtemele care se vor pune în discuție, plasate sub un titlu expresiv și clar;

- să se alterneze teme care derivă din programa/ manualul școlar cu teme din afara acestora (de exemplu: o carte în vogă, o problemă politică, culturală, ecologică de actualitate);

- să se stabilească rolurile în cadrul dezbaterii. Cel mai important rol este acela al moderatorului, adică al persoanei care conduce dezbaterea: să organizeze, să ofere tuturor doritorilor posibilitatea de a participa la discuții, să facă legătura între intervenții, să atenueze asperitățile și să evite/ elimine conflictele. În pofida acestor responsabilități, rolul său nu este al unui judecător; el nu-și impune punctul propriu de vedere, după cum nici nu infirmă ori confirmă alte puncte de vedere.

- să se stabilească reguli de desfășurare, inclusiv timpul maxim pe care-l are la dispoziție fiecare participant (4-5 min.).

Înainte ca dezbateră să aibă loc, sunt necesare câteva operații pregătitoare, cu funcțiuni diferite:

- elaborarea unui plan aproximativ al dezbaterii, cu indicarea principalelor probleme care urmează să fie abordate;

- comunicarea bibliografiei adiacente la temă;

- discutarea cu elevii asupra împărțirii sarcinilor (preluarea, în pregătire, a unor secvențe din materie). E posibilă aplicarea lucrului pe grupe, inclusiv cu realizarea unor portofolii tematice (mape cu caracter documentar).

Așa cum se constată din practica desfășurării dezbaterilor publice, în reușita unei dezbateri un rol decisiv revine moderatorului, ceea ce se întâmplă și în cadrul activității școlare. El trebuie să asigure funcționarea, în cele mai bune condiții, a mecanismului reprezentat de activitate. Deschide dezbateră, anunță tema și subtemele, prezintă participanții și comunică regulile după care se va desfășura activitatea. Dacă apar conflicte între participanți (divergență a punctelor de vedere exprimate), el trebuie să le canalizeze înspre un plus de informații/ argumente din partea fiecăruia. Reiese foarte clar că îndeplinirea cu succes a rolului de moderator presupune, pe lângă prestanță, putere de reacție rapidă, spirit de toleranță, dar și informații bogate și ferme, încât să poată conduce dezbateră, și nu să apară ca o persoană cel mai puțin avizată dintre toți participanții. De aceea, este bine ca primele activități de acest fel să fie conduse de profesor; mai târziu, sarcina de moderare a dezbaterilor va fi încredințată elevilor, dar cu asistența profesorului.

Tot moderatorul este cel care, în încheiere, formulează câteva constatări cu privire la: utilitatea temei propuse (dezbateră nu trebuie să se încheie cu o hotărâre unanim admisă), calitatea pregătirii participanților și raportul între intervențiile efective și tema propusă, sugestii pentru aprofundarea în viitor a temei.

Intervențiile în dezbateră trebuie să respecte o limită rezonabilă de timp, să fie expuse coerent, susținute de argumente credibile, să indice sursele de informare, să atragă atenția ascultătorilor (prin tonul de adresare, uneori prin enunțări umoristice) și să încerce să o mențină (să urmărească, din privire, asistența). În cadrul intervențiilor, se pot adresa întrebări celorlalți participanți.

Învățarea prin descoperire

Este o metodă care aparține tradiției pedagogice, dar ale cărei valențe formative nu s-au epuizat și nu s-au perimat. Înainte vreme se numea *maieutică* și consta în îndrumarea elevului de către profesor, prin întrebări, pentru a descoperi un adevăr. În felul acesta, fiecare elev refăcea, în plan individual, procesul anterior prin care oamenii au ajuns la rezultate în cunoașterea realității.

Deși în abordările teoretice ale învățării prin descoperire, se vorbește despre o întrebare-problemă și despre o situație-problemă, problematizarea își are identitatea ei. Pentru ca o temă să prezinte un conținut problematizat, e necesar ca ea să genereze o reacție de surpriză, de uimire.

