

Florentina Sâmișăian

O didactică a limbii și literaturii române

Provocări actuale pentru profesor și elev

Cuprins

Argument	13
Capitolul I. Studiul limbii și literaturii materne în Europa.	15
1. Punere în temă	15
2. Finalitățile globale ale educației	17
2.1. Modelul Delors – cei patru piloni ai educației.....	17
2.2. Modelul propus de Cadrul european comun de referință pentru limbi	20
2.3. Modelul Prenski	22
3. Rolul limbii și literaturii materne în cadrul competențelor-cheie	23
4. Modele educaționale integratoare	25
5. Posibilele profiluri ale limbii și literaturii materne.....	28
5.1. Abordare tematică <i>versus</i> abordare disciplinară	28
5.2. Perspectivă statică <i>versus</i> perspectivă dinamică.....	29
5.3. Abordare analitică <i>versus</i> abordare holistică.....	29
5.4. Curriculum prescriptiv <i>versus</i> curriculum descriptiv	30
5.5. Abordare instrumentalistă <i>versus</i> abordare constructivistă	30
6. Paradigmele limbii și literaturii materne	31
6.1. Paradigma literar-gramaticală.....	31
6.2. Paradigma dezvoltării personale	32
6.3. Paradigma comunicativă – o paradigmă a emancipării.....	33
6.4. Paradigma comunicativ-utilitară	34
7. Tendințe actuale în programele de limbă și literatură maternă	34
Bibliografie	38
Capitolul II. Programele de limba și literatura română și curriculumul național	40
1. Perspectiva diacronică asupra programelor de limba și literatura română	40
2. Curriculumul național actual	47

2.1. Principii de elaborare, concepte specifice.....	47
2.2. Elemente specifice viziunii curriculare actuale	51
3. Curriculumul actual al disciplinei limba și literatura română	55
3.1. Finalitățile studiului limbii și literaturii române.....	57
3.2. Modelul comunicativ-funcțional	60
3.3. Selectarea și structurarea conținuturilor în programele de limba și literatura română	64
3.4. Trăsăturile programelor actuale de limba și literatura română	65
Bibliografie	66

Capitolul III. Proiectarea didactică la disciplina limba și literatura română

1. Ce reprezintă activitatea de proiectare? Reperetele proiectării	68
2. Etapele proiectării.....	70
2.1. Documentarea	71
2.2. Planificarea calendaristică	80
2.3. Proiectarea unităților de învățare	85
2.4. Proiectarea lecției sau scenariul didactic	90
2.4.1. Modelul transferului gradual de responsabilitate (Fisher și Frey, 2007) sau modelul „Eu fac – noi facem – tu faci”	93
2.4.2. Modelul gândirii critice sau modelul „Evocare – Constituirea sensului – Reflecție” (Steele, Meredith, Temple, 1998).....	96
2.4.3. Modelul „Cinci pași pentru formarea gândirii critice” (Duran, Limbach și Waugh, 2006)	97
2.5. Autoevaluarea activității de proiectare	99
Bibliografie	100

Capitolul IV. Perspective asupra comunicării

1. Ce este comunicarea?	102
2. Modele ale comunicării și perspectiva didactică	105
2.1. Modelul lui Aristotel	105
2.2. Modelul lui Bühler	106
2.3. Modelul lui Jakobson	107
2.4. Modelul lui Halliday	108
2.5. Modelele lui Austin și Searle.....	111
2.6. Modelul lui Schulz von Thun	113

