

Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Institutul de Științe ale Educației

ADRIAN GHICOV

**LECTURA ATITUDINALĂ
ȘI CREAȚIILE VERBALE
ALE ELEVILOR**

Ghid pentru profesori

Chișinău, 2019

CZU 37.091:811.135.1(072)
G 48

Aprobată la *Consiliul Științifico-Didactic*
din cadrul Institutului de Științe ale Educației

Proiect: 15.817.06.15.A *Strategii pedagogice ale formării vorbitorului cult
de limbă română din perspectiva educației europene pentru limbi*

Recenzenți:

Nelu VICOL, *dr., conf. univ., IȘE.*

Maria HADÎRCĂ, *dr., conf. cerc., IȘE.*

Aliona ZGARDAN-CRUDU, *dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă”.*

Redactor: STELA LUCA

CUPRINS

<i>Argument</i>	4
De ce lectura atitudinală?	4
I. Textul – expresie a vorbirii	10
1. Textul ca semn al realității.....	10
2. Întrebările ca semn al gândirii atitudinale.....	28
3. Textul ca factor al plăcerii.....	35
4. Creațiile verbale ca factor al dezvoltării personale	38
II. Textul – deschidere spre reflexivitate	47
1. Proiectarea situațiilor de vorbire didactică din perspectiva reflexivității.....	47
2. Transformarea și interpretarea textului ca reflectare a competenței existențiale.....	49
3. Valorificarea rețelei textului pentru formarea cititorului vorbitor	55
În loc de încheiere	60
Bibliografie	63

Argument

CONCEPTUL ghidului de față are menirea să faciliteze activitatea profesorului de specialitate în valorificarea didactică a ideii de lectură atitudinală pentru produsul curricular *creația verbală a elevilor*, prin interpretarea textelor de mici dimensiuni, care, prin mesajul lor, au „ieșiri” directe în problematica vieții și stimulează interesul elevilor, formându-le o atitudine corectă pentru diverse situații ale comunicării zilnice, cu resursele limbii române literare și la zi.

DE CE LECTURA ATITUDINALĂ?

➔ **LECTURA este un act de descifrare a conținutului textului.**

Lectura presupune un ansamblu de activități perceptiv și cognitive ale elevului de recunoaștere și interpretare a unei semnificații textuale, în scopul captării sensului. Actul de a citi este în același timp descifrare a expresiei și înțelegere a conținutului, printr-un proces de articulare adecvată a acestor două componente. Lectura presupune *stabilirea unui sistem relațional* care să redea cât mai exact funcționarea semantică a textului. Prin lectură, sistemul unui text este „demontat” de către elev, perceput în funcționalitatea sa ca totalitate investită cu sens. Cu ajutorul lecturii, între text și elev se instaurează un raport productiv și creator, însoțit de un anumit efect. A citi înseamnă „a lupta pentru a numi, a impune frazelor textului o transformare semantică”. *Lectura este o tehnică și o practică exercitată asupra textului*, o „execuție”, care constă dintr-o raportare reciprocă a tuturor elementelor textului, nu în semnificația lor generală, ci cu scopul de a pune în evidență unicitatea textului [25, p. 96].

Astăzi se poate constata *formatarea unei noi culturi a lecturii*, dar și un impas al teoriei lecturii. Semiologia lecturii, care a prins contur în ultimul timp, încearcă să umple unele spații albe printr-o analiză sistematică a tuturor aspectelor pe care le implică actul lecturii, de la descifrarea semnelor grafice până la problemele receptării și interpretării. Se au în vedere trei aspecte aflate într-o continuă interacțiune:

- ↪ textul de citit ca ansamblu semnificant, care oferă elevului cititor unele puncte de ancorare ce servesc la stabilirea unui *pact de lectură*;
- ↪ textul elevului cititor sau elevul cititor ca text;
- ↪ întâlnirea textului cu elevul cititor în spațiul dezvoltării semnificației.

Lectura devine un „*modelaj ideatic*”, adevărată transformare a textului: condensarea (acțiunea de a rezuma, care apropie și înlănțuie momentele esențiale ale textului); traducerea (ambiguitățile sunt înlăturate, aluziile – explicitate); adăugarea (lectura adaugă legături logice, adesea absente în text, și umple spațiile albe); eliminarea (elevul trece sub tăcere sau neglijează elementele care rezistă prea mult acțiunii sale de semnificare). Lectura pune deci în evidență faptul că aceasta constituie o adevărată *înrâurire asupra textului, elevul cititor încercând neconștient să convertească textul la propria sa ideologie* [25, p. 102].