Activitatea de învățare prin descoperire se bazează pe investigarea proprie a realității de către elevi. Suntem în fața unui proces de învățare dirijată, pentru că profesorul este acela care indică sarcini, sugerează modalități, sprijină efortul elevilor. De aceea, recurgerea la această metodă presupune din partea cadrului didactic o analiză atentă a materialului de lucru, pentru a detecta acele situații care sunt și semnificative, și accesibile vârstei și pregătirii elevilor. Nu orice chestiune poate fi considerată obiect al unei abordări de învățare prin descoperire. A pune elevilor problema când s-a desfășurat o acțiune, având în vedere că data ei este înscrisă în primul fragment al unui text, nu înseamnă învățare prin descoperire. A descoperi presupune un efort.

Exemple de subiecte posibile unei învățări prin descoperire: Aflați cauza pentru care un fapt se prezintă într-un anumit fel și nu în altul; să se descopere elementele comune și cele deosebitoare ale unei realități; să se descopere criteriile de grupare a unor cuvinte, opere literare etc.

Rezultatul pe care-l obține elevul este, de fapt, o redescoperire, pentru că el nu descoperă lucruri necunoscute omenirii. Adevărurile la care el ajunge, rezultatele cercetărilor sale sunt

adevăruri cunoscute; ele primesc atributul ineditului doar la nivelul cunoștințelor elevului, deoarece, până la acea dată, el nu le-a cunoscut. Tocmai din această cauză, el nu poate (în general, dar nu total) să-și propună sieși probleme și, în funcție de ele, să-și stabilească tehnicile de lucru. În aceste circumstanțe, prezența profesorului este utilă, iar aceasta se va manifesta în forme variate: sugestii, întrebări ajutătoare, confirmări, infirmări etc. Pentru ca metoda să-și valideze deplin valorile este recomandabil ca profesorul să intervină cât mai puțin și numai când este strict necesar.

În practica activității didactice se poate face apel (în funcție de obiect, temă, vârsta elevilor) la următoarele tipuri de descoperire:

1. descoperiri inductive

Se bazează pe raționamente inductive și constau în deplasarea gândirii de la particular la general. De la situații concrete se trece la noțiuni, categorii, definiții. De exemplu, în procesul de predare-învățare a complementului circumstanțial de cauză, profesorul poate pleca de la analiza unor propoziții:

S-a făcut roșie *de mânie*.

N-a plecat *din cauza ploii*.

De *frig*, și-a mai luat o haină.

A întârziat *din pricina lui*.

Se va stabili cu elevii că unele cuvinte din aceste enunțuri – care determină verbe și adjective – exprimă cauza pentru care se petrece ceva sau există o situație ori o calitate; elevii, având cunoștințe în legătură cu celelalte tipuri de complemente circumstanțiale, vor reuși să numească acest nou tip de complement și să-l definească.

2. descoperiri deductive

Bazate pe raționamente deductive, reprezintă o cale inversă celei anterioare; se pornește de la general la particular, dinspre definiție înspre faptele concrete.

De exemplu: elevilor li se poate transmite funcțiile comunicării și stabili conținutul fiecărei funcții, urmând ca apoi să fie solicitați să identifice aceste funcții în texte alese de către profesor și să motiveze alegerea.

3. descoperiri transductive

Se bazează pe raționamente transductive și sunt utilizabile în cazul unor lucrări de tip artistic și imaginativ.

4. descoperiri analogice

Bazate pe raționamente analogice, presupun transferul unor însușiri ale unui obiect, fenomen, la altul, aflat în relație cu primul.

De exemplu: întrucât elevii au învățat formele pe care adjectivul le ia pentru a exprima gradele de comparație, în predarea-învățarea adverbului, pentru a stabili structurile acestuia în exprimarea gradelor de comparație, se va cere elevilor să le indice ei înșiși plecând de la analogia cu adjectivul. În partea stângă a tablei/ caietului, vor fi înscrise formele adjectivului, lăsându-se partea dreaptă pentru a fi completată de elevi.