3. Competența de comunicare și accentele din programele de limba și literatura română	115
3.1. Fațetele competenței de comunicare	116
3.2. Componentele competenței de comunicare	118
3.2.1. Modelul Canale și Swain	119
3.2.2. Modelul Bachman	120
3.2.3. Modelul Simard	121
3.2.4. Modelul din Cadrul european comun de referință pentru limbi (2001)	122
3.2.5. Puncte comune ale modelelor privind competența de comunicare	124
Bibliografie	126
Capitolul V. Didactica oralului	128
1. Introducere în didactica oralului	128
1.1. Cum se configurează competența de comunicare orală?	132
1.2. Abordări pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală	135
2. Tipuri de activități orale	137
2.1. Activități diferite în funcție de tipul interacțiunii	137
2.2. Activități diferite în funcție de procesul de comunicare implicat	138
2.3. Activități diferite în funcție de aria în care se situează	139
2.4. Activități diferite în funcție de modalitatea de realizare	140
3. Cum pot fi structurate lecțiile de comunicare orală?	140
4. Activități specifice pentru dezvoltarea competenței de comunicare orală	142
4.1. Ascultarea activă	143
4.2. Feedbackul	145
4.3. Monologul. Prezentarea	146
4.4. Lectura orală	148
4.5. Folosirea elementelor nonverbale și paraverbale în comunicare	148
4.6. Dezbaterea	152
4.7. Jocul de rol	156
5. Evaluarea competenței de comunicare orală	157
5.1. Înregistrarea activităților de comunicare orală	159
5.2. Utilizarea fișelor de evaluare	159
5.3. Profilul de vorbitor și de ascultător al elevului	165

5.4. Profilul clasei	167
5.5. Autoevaluarea	168
5.6. Evaluarea globală a activităților de comunicare orală din perspectiva profesorului	169
5.7. Ce poate face profesorul pentru a îmbunătăți comunicarea orală a elevilor?	171
Bibliografie	172

Capitolul VI. Didactica redactării 174

1. Introducere în didactica redactării	174
1.1. Cum se configurează competența de redactare?	176
1.2. Abordări didactice pentru dezvoltarea competenței de comunicare scrisă	178
2. Tipuri de texte	181
2.1. Secvențe prototipice	181
2.2. Genurile redactării sau structurile textuale globale	189
2.3. Clasificarea textelor în funcție de scopul redactării	190
2.4. Tipologii textuale în funcție de domeniul abordat	191
3. Cum pot fi structurate lecțiile de redactare?	192
3.1. Scenariu didactic pentru abordarea cognitivă	194
3.2. Scenariu didactic pentru abordarea socială	195
3.3. Scenariu didactic pentru abordarea modelatoare	196
3.4. Scenariu didactic pentru abordarea creativă	198
4. Activități specifice pentru dezvoltarea competenței de redactare	200
4.1. A scrie pentru scopuri diferite, în formate diferite	200
4.2. Activități privind coeziunea și coerența textelor redactate ...	201
4.3. Studiul de caz	204
5. Evaluarea competenței de redactare	210
5.1. Evaluarea procesului și a produsului redactării	210
5.2. Modalități de evaluare	211
5.3. Criterii de evaluare	212
5.4. Cine evaluează	214
5.5. Metode și instrumente de evaluare a competențelor de redactare	214
5.5.1. Observarea sistematică a comportamentului elevilor	215
5.5.2. Investigația	217
5.5.3. Proiectul	217
5.5.4. Portofoliul	218
5.5.5. Autoevaluarea	219

5.6. Evaluarea globală a activităților de redactare din perspectiva profesorului	221
Bibliografie	224
Capitolul VII. Didactica limbii	225
1. Introducere în didactica limbii	225
1.1. Cum se configurează competența lingvistică?	227
1.2. Abordări didactice pentru dezvoltarea competenței lingvistice.....	229
2. Metode și tehnici de predare-învățare a limbii române adecvate abordării comunicative	231
2.1. Învățarea prin exerciții sau învățarea prin acțiune	231
2.2. Prelegerea intensificată	237
2.3. Conversația euristică	238
2.4. Jocul de rol	239
2.5. Învățarea prin descoperire	239
2.6. Problematizarea	240
2.7. Predarea reciprocă	240
2.8. Învățarea cu ajutorul computerului	241
2.9. Metode și mijloace grafice.....	242
2.9.1. Ciorchinele	242
2.9.2. Diagrama Venn	242
3. Cum pot fi structurate lecțiile de limbă?	243
3.1. Scenariu didactic pe modelul gândirii critice	246
3.2. Scenariu didactic pe modelul „Cinci pași pentru formarea gândirii critice”	248
4. Evaluarea competenței lingvistice	250
4.1. Itemii obiectivi.....	251
4.1.1. Itemii cu alegere duală	251
4.1.2. Itemii de asociere/tip pereche	252
4.1.3. Itemii cu alegere multiplă.....	254
4.2. Itemii semiobiectivi.....	254
4.2.1. Itemii cu răspuns scurt.....	255
4.2.2. Itemii de completare.....	256
4.2.3. Întrebările structurate	257
4.3. Itemii subiectivi.....	258
4.3.1. Eseul structurat	259
4.3.2. Rezolvarea de probleme	261
4.4. Metode de evaluare	262