Receptarea textului este de la bun început un act selectiv și transformator, de construcție de reprezentări. În legătură cu modul în care acționează mecanismele de prelucrare la acest nivel al receptării, se pun multe probleme, printre care – ce înseamnă pentru elev a recepta:

- ↪ a explora textul de la care intenționează să obțină informații sau să exteriorizeze sentimente;
- ↪ a percepe, a observa, a examina, a reflecta și a prelucra informația empirică sau factuală;
- ↪ a construi reprezentări mentale, de un anumit nivel;

- ↗ a descrie aceste reprezentări, a decoda sau a sesiza semnificațiile concrete, convenționale, pe care le presupun;
- ↗ a evalua informația textului, ceea ce presupune, în primul rând, transformarea acesteia, adoptarea unei atitudini active în sensul că în cadrul percepției el trebuie să decodeze și să codeze informațiile cu ajutorul *sistemului său de semnificații*; să le ordoneze, să le reorganizeze, să le transforme, să le combine, să analizeze componentele elementare, să le regrupeze în ansambluri, să le memoreze, să opereze cu ele [6, p. 102].

➔ **LECTURA reclamă formarea modelului de elev cititor și vorbitor.**

Dacă vorbim despre **un model de elev cititor** care „ciocănește” atent textul pentru a face să prevaleze intenția lectorului (*intencio lectoris*), atunci acest tip de elev cititor ar accepta implicit că un text este un univers deschis în care lectorul poate descoperi infinite conexiuni, orice text care pretinde că afirmă ceva univoc e un univers specific. Pentru a percepe textul, elevul cititor trebuie să realizeze că orice rând ascunde o taină, iar cuvintele nu spun, ci doar fac aluzie la ne-spusul pe care-l ascund. Victoria elevului cititor constă în a face textul să spună de toate, poate chiar afară de lucrurile la care se gândea autorul [26, p. 63].

Pentru a putea construi o lume narativă în care numeroase lucruri trebuie considerate ca fiind sigure, iar multe altele trebuie să fie acceptate, chiar dacă sunt puțin credibile, un text pare a spune *cititorului său model*: „Ai încredere în mine. Nu fi prea subtil și ia ceea ce îți spun ca și cum ar fi adevărat” [30, p. 222]. Dincolo de formele vizibile la o privire pe deasupra textului, simțul comun nu mai este suficient pentru „a vedea”; este deci nevoie de studiu, de competență, de interesul, diferit motivat, de a sesiza țesătura intimă a textului și a vorbi despre aceasta [26, p. 12].

➔ **ATITUDINEA este o componentă a personalității elevului.**

Dacă ne raportăm la atitudine, trebuie să constatăm că aceasta este *un filtru mintal* prin care se percepe lumea; este un „fel de a fi sau de a se comporta, reprezentând adesea o anumită concepție” (DEX, 1998, sub voce *atitudine*). Atitudinea este o predispoziție mintală, dobândită mai mult sau mai puțin, având caracter durabil, și este un mod de a reacționa caracteristic, favorabil sau nefavorabil față de obiecte, persoane, situații cu care elevul vine în contact.

Atitudinea determină comportamentul ființei umane, ce se manifestă prin reacții adoptate față de entitățile care se asociază și generează atitudinea; motivația declanșează, orientează și susține energetic atitudinea. De asemenea, mai subliniem și faptul că atitudinile sunt componente ale personalității umane, rezultate din educație și influențe sociale, reprezentând ansamblul de reacții personale față de o entitate determinată. Plus la aceasta, atitudinile reprezintă orientarea personală, rezultată din combinarea de elemente cognitive, afective și conative, care exercită influențe de direcționare, motivare sau evaluare asupra comportamentului. Atitudinile sunt dispoziții sau predispoziții psihice; reacții caracteristice ale elevului față de realitate.

➔ **LECTURA ATITUDINALĂ reflectă raportul elevului cu lumea și cu sinele cititorului și vorbitorului.**

Prin urmare, *lectura atitudinală* presupune o structură psihologică relativ stabilă, reprezentând dispoziții latente ale elevului de a răspunde sau a acționa într-o manieră sau alta la o stimulare a textului, ce precede percepția, acțiunea, judecata, fiind, de aceea, o *pre-percepție, pre-acțiune, pre-judecată generală*. Prin faptul că atitudinile reprezintă un principiu unificator al raporturilor elevului cu lumea, cu mediul, cu alții, ele îndeplinesc un rol extrem de important în cadrul lucrului cu textul. *Lectura atitudinală* care

atinge un grad înalt de stabilitate constituie însușiri caracteriale ale elevului.

Lectura *atitudinală* este un veritabil *modus vivendi*, modul în care elevul alege să se raporteze la evenimentele din viața lui, văzute prin prisma textului, acel filtru mental prin care își reprezintă viața, cu tot ce implică ea. Lectura atitudinală mai înseamnă și suma tuturor acțiunilor și reacțiilor elevului, a soluțiilor creative pe care le identifică și le pune în mișcare cu ajutorul textului. Lectura atitudinală este combustibilul interior ce propulsează mesajul către obiectivele și scopurile elevului, mai ales atunci când acestea rezonează cu „voința” textului. Lectura atitudinală mai înseamnă și să te concentrezi mai puțin pe lipsurile și defectele tale și mai mult pe calități, talente și posibilități.