Pozitiv	Elevul <i>bun</i> a obținut note mari.	A plecat <i>departe</i> .
Comp. sup.	El este <i>mai bun</i> decât colegul său.	_____
Comp. egal.	Fiind <i>la fel de bun</i> , a fost răsplătit.	_____
Com. inf.	Era <i>mai puțin bun</i> decât ceilalți.	_____
Sup. rel.	Era <i>cel mai bun</i> dintre toți.	_____
Sup. abs.	Prietenul meu e <i>foarte bun</i> .	_____

Tot la analogie se poate recurge și pentru însușirea scrierii corecte a formelor verbelor *a crea* și *a agreea* (unde se produc în mod frecvent greșeli). Pentru aceasta, se analizează, din punctul de vedere al structurii, conjugarea verbului *a lucra*, ale cărui forme nu ridică probleme de grafie; se stabilesc rădăcina: *lucr-* și desinențele pentru a exprima persoana și numărul: *-ez, -ezi* etc. Se trec în stânga tablei/ caietului formele verbului *a lucra* și se lasă loc în dreapta, pentru a se înscrie formele verbelor avute în vedere, după ce s-a stabilit rădăcina: *cre-* și *agre-*, spunându-li-se că nu au altceva de făcut decât să adauge la rădăcină desinențele cunoscute de la conjugarea verbului *a lucra*.

lucr + *ez* = lucrez cre +
lucr + *ezi* = lucrezi
lucr + *ează* = lucrează
lucr + *ăm* = lucrăm
lucr + *ați* = lucrați
lucr + *ează* = lucrează
lucr + *ai* = lucrai
lucr + *ând* = lucrând

Există o legătură foarte strânsă între descoperire și problematizare, care constă în următoarele:

- actul descoperirii este condiționat de existența unei probleme/ situații-problemă;
- dacă ar fi să reprezentăm grafic această relație, problematizarea ar constitui punctul de plecare în actul instruirii, iar descoperirea punctul de sosire;
- descoperirea continuă și finalizează problematizarea, este momentul de apogeu al acesteia;
- ele sunt etape ale unui proces de instruire care se intercondiționează: problema duce la rezolvare/ descoperire; descoperirea implică problema sau situația-problemă.

Activitatea de învățare prin descoperire are următoarea structură:

- a. informarea cu privire la acțiunea pe care elevii urmează s-o facă, moment în care ar trebui să se declanșeze și dorința lor de a căuta;
- b. explorarea materialului, prin analiză, comparație;
- c. verbalizarea rezultatului și argumentarea lui;
- d. confruntarea rezultatului comunicat de către un elev cu rezultatele celorlalți;
- e. aprecierea realizată de către profesor;
- f. propunerea unui material nou, pentru a aplica cele descoperite în contexte situaționale noi.

Lectura explicativă

Este o formă de citire, prin care se urmărește ca elevii să înțeleagă textul, să descopere modul în care este comunicat mesajul și care este semnificația lui. Ceea ce este caracteristic acestei metode este asocierea citirii cu explicațiile date de către cadru didactic sau de către elevi. Scopul ei este să determine la elevi înțelegerea textului și aprecierea lui. Așa cum reiese din nume, ea presupune două operații: lectura și explicația, deși, pe parcurs, se adaugă și alte metode: conversația, povestirea. Ca modalitate didactică, a fost practică încă din ciclul primar, la absolvirea căruia, elevii și-au însușit, în mare, procedeele de abordare și interpretare a textului literar și nonliterar.

Lectura independentă

Pentru a se ajunge ca elevii să realizeze lectura în mod independent, profesorul îi va pregăti dinainte printr-o suită de activități cu manualul. Ei vor fi îndrumați să citească un text de mai multe ori, să delimiteze fragmentele, să elaboreze ideile principale, să rezume ceea ce au citit, să selecteze în text unele pasaje de interes și să le treacă într-un caiet special.