5. Evaluarea globală a activităților privitoare la domeniul limbii din perspectiva profesorului	262
Bibliografie	265

Capitolul VIII. Didactica lecturii 267

1. Introducere în didactica lecturii	267
2. Paradigme didactice ale lecturii	272
2.1. Modelul cultural sau istoric.....	272
2.2. Modelul lingvistic	273
2.3. Modelul social	274
2.4. Modelul orientării spre cititor.....	275
2.5. Alegerea modelelor în programele actuale	275
2.6. Paradigma actuală a lecturii	279
3. Circumscrierea competenței de lectură.....	283
3.1. Rolurile cititorului.....	283
3.2. Tipuri de lectură	285
3.3. Competența de lectură	286
3.4. Dezvoltarea competenței de lectură.....	289
4. Procesele comprehensiunii	291
4.1. Inferențele	292
4.2. Macroprocese	296
4.3. Procesele de elaborare.....	301
4.3.1. Predicțiile	301
4.3.2. Formarea unei imagini mentale.....	303
4.3.3. Răspunsurile afective	304
4.3.4. Reflecția asupra textului	304
4.3.5. Integrarea informațiilor textului în propriul sistem de cunoștințe	305
4.4. Procesele metacognitive.....	306
4.5. Probă de evaluare a comprehensiunii	307
5. Opțiuni de abordare a textelor în clasă	311
5.1. Cum îi poate ajuta profesorul pe elevi să înțeleagă ceea ce citește?	311
5.2. Care sunt perspectivele diferite pe care profesorul le poate folosi în receptare?	313
5.2.1. O abordare specifică modelului dezvoltării personale: răspunsul cititorului (<i>reader-response</i>)	314
5.2.2. O abordare asociată modelului cultural: perspectiva istorică sau biografică	314
5.2.3. Abordări specifice modelului social.....	315

5.2.4. Abordări adecvate modelului lingvistic	317
5.3. Ce modalități de abordare a textului poate folosi profesorul?	317
5.3.1. Abordarea centrată pe „punctele tari” ale textului	319
5.3.2. Abordarea retoric-argumentativă	320
5.3.3. Abordarea problematizantă	320
5.3.4. Abordarea tabulară	320
5.3.5. Abordarea din perspectivă comunicativă	322
5.3.6. Abordarea ilustrativă	323
5.3.7. Abordarea structurală	324
5.3.8. Abordarea liniară	324
5.3.9. Abordarea afectivă/emoțională	324
5.3.10. Alegerea modalității	324
5.4. Cum îi poate provoca profesorul pe elevi să citească texte diverse?	325
6. Structurarea lecțiilor de lectură/literatură	327
7. Evaluarea competenței de lectură	335
Bibliografie	338

Capitolul IX. Limba și literatura maternă

într-o viziune integratoare sau învățarea cu sens..... 341

1. Viziunea integratoare la nivel intradisciplinar	341
2. Viziunea integratoare la nivelurile inter-, pluri- și transdisciplinar	348
2.1. Interdisciplinaritatea	349
2.2. Pluridisciplinaritatea	350
2.3. Transdisciplinaritatea	350
2.4. Valorificarea potențialului fiecărui elev	351
2.5. Valorizarea experiențelor de învățare nonformală	351
2.6. Cum ne raportăm la valorile esențiale – adevărul, frumosul și binele?	352
Bibliografie	353