Lectura atitudinală este o activitate de bază spre care elevul se orientează operativ, se autoreglează preferențial, se adaptează evoluând. Doar orientarea conștientă, deliberată, susținută de o funcție interpretativă, generalizată, valorizatoare, justificativă, doar reacția stabilă, generalizată, proprie și întemeiată pe convingerile lui puternice reflectă o atitudine. Ea este un fel de dispoziție latentă a elevului, o *variabilă ascunsă*, un mod de a răspunde sau acționa într-o manieră sau alta la o stimulare a textului. Atitudinea reflectă forma în care experiența anterioară este acumulată, conservată și organizată, când elevul abordează o situație nouă. Lectura atitudinală apare ca verigă de legătură între starea psihologică internă dominantă a elevului și mulțimea situațiilor la care se raportează în baza textului și a vieții sale.

A fi orientat atitudinal înseamnă a fi pregătit pentru ceva anume, chiar dacă acest ceva anume nu este conștientizat, căci a fi orientat atitudinal echivalează cu a avea o direcție apriorică spre ceva precis, indiferent dacă acesta este sau nu reprezentat. Atitudinea semnifică o așteptare, iar așteptarea acționează întotdeauna selectiv și orientativ. Un conținut textual puternic accentuat, situat în orizontul conștiinței, alcătuiește, uneori împreună cu alte conținuturi, o anume constelație, echivalentă cu o anume atitudine, căci

un astfel de conținut al conștiinței favorizează percepția și a percepția. Atitudinea nu numai că se dezvoltă în sistemul de relații ale elevului cu textul, ci se formează grație acestuia, prin internalizarea mesajului. Atitudinea se manifestă prin relații, conduite, comportamente, iar relațiile interiorizate în timp devin atitudini.

1. Prima componentă a cărții, intitulată **Textul – expresie a vorbirii**”, presupune valorificarea educațională a textului ca semn al realității prin:

- formularea „*teancului*” de întrebări ca semn al gândirii atitudinale (cât mai multe întrebări posibile, care corelează cu referiri directe la personalitatea elevului);
- rubrica *Diversitatea lumii*, care solicită din partea elevului redarea textului din diverse perspective ale evenimentelor, faptelor, ideilor, situațiilor din text de pe poziția diverselor persoane sau personaje și devine *un factor al plăcerii lecturii*;
- rubrica *Creații verbale* ca factor de dezvoltare personală, în care se formulează pentru elevi un șir de sarcini, în vederea stimulării vorbirii acestora și, nu în ultimul rând, a vorbirii lor corecte;
- rubrica *Situații și reacții*, care formulează pentru elevi un șir de situații concrete, posibile în viața cotidiană, acesta fiind solicitat să găsească soluții pentru situațiile respective.

2. A doua componentă a cărții, intitulată „**Textul – deschidere spre reflexivitate**”, presupune valorificarea educațională a textului prin:

- transformarea și interpretarea textului ca *reflectare a competenței existențiale* (elevii încearcă să intervină „asupra” textului prin diverse acțiuni transformatoare sau interpretative);
- valorificarea *rețelei textului* ca relație a elevului cititor și vorbitor cu lumea (structurarea textului într-o schemă relațională a enunțurilor componente).

I. TEXTUL – EXPRESIE A VORBIRII

1. *Textul ca semn al realității*

Repere orientative

- ✓ *Ce este textul?*
- ✓ *De ce operăm cu textul în procesul educațional?*
- ✓ *Ce presupune interpretarea textului de către elevi?*
- ✓ *Care este obiectivul valorificării textului?*
- ✓ *Ce înseamnă a fi în favoarea textului?*
- ✓ *Care este finalitatea lucrului la text în școală?*

→ *Ce este textul?*

(a) ȚESĂTURĂ

O privire critică asupra lucrărilor mai vechi din știința literaturii conduce la ideea că noțiunea de „text” este folosită frecvent. Originea lingvistică a termenului *text* trimite la sensul de „țesătură” (*textus*), „îmbinare” sau, altfel spus, „structură” a unui lucru. În acest sens, găsim definiții care identifică textul „cu forma lingvistică a operei” sau cu un produs linear al vorbirii. Există însă texte vorbite, cântate, scrise, tipărite, filmate, stenografiate etc. Textele mai pot fi foarte lungi, extrem de scurte; există și texte care nu se termină niciodată, cerând continuu reînnoiri prin întoarcerea la punctul de plecare. *Textul este limbă* – aceasta spune mult și totodată puțin. Vrea să spună că textele sunt ceva tipic uman, că folosesc într-un fel oarecare comunicării umane și că se referă la niște obiecte [23, p. 9, p. 35].