Cadrului didactic îi revine răspunderea de a crea ocazii pentru a pune elevul în contact cu textul, asupra căruia să opereze în mod independent. Pe lângă des repetata recomandare ca elevii să elaboreze singuri rezumatul celor citite, există și alte forme de practicare a lecturii independente: extragere de citate din cărți de literatură și de știință popularizată, transcrieri de informații din reviste pentru copii și din almanahuri, elaborarea de fișe de lectură.

Pe măsură ce elevii înaintază în vârstă, pe baza achizițiilor obținute prin activități didactice anterioare, aceasta se impune tot mai mult în studiul lor. Elevii pot realiza lectura în mod independent în diverse situații: în timpul orei, când profesorul le cere să citească un text din manual, în vederea analizei lui; acasă, când ei primesc texte mai lungi spre lectură (romane, drame,

studii critice), abordate integral sau fragmentar în activitățile de la clasă. Recomandarea de lectură (în clasă sau acasă) e necesar să fie însoțită de fixarea unor sarcini: copierea cuvintelor necunoscute, delimitarea momentelor în desfășurarea unei acțiuni, elaborarea unei fișe de personaj, descoperirea vocii auctoriale, explicarea unor gesturi, afirmații, reacții ale personajelor, organizarea materialului, identificarea procedeelelor stilistice dominante etc.

B. Metode de explorare și descoperire (de învățare prin descoperire nedorijată sau dorijată)

a. Metode de explorare directă (nemijlocită) a obiectelor și fenomenelor: *observarea sistematică și independentă*;

b. Metode de explorare indirectă prin intermediul substitutelor realității: *demonstrația cu ajutorul imaginilor, graficelor, proiecțiilor fixe și dinamice*.

Observarea

Presupune un obiect, care poate fi urmărit într-un anumit moment al existenței sale sau de-a lungul unei perioade de timp. Observarea se poate realiza individual sau în grup. Dacă se aplică prima formulă, sarcinile de observare sunt egale pentru fiecare elev; dacă se aplică sistemul muncii pe grupe, fiecare grupă primește o sarcină aparte de îndeplinit. Când elevii își pregătesc o compunere despre pădurea de la marginea satului, despre un monument sau o casă mai veche din localitatea lor, ei vor observa obiectul pe baza unui plan dat de profesor. Întorși în clasă, vor comunica informațiile și impresiile, pentru a cădea de acord asupra unui plan comun de întocmire a compunerii.

Demonstrația

A demonstra înseamnă a prezenta obiecte, acțiuni. În activitatea didactică, îmbracă forme variate după obiect, vârsta elevilor etc.

Apelul la demonstrația cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, în special filmul, se justifică prin capacitatea mare de comunicare pe care o au acestea: elevii rețin 20 % din ceea ce ascultă, 30 % din ceea ce văd și 65 % din informațiile primite prin auz și văz. (Cerghit, Radu, Popescu, Vlăsceanu, 89)

Modelarea

Presupune un sistem care reproduce – la altă scară – structura unui sistem. Modelul conduce astfel la cunoașterea realității în mod indirect, prin faptul că îngăduie asemănări cu procesul/ obiectul pe care-l reprezintă.

Modelele didactice sunt elaborate de către instituții specializate, dar și profesorul poate concepe și realiza modele didactice. De exemplu, el poate realiza reprezentarea grafică a partenerilor de dialog și a relațiilor comunicative dintre ei. Tot cu ajutorul modelelor se poate reprezenta structura unei propoziții.

Modelele didactice reprezintă, în procesul de învățământ, în funcție de scopul utilizării lor, puncte de pornire în obținerea unor informații sau elemente de confirmare a informațiilor dobândite în procesul de cunoaștere.

C. Metode bazate pe acțiune

a. metode de învățare prin acțiune reală: *exerciții, algoritmi operaționali*;

b. metode de învățare prin acțiune fictivă (simulată): *jocuri didactice, învățare dramatizată*.