Anexe	355
-------------	-----

Capitolul I

Studiul limbii și literaturii materne în Europa

Problema este că multe dintre modurile în care ne-am obișnuit să creăm ceva nou, în afaceri, în guvernare și în educație, sunt înrădăcinate în vechile modalități de gândire. Ele aparțin trecutului, nu viitorului. Ca urmare, mulți oameni și multe organizații se adaptează cu greu la aceste schimbări și se simt înstrăinați sau depășiți de ele. Pentru a face față schimbărilor, trebuie să le înțelegem natura; pentru a ne confrunța cu ele, trebuie să recunoaștem că dezvoltarea capacităților naturale ale imaginației și creativității noastre nu este o opțiune, ci o necesitate vitală.

Ken Robinson

1. Punere în temă

Cercetările privind studiul limbilor și literaturilor materne în școală au devenit, în ultimii ani, din ce în ce mai diverse și mai nuanțate. Acest aspect, influențat de noi perspective asupra cunoașterii, de impactul noilor media și al noilor tehnologii, are consecințe asupra scopurilor și conținuturilor disciplinei.

O provocare majoră este reprezentată de necesitatea de a conceptualiza într-un mod coerent și holistic finalitățile procesului educativ, având în vedere expansiunea și dinamica schimbărilor din domeniul cunoașterii. O perspectivă atomizată asupra cunoașterii nu mai este adecvată astăzi. De aceea, tendințele europene merg spre identificarea domeniilor-cheie ale cunoașterii și a competențelor necesare, care să ofere deschideri spre formarea unei personalități armonioase,

în spiritul conceptului de *Bildung*. Acesta este definit ca „dezvoltare și valorizare a întregului potențial al ființei umane, pe baza calităților proprii ale celui care învață, stimulate și structurate prin educație. Conceptul este dinamic, cuprinzând rezultatele educației, dar și procesul prin care elevii sunt educați și prin care parcurg drumul spre găsirea propriei identități. În acest proces sunt dezvoltate și largite continuu și holistic capacități mentale, practice și culturale, competențe personale și sociale.” (Vollmer, 2006, p. 11)

În acest context, este necesară o re-construire a filozofiei disciplinei, din perspectiva identificării achizițiilor relevante, care presupun, mai mult decât înainte, și un set important de instrumente și proceduri care să le permită elevilor accesul la cunoașterea specifică domeniului, precum și interiorizarea și asumarea unor valori, formarea unor atitudini care să-i conducă pe aceștia spre dezvoltarea personală, spre valorificarea aptitudinilor proprii prin studiul disciplinei.

Concepția tradițională asupra studiului limbii și literaturii materne viza în mod prioritar conținuturile disciplinei, urmărindu-se formarea unor achiziții de tip lingvistic sau literar, iar, în liceu, și a unor achiziții culturale, dar fără ca acestea să fie neapărat puse într-un context mai larg al finalităților educaționale și să fie urmărite în relație cu achizițiile formate în cadrul altor discipline, fie din aceeași arie curriculară, fie din alte arii. Cercetătorii în domeniul educației susțin, cu argumente pertinente, nevoia ieșirii din izolarea disciplinară și a integrării finalităților, a corpusului de conținuturi și a metodelor de predare-învățare-evaluare ale diverselor discipline într-un parcurs coerent, la nivelul programelor și al practicilor didactice. Cu alte cuvinte, un profesor care predă limba și literatura română ar trebui să poată valorifica în orele sale și achizițiile elevilor provenite din alte discipline (istorie, educație plastică sau educație muzicală, limbi moderne etc.) sau din educația lor nonformală și informală. În acest fel, elevii vor putea percepe continuumul scopurilor educației și al intersectărilor între domeniile cunoașterii, precum și legătura pe care școala o întreține cu interesele și preocupările lor individuale.