(b) ANSAMBLU DE SEMNE

Textul mai poate fi definit, la modul cel mai general, ca *ansamblu finit și structurat de semne care propune un sens*. Orice

text deci propune un sistem de semne unanim acceptat, un limbaj. Textul este *un raport cu lumea*. Textul este un semn între alte semne, ce alcătuiesc împreună marele semn al culturii. Textul este o unitate superioară cuvântului, conținând un mesaj. Mesajul și enunțul, ca forme ce vehiculează propoziția, pot fi definite ca o stare de nonordine în raport cu *ordinea ulterioară care este textul* [25, p. 202].

(c) MOD DE FUNCȚIONARE A LIMBII

Textul este perceput ca *un anumit mod de funcționare a limbii*, opus oricărei folosiri comunicative și reprezentative, deci reproductivă a limbajului. Textul este înțeles ca *productivitate*, funcționând ca un câmp „transgresiv” în raport cu sistemul după care sunt organizate percepțiile, ca un „sistem după care un subiect, aflat în centrul unei lumi ce îi apare ca un orizont, învață să-i descifreze sensul presupus și chiar originar în raport cu experiența pe care o are” [2, p. 20].

(d) CATEGORIE DE BAZĂ A LIMBAJULUI

Din punctul de vedere al filosofiei limbajului, în termenul *text* se disting trei aspecte: textul – categorie de bază a filosofiei limbajului și a lingvisticii, care obligă la găsirea unei metode de analiză orientată spre comunicare; textul – cadru distribuțional pentru constituenții textuali din perspectiva lingvisticii; textul – *marcă de intenție*, concentrată de către un locutor pentru a comunica și a produce un efect. Această precizare conține ideea că textualitatea este caracteristica de bază a oricărui limbaj și că, din perspectiva scopului dominant vizat de alcătuirea în text, aceasta poate fi *cu dominantă literară, cu dominantă informativă sau cu dominantă directivă*.

(e) TRIUNGHIUL SEMIOTIC

Partea materială a textului este *limba* în una din formele ei. Semnificația textului este *sensul*. Ca referenți ai glosemului *text*,

pot apărea situații cu manifestări concrete diferite: obiecte ale percepției senzoriale directe, lucruri abstracte, evenimente cotidiene și istorice, fapte etc. Așadar, textul se constituie ca semn conform *triumghiului semasiologic*, ceea ce înseamnă că are un semnificant: *scrierea*; un semnificat: *sensul*, și un referent: *realitatea* spre care ne orientează semnul. Semnul lingvistic *text* este un supersemn, care conține o anumită mulțime de subsemne [23, p. 39]. *Textul este deci o formă deosebită a combinărilor între semne, deasupra nivelului sintactic*. Privită din perspectiva sintacticii semiotice, condiția minimală pentru construirea unității lingvistice *text* este simpla combinare a două enunțuri. Fiecare text poate, în principiu, să fie mărit la infinit prin adăugare, la începutul sau la sfârșitul lui, a unui număr nelimitat de semne parțiale – enunțuri [23, p. 55].

(f) SEMN LINGVISTIC

Ca semn lingvistic, textul se definește prin trei planuri de referință. Fiind un semn, textul este o unitate superioară cuvântului; fiind mesaj, el este ireductibil la enunț, deși natura lui este enunțiativă, el comportând, ca și enunțul, intenționalitate și realizarea acestei intenționalități. În varietatea de practici semnificante ce produc texte (științifice, juridice, publicistice etc.) se distinge practica semnificantă care pune mai mult accentul pe *producerea sensului* decât de schimbul de sens. Acesta este ceea ce s-a numit *text artistic* sau *text poetic*, ce se poate defini prin opoziție cu *textul non-artistic și non-poetic, considerat doar ca structură de informare* [25, p. 202].

(g) ARTISTIC/NONARTISTIC

Deosebirea dintre textele artistice și nonartistice comportă următoarele trăsături:

- ↪ lipsa/prezența legăturii nemijlocite între comunicare și activitatea vitală a omului;
- ↪ prezența/lipsa funcției estetice; textul artistic influențează sfera emoțională / cel nonartistic – sfera intelectuală;

- ↗ caracterul implicit/explicit al conținutului (prezența/lipsa subtextului); în textul artistic există întotdeauna subtext, o a doua realitate / în textul nonartistic realitatea este una, reală și obiectivă;
- ↗ orientarea spre percepția difuză/clară a sensului;
- ↗ orientarea spre reflectarea realității ireale/reale;
- ↗ tipologia textelor artistice se bazează pe tipologia de gen și specie / la cele nonartistice aceasta este particulară;
- ↗ textul artistic se construiește după legile gândirii asociativ-imaginative; cele nonartistice, după legitățile gândirii logice;
- ↗ din punctul de vedere al *structurii* și funcției exprimării, în textele artistice rolul constructiv îl au structurile emoțional-retorice, care raportează textul la interpretarea realității, iar în cel nonartistic – structurile rațional-logice, care raportează textul la realitate;
- ↗ în textele artistice prevalează componentele *modale* și, ca rezultat, se produce o expresivitate ridicată a textului/în textele nonartistice prevalează structurile *dictum*;
- ↗ în textele artistice elementele structurale emoțional-retorice pot fi omise, în acest caz se instaurează o „lipsă de culoare” a textului/în textele nonartistice elementele structurale rațional-logice reflectă aspectul factologic al comunicării și nu pot fi eliminate din text fără efecte negative [Idem, pp. 68-69].

