

Libris

.RO

Respect pentru oameni și cărți

Alina Pamfil

PARTEA ÎNȚĂRITĂ

CAPITOLUL I

Limba și literatura română în școala primară

Perspective complementare

– ediția a II-a –



EDITURA
ART

PARTEA ÎNTÂI – CADRE GENERALE 5

CAPITOLUL I – DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE *Cările de citire și citirea/învățarea lor*

1. Aria și statutul didacticii limbii și literaturii române	7
2. Specificul didacticii limbii și literaturii române	11
2.1. Domenii de referință diverse	13
2.2. Învățare analitică și sintetică	14
2.3. Etape de școlaritate diferite: specificități și linii de coerentă	15
3. Subdomeniile disciplinei	16
	18

CAPITOLUL AL II-LEA – PROGRAME ȘCOLARE ȘI PROIECTE DIDACTICE *O introducere în proiectare*

1. Repere curriculare	21
2. Nivelurile planificării	23
3. Proiectarea lecției	27
3.1. Tipologia activităților didactice	30
3.2. Variante de structurare a acțiunilor didactice	30
4. Proiectarea lecțiilor și a secvențelor didactice	34
4.1. Modelul „Învățării directe sau explicite“	40
4.2. Modelul „Știu – Doresc să știu – Am învățat“	41
4.3. Modelul „Evocare – Realizarea/Constituirea sensului – Reflecție“	43
4.4. Clasa: un spațiu al dialogului și cooperării	44
	46

CAPITOLUL AL III-LEA – COMPETENȚA DE COMUNICARE *Un model de formare*

1. Modelul comunicativ și competența de comunicare	49
1.1. Parametrii comunicării și funcțiile limbajului	50
1.2. Competența de comunicare: specific și resurse	51
1.3. Componentele competenței de comunicare	55
2. Componenta verbală a competenței de comunicare	56
2.1. Dimensiunea lingvistică	57
2.1.1. Dezvoltarea vocabularului	57
2.1.1.1. Abordarea explicită a vocabularului – sensuri clarificate	58
2.1.1.2. Abordarea implicită a vocabularului – sensuri deduse	68
2.1.2. Formarea conceptelor gramaticale	69
2.2. Dimensiunea textuală	75
2.3. Dimensiunea discursivă	82
3. Principiile didactice comunicării	83
3.1. Coerența demersului didactic	84
3.2. Transparența demersului didactic	84
3.2.1. Sevențe justificative	84
3.2.2. Agende deschise	85

3.3. Accesibilitatea demersului didactic	86
3.4. Organizarea unor secvențe de învățare complete	89

**PARTEA A DOUA –
FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN CLASELE PRIMARE 91**

CAPITOLUL I – COMUNICAREA ORALĂ

<i>O abordare didactică a rețelelor conceptuale.....</i>	93
1. Finalitățile didacticei oralului.....	94
2. Lectura programelor	96
2.1. Receptarea mesajului oral	96
2.2. Producerea mesajului oral	98
2.3. Standardele de performanță.....	99
2.4. Conținuturile programelor	99
3. Principii didactice și contururi conceptuale.....	100
3.1. Principii didactice	100
3.2. Contururi conceptuale	103
3.2.1. Componentele discursului oral	103
3.2.2. Ascultarea activă	104
4. Forme de discurs și trasee de învățare	106
5. Receptarea și producerea de discurs oral	109
5.1. Receptarea discursului oral: jocuri și tehnici didactice.....	109
5.2. Producerea de discurs oral	114
5.2.1. Discursul monologic	115
5.2.2. Discursul dialogic	123
6. Tipuri de activități	128
6.1. Activitățile de structurare de cunoștințe și de strategii	128
6.2. Activitățile de comunicare globală.....	128