Există, așadar, două aspecte importante pe care profesorii care predau limba și literatura maternă le pot avea în vedere: pe de o parte, raportarea la finalitățile generale ale educației europene, iar pe de altă parte, înțelegerea profundă a filozofiei disciplinei, la nivelul scopurilor, a domeniilor specifice și a abordărilor didactice, pentru dezvoltarea competențelor, a valorilor și atitudinilor elevilor.

2. Finalitățile globale ale educației

Educația are trei roluri importante (Robinson, 2011, p. 91):

- unul personal (dezvoltă talentele și sensibilitățile individuale);
- unul cultural (oferă o înțelegere profundă a lumii);
- unul economic (formează tinerilor abilități necesare pentru a-și putea câștiga existența).

Ca să-și îndeplinească aceste roluri, orice sistem de educație își stabilește finalități care conturează liniile unui profil de formare a indivizilor prin școală, adaptat la idealurile și nevoile societății respective. Pentru a structura aceste finalități, cei care creează politicile educaționale pot lua ca reper mai multe modele.

2.1. Modelul Delors – cei patru piloni ai educației

Unul dintre aceste modele este descris într-un Raport al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI și este reprezentat de „cei patru piloni ai educației” (Delors, 1996):

- a învăța să știi (*learning to know*);
- a învăța să faci (*learning to do*);
- a învăța să trăiești împreună cu ceilalți (*learning to live together*);
- a învăța să fii (*learning to be*).

În această viziune, acumularea de cunoștințe nu mai este un scop în sine al educației, ci doar o bază pentru dezvoltarea unor competențe cognitive, afectiv-atitudinale și sociale care duc la dezvoltarea

armonioasă a elevului. Accentul pus pe *metacogniție* (pe a învăța să înveți, a învăța cum să ajungi la cunoaștere) este important și indică o schimbare de paradigmă față de viziunea tradițională asupra educației. Pornind de la perspectiva macro asupra rolului educației în societatea contemporană, putem înțelege mai bine și contribuția pe care disciplina limba și literatura maternă o poate avea în formarea elevilor.

A învăța să știi presupune să îmbini cunoștințe generale suficient de cuprinzătoare, cu posibilitatea de a aprofunda un număr restrâns de discipline. Aceasta înseamnă și a învăța cum să acumulezi cunoștințe, pentru a profita de ocaziile pe care educația ți le pune la dispoziție de-a lungul întregii vieți. Acest tip de competență accentuează rolul important al metacogniției, al înțelegerii modului în care elevul ajunge la cunoaștere, folosind anumite strategii sau tehnici de învățare. Fiindcă e limpede că nu putem cuprinde toată cunoașterea dintr-o anumită disciplină în curriculum, este esențial să le dezvoltăm elevilor capacitatea de a ajunge ei înșiși la informațiile care-i interesează din diverse domenii ale cunoașterii și de a putea să le înțeleagă și să le prelucreze. Și, lucrul cel mai important: să poată folosi această competență și după ce termină școala. În cazul disciplinei limba și literatura română, elevii pot interioriza modurile în care achizițiile lingvistice și literare sunt folosite în receptarea și producerea textelor orale și scrise, în înțelegerea specificului unei culturi. Într-un sens mai larg, acest aspect se referă la a învăța să selectezi, să reții, să înțelegi, să analizezi sau să sintetizezi, să stabilești legături, să integrezi în propriul sistem de cunoștințe și să interpretezi informațiile specifice domeniilor disciplinei. Este o competență fundamentală în contextul actual, în care informațiile se multiplică exponențial în toate domeniile.