➔ **De ce operăm cu textul în procesul educațional?**

(a) FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA CULTURII FUNCȚIONALE

În contextul noilor orientări în educație, consecințele abordării textului în achiziția cunoștințelor prin învățarea școlară nu mai este considerată un scop în sine, fiind legată, mai degrabă, de *formarea și dezvoltarea competențelor și atitudinilor* dezirabile în plan social. Învățarea școlară reprezintă un proces de natură formativ-informativă, în sensul că scopul urmărit nu este acela de

a obține o cultură generală de tip enciclopedic, ci de a ajunge la dobândirea unei *culturi funcționale*, adaptată specificului momentului sau de perspectivă. Numeroase analize întreprinse în cadrul științelor educației asupra raportului dintre informativ și formativ în educarea elevilor au dat câștig de cauză celui de-al doilea aspect; în consecință, teoreticienii nu au ezitat să propună o regândire a finalităților instruirii. Dacă, în mod tradițional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoștințelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii, care să vizeze, în primul rând, *formarea unor atitudini și capacități spirituale*, apoi dobândirea de competențe, după care urmează asimilarea de cunoștințe” [1, p. 17].

(b) DEZVOLTAREA INDIVIDUALĂ ȘI SOCIALĂ

Învățământul modern se conduce după o filozofie a educației care promovează o nouă concepție despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea școlară vine în întâmpinarea trebuințelor *dezvoltării individuale și sociale*. În spiritul acestei filozofii, se promovează gândirea creatoare, inițiativa și cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile și talentul, personalitatea elevului, așadar, un învățământ care cultivă dinamismul și disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenție și inovație, rolul valorificării textului în acest context fiind unul destul de mare.

(c) DEZVOLTAREA APTITUDINILOR INTELECTUALE

Sarcina școlii este de a forma personalități capabile de gândire și acțiune, scop ce poate fi realizat nu numai transmițând elevilor conținuturile esențiale, ci și *dezvoltându-le aptitudinile intelectuale*, învățându-i să comunice pentru a schimba idei, să aibă inițiative și să poată lua decizii pertinente. Nu este de ajuns să-i învățăm pe elevi doar să reproducă idei, trebuie să acționăm pentru a le exercita imaginația, creativitatea, spiritul de inovație, dezvoltându-le comportamente indispensabile integrării active în viața socială.

Vocația învățământului postmodern este de a forma oameni *capabili să opereze cu informații*, să facă din informațiile asimilate un instrument de căutare, cercetare și descoperire personală și de noi adevăruri [Idem, p. 25].

(d) MODIFICĂRI ÎN SFERA PERSONALITĂȚII

La ora actuală, modificările care se produc în sfera personalității elevului nu țin doar de dimensiunea raționalului. Dacă modificările s-ar produce numai pe cale rațională, atunci orice intervenție educativă nu ar fi decât un șir uniform de deducții, argumentări, definiții sau explicații. Modificarea dispozițiilor interioare ale elevului care receptează prin intermediul textului realitatea ține și de elementele de *ordin psihologic*, adică de o serie de condiții afective, atitudinale, caracteriale care le scapă cadrelor logicii. Elevul poate fi influențat pe cale rațională, prin procedee de ordin logic, dar și pe cale afectiv-emoțională, prin procedee de ordin retoric, care acționează asupra fondului lui afectiv. În timp ce inferențele prezente într-o argumentare se adresează rațiunii, procedeele retorice se adresează în primul rând emoțiilor sau sentimentelor [1, p. 165]. Departe de a fi un simplu procedeu de exprimare și un „ornament” informativ, textul este o formă de gândire, un instrument de cunoaștere, mijloc explicativ. Cele două aspecte, cognitivul și expresivul, coexistă, numai că, în realitate, textul este preponderent cognitiv, iar în artă, preponderent expresiv. Sub aspect cognitiv, textul este un transfer de semnificații realizat printr-o substituție analogică, este un act de limbaj. Altfel spus, a prezenta realitatea sub semnul unei idei frapante, care, de altfel, nu ține de prima prin nici o altă legătură decât cea a unei certe conformități, este o acțiune interpretativă de incertă valoare educațională.