CAPITOLUL AL II-LEA – CITITUL ȘI SCRISUL

<i>„O“ în imagini și texte, „o“ în enunțuri, „o“ în cuvinte și grupuri de cuvinte monosilabice</i>	135
1. Lectura programelor	140
2. Principii didactice și activități ilustrative	142
2.1. Coerența demersului didactic și abecedarul creat de elevi	142
2.2. Transparența demersului didactic și metaforele alfabetului	144
2.3. Accesibilitatea demersului didactic și formele de prezență ale albumului	146
2.4. Organizarea unor secvențe de învățare complete	149
2.5. Crearea unui mediu adevarat învățării citit-scrisului: sens și diversitate	150
3. Învățarea cititului și scrisului: corelații și etape	151
3.1. Perioada preabecedară	152
3.1.1. Evaluarea inițială	153
3.1.2. Scenarii didactice	155
3.2. Perioada abecedară	163
3.2.1. Scenarii didactice focalizate asupra învățării citit-scrisului	164
3.2.1.1. Litere și texte	164
3.2.1.2. Învățarea citit-scrisului în variantă integrată	169
3.2.2. Lecții despre rostul cititului și scrisului și despre dificultatea lor	173
3.3. Perioada postabecedară și receptarea textului literar în clasa a II-a	175
3.3.1. Criterii de selecție a textelor	179
3.3.2. Înțelegerea și interpretarea textelor literare	187

CAPITOLUL AL III-LEA – SCRIREA

<i>Scrieri despre scriere</i>	193
1. Direcțiile didactice redactării	195
1.1. Linii de continuitate	196
1.2. Linii de separare	197
1.3. Forme de corelație	199
2. Lectura programelor	201
3. Principii didactice	204
3.1. Diversificarea contextelor de redactare și a tipurilor de text	205
3.2. Centrarea activității de scriere asupra substanței și coereneții mesajului	210
3.3. Evaluare și reflecție	211
4. Orientări metodice dominante	214
4.1. Abordarea metodică	215
4.1.1. (Re)povestirea unui text literar	215
4.1.2. Idei principale și secundare, planul de idei simplu și planul dezvoltat	221
4.1.3. Compunerea după plan de idei	225
4.2. Abordarea expresivă: compunerea liberă și scrierea reflexivă	227
4.2.1. Compunerea liberă	229
4.2.2. Scrierea reflexivă	239
4.3. Abordarea „socializatoare” și scrierea funcțională	242
<i>În loc de concluzie, despre nevoie de prezent.</i>	244

CAPITOLUL AL IV-LEA – LECTURA

<i>Ritualizarea întâlnirii cu literatura: principii didactice</i>	249
1. Cărțile primelor vîrste și rostul lecturii lor	252
1.1. Trei finalități esențiale ale lecturii	252
1.2. Aria literaturii pentru copii	253
2. Actul lecturii: relația cititor – text – context	256
2.1. Contextul lecturii: coordonate și activități didactice	258
2.1.1. Coordonatele contextului	259
2.1.2. Activități de stimulare a lecturii	260
2.2. Textul: ipostaze și activități didactice	262
2.2.1. Ipostazele didactice ale textului	263
2.2.2. Cercul și atelierul de lectură	267
2.3. Cititorul și procesele înțelegерii, analizei și interpretării textului literar	273
3. Comprehensiunea, analiza și interpretarea textului literar	277
3.1. Activități preliminare: prelectura	277
3.1.1. Secvențele didactice consacrate vocabularului	277
3.1.2. Conturarea orizontului de așteptare	278
3.2. Activitățile de receptare: prima lectură și relectura/relecturile textului	280
3.2.2. Prima relectură și comprehensiunea textului	286
3.2.3. Următoarele relecturi, analiza și interpretarea textului	289
3.2.3.1. Abordarea textului prin câmpuri lexicale	290
3.2.3.2. Analiza și interpretarea textului epic	292
3.2.3.3. Analiza și interpretarea textului liric	301
ANEXE	309
BIBLIOGRAFIE	371
INDEX DE METODE, STRATEGII ȘI TEHNICI DE PREDARE – ÎNVĂȚARE – EVALUARE	375

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN CLASELE PRIMARE

„Într'unul din judicioasele sale articole politice, M. Eminescu zicea, vorbind despre cărțile de cetire, că ele «ar trebui să fie un obiect de îngrijire națională ca și textul Bibliei».

În adevăr, în timpurile moderne, cartea de cetire pentru școala primară are, dintr-un anumit punct de vedere, aceeași importanță pe care o avea în școalele trecute Biblia. Odinioară, întreaga cultură se reducea la ceea ce se cuprindea în această mare și divină Carte a Cărților, – astăzi, pentru majoritatea omenirii, cartea de cetire este adevărata temelie a întregii culturi generale.