A învăța să faci se referă la competența de a face față unei multitudini de situații și de a fi capabil să lucrezi în echipă. A învăța să faci înseamnă și adaptarea la diferite contexte sociale, locale sau

naționale cu care se confruntă tinerii. Pentru limba și literatura maternă, sunt importante, din acest punct de vedere, deprinderile procedurale și competențele specifice disciplinei:

- a comunica (a asculta, a vorbi, a citi, a scrie) în contexte variate, a participa la interacțiuni comunicative;
- a se putea adapta la diferite contexte sociale și culturale (varietăți lingvistice și limbă standard, dialog intercultural, promovarea propriului patrimoniu cultural).

A învăța să trăiești împreună cu ceilalți prin cultivarea empatiei față de ceilalți și prin angajarea în proiecte comune presupune capacitatea de a rezolva conflicte – în spiritul respectării valorilor pluralismului, al înțelegerii reciproce și al păcii. Pentru disciplina limba și literatura română, această competență se referă la interiorizarea unor valori și dezvoltarea unor atitudini precum: ascultare activă, cooperare în cadrul activităților de învățare, respectarea opiniilor celorlalți în cadrul unor dezbateri etc. Pentru a pregăti elevii pentru inserția socială, această dimensiune trebuie promovată coerent, la nivelul tuturor disciplinelor studiate în școală.

A învăța să fii implică valorificarea întregului potențial al elevilor: memoria (cunoștințe lingvistice, literare și culturale), inteligența (prin rezolvarea de probleme specifice disciplinei, dar și inter- sau transdisciplinare), reacțiile afective, gustul estetic, gândirea critică. Scopul acestei competențe este dezvoltarea personalității elevilor și capacitatea acestora de a deveni autonomi și de a-și asuma răspunderea pentru gândurile și acțiunile lor. Toate acestea conduc la conturarea imaginii de sine, care depinde în mare măsură și de competențele de comunicare pe care elevii reușesc să și le dezvolte pe parcursul școlarității. Limba și literatura maternă poate contribui în mod esențial la această dimensiune, pentru că beneficiază, prin calea deschisă de literatură, de un atu major în descoperirea de sine, prin mizele identitare pe care lectura textelor literare le presupune.

2.2. Modelul propus de Cadrul european comun de referință pentru limbi

Un alt model la care limba și literatura maternă se poate raporta este cel propus în Cadrul european comun de referință pentru limbi (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001). Conform acestui cadru, studiul limbii străine și al altor literaturi/culturi vizează patru domenii de competențe:

- cunoașterea declarativă sau academică (*savoir/knowledge*);
- deprinderile sau abilitățile (*savoir-faire/skills*);
- competența existențială (*savoir-être/existential competence*);
- abilitatea de a învăța (*savoir-apprendre/ability to learn*).

Cunoașterea declarativă rezultă din experiența educației formale. E important să distingi între a învăța *despre* ceva și a învăța ceva *prin* sau *cu ajutorul* unui conținut. Există o mare diferență între învățarea de tip reproductiv și cea care presupune reflecție și înțelegere profundă. Construirea cunoașterii în domeniul disciplinei limba și literatura română se referă la însușirea și explorarea conținuturilor specifice domeniilor limbă, literatură și comunicare.

Deprinderile implică abilitatea de a rezolva sarcinile de lucru și de a aplica proceduri. Nu e foarte ușor să distingi între cunoștințe și deprinderi, pentru că unele sunt dependente de celelalte. Sensul pe care-l dăm cunoștințelor în procesul didactic duce spre formarea unor deprinderi. Deprinderile importante pe care urmărim să le formăm sunt cele de comunicare orală (ascultarea și vorbirea, participarea la discuții, prezentarea și interpretarea textelor, prezentarea cunoștințelor și a experiențelor etc.), de comunicare scrisă (redactarea de texte în care elevii își pot exprima coerent, corect și nuanțat ideile, redactarea de texte funcționale, folosirea surselor de documentare, aplicarea unor strategii de redactare etc.) și cele de lectură (înțelegerea textelor scrise, înțelegerea și analiza unui spectru larg de forme textuale, interpretarea lor, împărtășirea experiențelor de lectură etc.).