(e) AFECTIVITATEA ÎNVĂȚĂRII

Dacă elevul citește cu plăcere o frază, o povestire sau un text, e pentru că au fost scrise în plăcere. Faptul de a scrie în plăcere nu mă asigură pe mine, scriitorul, în privința plăcerii cititorului

meu. Pe acest cititor eu trebuie să-l caut (să-l „acostez”), fără să știu unde este. Se creează, atunci, un spațiu al desfătării. Nu numai „persoana” celuilalt îmi este necesară, ci și spațiul: posibilitatea unei dialectici a dorinței, a unei impreviziuni, a desfătării: jocurile să nu fie făcute, ci să existe în realitate [3, p. 8]. *Brioul textului*, fără de care, la urma urmelor, nu există text, ar fi voința sa de producere a satisfacției receptării, chiar acolo unde trece dincolo de cerere, depășește pălăvrăgeala și prin care încearcă să debordeze, să forțeze atotputernicia determinativelor, care sunt niște porți ale limbajului, prin care informația și imaginația pătrund în mințile elevului. Textul adevărat este acela care mulțumește, umple, dă euforie; acela care vine din cultură, care este legat de o practică confortabilă a lecturii. Textul de desfătare este acela care te pune în stare de pierdere, descurajează, care face să se clatine temeiurile elevului receptor, consistența gusturilor sale, a valorilor și a amintirilor sale, pune în criză raportul său cu limbajul [Apud 3, p. 15].

Este de reținut că brioul textului, în context educațional, presupune faptul ca elevul să afirme: iubesc textul pentru că el este pentru mine o specie rară de limbaj. Textul nu e niciodată un risc de înșelăciune, de agresiune, de șantaj, nici o rivalitate de ziceri; el instituie în relațiile umane un fel de insuliță, manifestă natura asocială a plăcerii, lasă să se întrevadă adevărul desfătării.

Pe scena textului nu există rampă: nu există în spatele textului cineva activ (scriitorul) și în fața lui cineva pasiv (elevul); nu există un subiect și un obiect. Scriitorul de plăcere și cititorul său acceptă litera textului, deoarece litera este plăcerea sa, el e obsedat de ea, așa cum sunt toți cei care iubesc limbajul [Idem, p. 21].

➔ **Ce presupune interpretarea textului de către elevi?**

(a) EXPLICAȚIE

Interpretarea înseamnă descifrare, decriptare, presupunând și o explicație. Obiectivul final al demersului interpretativ îl constituie *înțelegerea*. Orice înțelegere trebuie să preceadă orice explicație,

ceea ce explică circularitatea demersului interpretativ. Relația dintre obiect și subiect, dintre text și interpret este o relație strânsă, de interdependență. Interpretarea și comprehensiunea se desfășoară circular, marcând o revenire la punctul de plecare original, care este, în același timp, și punctul de sosire. Ceea ce distinge o *interpretare bună de o interpretare slabă* este *descoperirea structurii interne* și a sistemului de semnificații ale textului într-un ansamblu coerent al demonstrației. Interpretarea este mai mult decât un transcodaj, este un act de cunoaștere [16, pp. 25-26].

Textul este o lume și lumea, un text. În acest sens mai larg de interpretare și de înțelegere a lumii și a vieții, a întregului univers, hermeneutica devine însăși problema centrală, cea mai importantă, a filosofiei și gândirii umane.

Obiectivul hermeneuticii îl constituie interpretarea omului în totalitatea sa, care este reprezentat de puterea trăirii personale. Astfel, se stabilesc corelații și relații la toate nivelurile existenței. Relațiile și corelațiile formează *configurații* în care concepția asupra vieții, experiența de viață, idealul de viață, construcția spirituală, înțelegerea lumii, principiul vital unic (energie, forță, imaginație, voință) își spun cuvântul, într-o anumită proporție [Idem, p. 19].

(b) ÎNȚELEGERE

Înțelegerea presupune concentrare interioară, focalizarea și acțiunea gândirii asupra unei idei, a unui obiect, a unui subiect, a unei probleme, a unui eveniment și derularea unui dialog în legătură cu acestea. Astfel, cunoștințele sunt pătrunse cu gândirea, sunt clarificate și înțelese, sunt procesate, iar înțelegerea nu este doar la suprafață, ci capătă consistență și profunzime, devine una de adâncime [4, p. 217].

Termenul *a înțelege* a dobândit statutul de concept epistemic. A înțelege o acțiune, o atitudine sau o credință înseamnă a regăsi sensul lor pentru actorul însuși. „A înțelege” un act înseamnă, în definitiv, a construi o teorie a motivațiilor care îi constituie cauza [19, p. 861].