Iată de ce Eminescu avea în adevăr dreptate, când afirma că această carte trebuie să fie pentru un popor cel mai înalt obiect de îngrijire națională, întrucât ea conține sămânța tuturor acelor roade pe care acesta, respectiv omenirea întreagă vrea să le culeagă pe urma școalei, ca a instituției culturale celei mai tipice și mai generale. Dacă această carte va cuprinde în sine cele mai bune, cele mai alese și cele mai înalte învățături pe care le oferă experiența de atâtea ori milenară a omenirii, aşa cum ele s-au cristalizat în viața specifică a singuraticelor popoare care o alcătuiesc și pentru care se alcătuiește o astfel de carte, ea va produce fără îndoială roade mai bune decât oricare altă carte din lume.“

(Onisifor Ghibu, „Introducere“ la *Cărțile de cetire din Transilvania, cu ilustrații în text*¹⁾

Cărțile de citire și citirea/învățarea lor

Deși formulate acum aproape un secol, considerațiile lui Onisifor Ghibu pot fi integrate în zona de reflecție a didacticii actuale și, mai mult, o pot redimensiona. Ele aduc în prim-plan o concepție coerentă asupra „cărții de citire“ sau a „legendariului“ (cum mai era ea numită) și subliniază responsabilitatea pe care au avut-o și o au, în continuare, autorul de carte școlară, instituția care o acreditează și învățătorul care o „pre-dă“.



Abecedarul lui Closius, coperta 4,
Sibiu, 1851

¹ Volumul III al lucrării semnate de Onisifor Ghibu *Din istoria literaturii didactice românești*, extras din *Analele Academiei Române*, seria 2, tom 38, nr. 3, Academia Română, București, 1916, pp. 233-234.

E drept că viziunea asupra „cărții de citire“, prezentată aici ca motto, are într-o oarecare măsură o dimensiune vetustă: ea aparține unui timp în care legendariul urma abecedarului² și însuma toate cunoștințele a căror assimilare era considerată necesară la finele învățământului obligatoriu; cunoștințe structurate, în zilele noastre în discipline distințe, desfășurate pe durata unei școli generale de zece ani; cunoștințe prezente și deci accesibile, în zilele noastre, pe multiple alte căi în afară de cartea școlară.

Dar, dincolo de această inherentă limitare, judecările lui Onisifor Ghibu depășesc cadrele epocii prin modul în care accentuează finalitățile cărților pentru primare și deci ale cititului/învățatului lor. E vorba de miza lor esențială, și anume aceea de a constitui „adevărata temelie a culturii generale“: o temelie ce trebuie gândită în funcție de tradiția noastră culturală, de imperativele epocii și de principii pedagogice valide. Iată, în acest sens, concluziile studiului la care am făcut referire: „Căutând să păstreze legătura strânsă cu tot ceea ce e bun în tradiția culturală a neamului, și având înaintea ochilor atât structura sufletească a copiilor în deosebitele lor vârste, cât și scopul național și uman în vederea căruia trebuesc crescuți, – aceste cărți vor trebui să îmbrățișeze din comoara de gândire și de simțire a neamului și a omenirii tot ceea ce e bun și înalt și ceea ce cadrează cu principiile pe care știința pedagogiei le-a dovedit mai potrivite pentru timpurile de acum.“

Fără îndoială, viziunea asupra „temeliei culturii generale“ s-a schimbat continuu, în funcție de specificul epocilor, tot aşa cum s-au schimbat conținuturile abecedarelor și ale cărților de citire (vezi *Anexa nr. 1*) sau strategiile de abordare didactică. Există însă și un nucleu stabil, ce vizează formarea capacitaților de comunicare orală și scrisă, precum și dezvoltarea cognitivă și afectivă a elevilor.

² La începuturile școlii românești, învățarea cititului a avut ca suport „bucoavna“, carte gândită deopotrivă drept carte de citire (în sensul de abecedar); aceasta era, în esență, o carte de „învățătură creștinească“ și, adeseori, carte de rugăciuni.

Respect pentru oameni

Finalități ale cărții de citire. Tabel comparativ

„De nici o carte scolastică nu se simte la noi astăzi mai mare trebuinția, că de o carte buna de lectura romanescă pentru scările noastre primărie său populară.