• **Competența existențială** vizează formarea de valori și atitudini. Această competență cuprinde: gândirea critică, flexibilitatea gândirii, curajul de a exprima opinii personale, exprimarea și înțelegerea experiențelor, toleranța față de ideile celorlalți, explorarea propriei gândiri și a propriilor valori. Elevii își pot dezvolta competența existențială dacă, în școală, au ocazii de a interacționa, de a se confrunta cu opinii sau cu valori diferite, de a se implica în discuții și dezbateri.

Abilitatea de a învăța este capacitatea de a se angaja în experiențe noi și de a integra cunoștințele noi în sistemul de cunoștințe existent. Competențele de comunicare reprezintă o cheie pentru reușita școlară, pentru procesul de învățare din cadrul tuturor disciplinelor școlare. De aceea, disciplina limba și literatura română are un rol esențial pentru deprinderea unor strategii de muncă intelectuală bazate pe aceste competențe (documentare, sintetizarea informației etc.), ca și pentru formarea capacităților de autoevaluare sau pentru dezvoltarea capacităților metacognitive.

Comparând cele două modele, vom observa existența unor competențe comune, dar și a unor accente diferite. De exemplu, *a ști* nu apare ca finalitate în modelul Delors, căci este implicit în toți cei patru piloni ai educației. Preferința mea se îndreaptă către primul model, cel al lui Delors, care mi se pare mai generos din punctul de vedere al fundamentării educației pe conceptul de *Bildung*.

J. Delors – Raport pentru UNESCO, 1996	Cadrul european comun de referință pentru limbi, 2001
	▪ a ști (<i>savoir/knowledge</i>)
▪ a învăța să faci (<i>learning to do</i>)	▪ a ști să faci (<i>savoir-faire/skills</i>)
▪ a învăța să fii (<i>learning to be</i>)	▪ a ști să fii (<i>savoir-être/existential competence</i>)
▪ a învăța să știi (<i>learning to know</i>)	▪ a ști să înveți (<i>savoir-apprendre/ability to learn</i>)
▪ a învăța să trăiești împreună cu ceilalți (<i>learning to live together</i>)	

2.3. Modelul Prenski

Există și modele care pun accentul pe competențele necesare pentru secolul al XXI-lea și care atrag atenția asupra faptului că noile generații trăiesc într-un alt orizont și într-un alt ritm, de care educația trebuie să țină seama. Dintre acestea, am ales modelul Prenski (2010), care pune accent pe dezvoltarea unor deprinderi metacognitive esențiale pentru secolul în care trăim.

Scopul: A fi capabil să-ți urmezi pasiunile atâta cât îți permit propriile abilități

Pentru aceasta, indivizii ar trebui să-și dezvolte câteva metadeprinderi.

1. Să se gândească la ceea ce e bine să facă.
 - a. Să aibă un comportament etic.
 - b. Să aibă o gândire critică.
 - c. Să stabilească scopuri.
 - d. Să aibă un raționament clar.
 - e. Să ia decizii bune.
2. Să acționeze în acest sens.
 - a. Să planifice.
 - b. Să rezolve probleme.
 - c. Să se autoevalueze.
3. Să colaboreze.
 - a. Să aibă inițiativă.
 - b. Să comunice/interacționeze cu alții și cu grupuri (mai ales folosind tehnologia).
 - c. Să comunice/interacționeze cu aparatele (să programeze, de exemplu).
 - d. Să comunice/interacționeze cu oameni de pretutindeni.
 - e. Să comunice/interacționeze cu diverse culturi.
4. Să fie creativi.
 - a. Să se adapteze la contexte diverse.
 - b. Să gândească creativ.
 - c. Să proiecteze.

- d. Să se joace.
- e. Să-și găsească propria voce, propriul stil.
- 5. Să fie preocupați de cum pot progresa.
 - a. Să reflecteze.
 - b. Să fie proactivi.
 - c. Să-și asume riscuri prudente.
 - d. Să gândească pe termen lung.
 - e. Să se perfecționeze prin studiu.