Pentru a înțelege textul, elevii trebuie să aibă o cunoaștere bazată pe pretenții mai vaste de valabilitate. A înțelege ce se spune cere participare și nu, pur și simplu, observare [17, p. 32]. Așadar, elevii înțeleg semnificația textului în măsura în care înțeleg de ce autorul s-a simțit îndreptățit să prezinte anumite afirmații ca fiind adevărate, să recunoască anumite valori și norme ca fiind corecte, să exprime și să le atribuie anumite trăiri ca fiind autentice. Când este vorba de înțelegere – or, aceasta implică tocmai evaluarea temeiurilor – elevul interpret nu poate face altceva decât să revendice niște *standarde de raționalitate*, pe care le consideră obligatorii pentru părțile „aflate în joc”.

Înțelegerea reprezintă sesizarea legăturii între nou și vechi, stabilirea naturii și semnificației acestei relații, încadrarea și încorporarea noilor cunoștințe, experiențe în structurile anterioare [27, p. 309]. Înțelegerea este una dintre cele mai importante activități ale gândirii, semnul ei distinctiv. Gândirea nu poate fi concepută în afara înțelegerii, în afara sesizării și corelării atributelor esențiale ale obiectelor și fenomenelor. Înțelegerea este trăsătura esențială și permanentă a gândirii umane, asigurând buna desfășurare a celorlalte activități. A înțelege înseamnă:

- a sesiza existența unei legături între setul noilor cunoștințe/informații și setul vechilor cunoștințe/informații, gata elaborate;
- a stabili efectiv, uneori și rapid, natura și semnificația acestei legături;
- a încorpora și a încadra noile cunoștințe/informații în cele vechi, care în felul acesta se modifică și se îmbogățesc;
- a conștientiza: a încadra un obiect într-o clasă de obiecte, a-i stabili natura, cauzele, geneza, dezvoltarea, legitățile, a-i prinde sensul;
- mijlocirea și actualizarea relațiilor elaborate anterior și mai ales rezultatele acestora.

În esență, înțelegerea asigură cunoașterea de către elev a unor entități noi pentru el, pe baza trecerilor treptate de la ideile elabo-

rate anterior la idei noi. Din punct de vedere operațional, înțelegerea este un proces analitico-sintetic, care presupune desprinderea elementelor esențiale ale materialului, a „jaloanelor” semnificative și reunirea lor într-un întreg încheșat. Dacă în starea de neînțelegere elementele sunt dissociate, neagregate, în cea de înțelegere corelarea lor prezintă o notă definitorie și distinctivă [8, p. 309].

Înțelegerea, ca o activitate fundamentală și permanentă a gândirii, contribuie la continua sistematizare și resistemizare a informațiilor, la producerea unor salturi calitative în procesul lecturii.

Se consideră că termenul *înțelegere* este format din *inter+lego* – *are-avi-atum*, ceea ce înseamnă „a face legături între ceva și altceva”; aceeași semnificație de bază o au și termenii *intelect*, *inteligentă*. Înțelegerea este spontană atunci când legăturile se stabilesc cu ușurință între informațiile prezente și cele trecute (aceste legături nefiind foarte multe și variate); așa se întâmplă, de obicei, în percepția unui obiect: înțelegem imediat ce este, la ce folosește etc. Înțelegerea poate fi însă și discursivă, atunci când se realizează într-un timp îndelungat, în condițiile în care relațiile sunt multiple și necesită incursiuni în diverse direcții. Imposibilitatea înțelegerii pune în evidență apariția unei probleme care antrenează derularea unui proces numit *rezolvarea de probleme*.

Locul privilegiat al elevului, al celui care există pentru a cunoaște, este luat de *ființa vie*, de viața însăși a unei ființe care înțelege pentru a exista. Astfel, înțelegerea se constituie ca un fel de a fi *alături de ființă*, *la ființă* și *chiar al ființei*. Semnificațiile existente în text aparțin existenței ființei ce le înțelege și, prin ele, se înțelege. Demersul semantic se va înlănțui astfel cu demersul reflexiv. Textul este ecranul prin care elevul care citește, pătrunde lumea și prin aceasta se redescoperă pe sine într-o altă dimensiune, distanțarea fiind abolită într-o apropiere a elevului de text și de sine însuși. A înțelege înseamnă a te pune în situația referinței privilegiate a textului: textul îmi comunică și mă comunică. *Lectura mea*

este chiar *ființarea mea în lumea textului*, este a te expune textului și a primi de la el un sine mai vast de existență, ce răspunde în modul cel mai adecvat propunerii de lume. Dacă textul îmi propune o lume, lectura este răspunsul pe care îl dau acestei propuneri. Sinele meu mai vast este rezultatul acestei creșteri de orizont, pe care lucrul textului îl creează în mine.

➔ **Care este obiectivul valorificării textului?**

(a) INTERNALIZAREA

A internaliza înseamnă *a înțelege, a însuși, a asimila personal*, fiind, de fapt, o varietate particulară a procesului de socializare a elevului. În aspect social, internalizarea (sau interiorizarea) presupune a lua cunoștință de valorile și atitudinile societății într-un mod în care un comportament acceptabil să fie motivat nu prin anticiparea consecințelor, ci prin factori intrinseci.