Cu cugetu, dă a împlini asta mare lacuna în ramul literaturii noastre pedagogice, am intocmitu și datu la lumina legendariului de facia.

...scopu e: dă a duce pe scolaru la usioretatea în vorbire și scriere, dă a lu deprinde la legile cugetării, dă-i înavută mintea și nobilită inimă și dă pune o baza solida și sigură pentru cele ce sunt de lipsă a scăi și a cunoșcă astăzi totu cetatianulu și tieranulu, da este se i-mărgă bine, intielegu realiile (geografi'a, istori'a, sci-inti'a de omu, istori'a naturala și fizic'a). Asiadara adeveratulu scopu alu unei carti de lectura nu este numai faceritatea in citirea mecanica, cum mai credu inca multi din barbatii scările noastre, ci acel'a e de a nainta desvoltarea scolarului in privintia estetica, religioasa, grammaticală, stilistica și reala.“

(„Prefacă“ la *Carte de lectura romanescă pentru scările primărie, întocmită de Visarion Romanu*, Sibiu, 1862)

„1. a ajutori pre școlarului la căștigarea deșteritatii seu îndemnării a celei'a in cunoscerea și respicarea literelor prin carea elu limb'a cea scrisa sa o păta transpune cu securitate, chiaritate și gustu in limb'a cea vorbită;

2. a i dă ajutoriu, ca să păta cunoscă, inavută și corege limb'a sea;

3. a i dă ocazie a medita asupr'a lucrurilor dimprejurul seu, și prin acest'a a amplifică și chiarifică poterea lui de a cugetă;

4. a desceptă și cultivă fantezi'a lui și a o umple“ cu imagini curate să demne;

5. a 'mmultă cunoșcientele lui despre tier'a sea și alte tieri și popore, de acum și din trecutu, despre corporile mai de frunte ale lumei, însuflătite și ne'nsuflețite, despre poterile mai însemnante ale naturei;

6. a cultivă și nobilă inim'a lui prin espunerea referintiei lui fatia cu Domneștiu și cu omenirea, și prin acest'a a face inim'a lui primiitor de tot ce este bunu, și neprimiitor de ce este reu.“

(„Non multa, sed multum“, prefacă la *Carte de lectire pentru scoalele poporale romane de Zaharia Boiu, Sibiu, 1865*)

„Textul de față reprezintă curriculumul disciplinei *Limbă și literatura română* pentru clasa a III-a, urmărind formarea și dezvoltarea progresivă la elevi a competențelor esențiale ale comunicării orale și scrise, precum și familiarizarea acestora cu texte literare și nonliterare, semnificative din punctul de vedere al vîrstei cuprinse între 8 și 9 ani. Se urmărește, totodată, structurarea la elevi a unui ansamblu de atitudini și de motivații care vor încuraja și sprâjini ulterior studiul limbii și al literaturii române.“

De altfel, scopul studierii disciplinei *Limbă și literatura română* în perioada școlarității obligatorii este acela de a forma progresiv un Tânăr cu o cultură comunicatională și literară de bază, capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii etc., să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitatele proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața de zi cu zi, să poată continua în orice fază a existenței sale procesul de învățare.“

(*Programa pentru clasa a III-a, Limba și literatura română*, București, 2004)

Respect pentru cunoștință și respect față de cunoștință
 Lectura contrastivă a finalităților primelor cărți românești apărute în Transilvania (1862; 1865) și a scopului precizat de programele actuale pune în evidență atât genul proxim, cât și diferențele specifice. La acest al doilea nivel, deosebirile vizează nu numai statutul proiectelor educative – întreprindere individuală *vs.* programă națională –, ci și, din păcate, anvergura lui – assimilarea unor valori ce „îmbogățesc” cugetul și „înnobilează” inima *vs.* formarea unor capacitați și comportamente ce asigură o bună așezare și „funcționare” în lumea contemporană.