Mark Prenski (2010): Cinci metadeprinderi
esențiale pentru secolul XXI

3. Rolul limbii și literaturii materne în cadrul competențelor-cheie

Felul în care idealul educațional este formulat în Legea Învățământului are o importanță semnificativă pentru toate disciplinele, iar programele școlare ar trebui să reflecte o viziune unitară asupra finalităților educaționale urmărite.

Un model european care a fost asumat și de România este cel al competențelor-cheie, de care Curriculumul Național elaborat în 1995 se apropie prin faptul că este structurat pe arii curriculare, având la bază un principiu similar celui al constituirii competențelor-cheie. De altfel, în 2009, programele de gimnaziu au fost restructurate pe competențe, astfel încât compatibilitatea cu documentul european să fie transparentă.

Cadrul european de referință privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC) conturează, pentru absolvenții învățământului obligatoriu, un „profil de formare european” structurat pe opt domenii de competențe-cheie:

1. comunicare în limba maternă;
2. comunicare în limbi străine;

3. competență matematică și competențe de bază în științe și tehnologii;
4. competență digitală;
5. a învăța să înveți;
6. competențe sociale și civice;
7. inițiativă și antreprenoriat;
8. interes pentru cultură și participare la viața culturală.

Competențele sunt definite în acest document ca ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care urmează să fie formate până la finele școlarității obligatorii, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenie activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii. Structurarea acestor competențe-cheie se realizează la intersecția mai multor paradigme educaționale și vizează atât unele domenii „academice”, cât și aspecte inter- și transdisciplinare, metacognitive, realizabile prin efortul mai multor arii curriculare.

Principalul domeniu de interes pentru disciplina limba și literatura română este domeniul *Comunicarea în limba maternă*, care este definit în documentul european menționat în felul următor:

„*Comunicarea în limba maternă* este abilitatea de a exprima și de a interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă scrisă, cât și orală (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa lingvistic adecvat și creativ, în diverse contexte sociale și culturale: în educație și formare, la muncă, acasă și în timpul liber.”

Această competență-cheie este concretizată într-un set de cunoștințe, deprinderi, atitudini specifice, sistematizate în tabelul următor:

Cunoștințe	Deprinderi	Atitudini
▪ Vocabular, gramatică funcțională, funcții ale limbii (acte de vorbire) ▪ Înțelegerea principalelor tipuri de interacțiune verbală ▪ Un registru larg de texte literare și nonliterare ▪ Principalele caracteristici ale diferitelor stiluri și registre de limbă ▪ Variabilitatea limbii și a comunicării în diferite contexte	▪ Comunicare orală și în scris într-o varietate de situații, autocontrol și adaptarea comunicării la cerințele situației ▪ A distinge și a folosi diferite tipuri de texte ▪ A căuta, a strânge și a prelucra informația ▪ A folosi resurse, a formula și a exprima argumente orale și scrise în mod convingător, adecvat contextului	▪ Deschiderea către dialog constructiv, aprecierea calităților estetice, dorința de a le promova și interesul pentru interacțiunea cu alții ▪ Înțelegerea impactului limbajului asupra celorlalți și nevoia de a înțelege și de a folosi limbajul într-o manieră pozitivă, responsabilă din punct de vedere social

În plus, disciplina limba și literatura română contribuie, alături de alte discipline, și la formarea și dezvoltarea unor competențe de tip transversal precum *Interes pentru cultură și participare la viața culturală* sau *A învăța să înveți* (vezi Anexa 1, în care sunt prezentate toate competențele-cheie).

4. Modele educaționale integratoare

Proiectul Consiliului Europei (CE) privind *Limbile de școlarizare* (www.coe.int/lang/Languages_of_Schooling) pleacă de la o premisă simplă: competențele de comunicare sunt competențe de tip transversal, formate și dezvoltate prin intermediul tuturor disciplinelor dintr-un curriculum.