Definirea și alegerea modalităților de a realiza finalitățile învățării au fost, de la început, atât sarcina autorilor de metodici³ și a dascălilor care au pregătit/pregătesc învățătorii, cât și sarcina învățătorilor însăși. Din acest punct de vedere, considerațiile lui Visarion Roman din prefată cărții sale de citire sunt semnificative: „[...] aterna numai de la desteritatea invetiatorului d'a scî întregî, largî si edifică, d'a scî îmbrăcă prin cuventulu celu viu scheletulu în carne, că scopulu se fia ajunsu siguru. A dă aici unu îndreptariu de folosintă, nu este la loculu seu; acel'a trebue să luaibă totu invetiatorulu din anii sei de preparare si de pracsă”⁴. Așa cum se poate ușor observa, fragmentul citat prezintă o corectă distribuție a rolurilor și subliniază zona de libertate și de responsabilitate în care se plasează activitatea învățătorului: o activitate informată plural de „scopul” învățării, de cunoștințele și de capacitațile sale de ordin metodic, dar și de conținuturile pe care urmează să le transmită; o activitate dificilă prin care „întregește, lărgește și edifică” toate datele cu care pornește la drum.

Conturată, la început, ca un domeniu autonom și compact, metoda primelor s-a dezvoltat în două direcții distincte. E vorba, pe de o parte, de un proces de circumscriere, de aprofundare și nuanțare a domeniului: un proces generat de conturarea și, apoi, de reconturarea unor discipline școlare distincte, ce au pretins,



Ilustrație de pe versoul Abecedarului
lui G. Pleșoianu

³ În Transilvania, „prima metodică românească oficială” consacrată primelor a fost o traducere din germană tipărită la Viena, în 1770, cu titlul: *De lipsă cărticea pentru învățătorii a neuniților rumâneștiilor mai mici școale în împără. și Crăieștile Țări, apud Onisifor Ghibu, op. cit., p. 236.*

⁴ „Prefacia” la *Cartea de lectură romanescă pentru scoolele primare, întocmită de Visarion Romanu, Sibiu, 1862, apud Onisifor Ghibu, op. cit., p. 37/269.*

prin conținuturile lor particulare, crearea de metode și de tehnici specifice (limba română, matematica, istoria, geografia, dar și științele sau educația plastică). Pe de altă parte, e vorba de extinderea ariei de reflecție și de investigație dincolo de aspectele referitoare la metodele de predare, învățare și evaluare; un proces generat, așa cum se va vedea, de dinamica disciplinelor de referință și de modificările de viziune asupra învățământului obligatoriu, transformare exprimată la suprafață prin înlocuirea termenului „metodică“ cu termenul „didactică“.

În felul acesta, vechea „carte de citire“ și „metodică“ predării ei au fost înlocuite cu o multitudine de cărți școlare și de „didactice“. În același timp însă, substanța primelor cărți școlare (în sensul obiectivelor și conținuturilor esențiale) s-a cristalizat în interiorul unei singure discipline: limba și literatura română. O disciplină unde „cartea de citire“ există și acum, în varianta ei modernă, desigur, și care are, cum e de altfel și firesc, propria didactică – domeniul consacrat primarelor, dar înscris, alături de capitolele consacrate gimnaziului și liceului, în aria largă a didacticei limbii și literaturii române ca limbă maternă. Coexistente, cele trei mari capitole ale didacticei maternei se cer scrise în termeni de continuitate; și asta datorită unui imperativ formativ major, referitor la necesitatea de a construi coerent în interiorul fiecărei discipline școlare. Imperativul este vizibil, de altfel, în arhitectura programelor actuale, unde obiectivele-cadru prezente în clasa I sunt menținute până în clasa a XII-a; mă refer aici la dezvoltarea capacitaților de a produce și de a recepta mesaje scrise și mesaje orale în situații de comunicare diverse.

1. Aria și statutul didacticei limbii și literaturii române

Așa cum este ea configurată la ora actuală, didactica limbii și literaturii române ca limbă maternă⁵ apare ca o disciplină înscrisă în sfera didacticilor specifice – domenii dinamice, orientate deopotrivă teoretic și practic.

⁵ În viziunea pe care o propun, distincția între metodică și didactică este distincția dintre o abordare ce vizează prioritar metodele, „cările“ de predare-învățare (gr. *methodos* – „urmare a unei căi“, realizare a unui drum pentru a atinge un scop), și o perspectivă mai largă; aceasta abordează, alături de metodologia transmiterii și asimilării de cunoștințe, și problematica finalităților studiului disciplinei, modalitățile de selectare, structurare și evaluare a conținuturilor, precum și raportul dintre profesor și elevi în cadrul procesului de predare-învățare (gr. *didaskein* – „a învăța“).