Procesul *de internalizare* însă trebuie abordat și într-o altă manieră decât cel *de socializare*:

- elevul poate fi perfect socializat într-un registru comportamental fără să fi internalizat valorile pe care le implică acel registru. El se poate supune unor exigențe externe, dar această supunere e doar de complezență, exterioară, fără o susținere internă, fără adeziune afectivă;
- registrele comportamentale sunt fapte de conduită și de abținere, distribuind obligații și interdicții. *Internalizarea stabilește ceea ce trebuie să faci și ceea ce nu e bine să faci*. Putem deci identifica internalizarea unor norme de abținere sau de interdicții;
- internalizarea stabilește niveluri de exigență și valori morale, de conduită altruistă sau prosociale (de a dărui, ajuta, a arăta bunăvoința etc.), opuse comportamentelor agresive.

În cazul *internalizării*, elevul își schimbă opiniile, gândurile, atitudinile și comportamentul datorită credinței sale în validitatea mesajului emis de text. O analiză de dată recentă în ceea ce privește

locul controlului și realizările intelectuale indică faptul că, în general, cu cât este mai mare *internalizarea*, cu atât sunt mai mari și performanțele, succesele [12, p. 22].

(b) COMPETENȚA TEXTUALĂ

Competența textuală apare în cadrul metodologic al disciplinei școlare *limba și literatura română* ca „piesă” indispensabilă standardului *cultura comunicării lingvistice și literar-artistice*. Dimensiunile aplicative, funcționale ale competenței textuale își găsesc locul în spațiul textului ca realitate scriptică, produs al discursului, practică semnificativă sau în text, ca „operă”, produs al comunicării. A avea formată competența textuală înseamnă, din perspectiva unui document școlar normativ, a *opera*, a *aplica* un instrumentar teoretico-științific adecvat și pertinent pe structuri textuale de orice tip. Din perspectiva teoriei lecturii, a receptării, mai bine zis a cititorului-receptor, consumator de sensuri și semnificații, această competență a elevului înseamnă a avea abilitatea de a penetra structura textului, a-i descifra conotațiile, a-i analiza/interpreta/aprecia fondul și forma, textura operei, a-i înțelege mesajul sau intenția.

➔ Ce înseamnă a fi în favoarea textului?

(a) FORMAREA COMPORTAMENTULUI TEXTUAL

A fi în *favoarea unui text* înseamnă a-l interpreta ca cititor și a-l produce ca autor, iar a interpreta și a produce un text înseamnă a înțelege mesajul lui, care s-a constituit din circumstanțe fertile ale lumii autorului și coautorului, asumându-și o realitate. A produce un text înseamnă a încorpora din nou acest mesaj în cadrul dens și specific al realității, fapt care urmează să fie valorificat în practica școlară, în cadrul educației lingvistice și literare.

Astfel, în calitate de lector avizat, elevul pune în aplicare, prin elemente de atitudine, un *comportament protextual*, argumentând, prin acesta, că este în *favoarea textului*, fapt care îi permite o

avansare a cunoașterii lumii și a sinelui prin text ca mesaj-reflector al imaginii umane, al proiecției acesteia în aspectul necesităților de realizare și afirmare prin relația directă cu realități palpabile sau virtuale. Astfel gândită, construită și realizată, secvența de formare/evaluare a liniei de comportament protextual trebuie să ghideze, în termeni pedagogici, evaluativi, comportamentul observabil al elevului, prin reluarea / dezvoltarea / extinderea / permanentizarea, de la o clasă la alta, a oportunității pe care o reclamă curriculumul disciplinar. Astfel, competențele lingvistice și lectorale pot fi mai ușor înțelese și formate/dezvoltate prin urmărirea acțiunilor protextuale pe care le întreprinde elevul la nivelul procesării informației textuale prin înțelegere, analiză, interpretare și evaluare a propriilor achiziții.

Atitudinea protextuală se exteriorizează prin afirmațiile: *Eu sunt pentru acest text, adică eu ader la ideile acestui text; Sunt adept al textului, pledez pentru ideile acestui text, în folosul textului, pot să spun că...; Împărtășesc ideile textului, mă asociez textului, iau parte la ideile textului; Sunt în consonanță cu acest text, gândesc împreună cu „ideile textului”; Susțin textul, iau o atitudine favorabilă față de acest text; Am constatat, am dedus, pornind de la text, că; Toate gândurile se îndreaptă către text – ce vrea să spună, cu ce vrea să mă surprindă...; Pledez pentru, deoarece anume datorită acestui text...; Sunt ancorat în conținutul textului, vreau să-i văd adâncimile; Constat că are dreptate..., atunci când...; Pot să afirm că textul mă domină, deoarece....; Mă raliez, pentru a fi în asentiment cu ceea ce se afirmă, cu ceea ce devine deja al meu; Deleg o parte din gândurile mele textului, care...; Voi promova ideile textului, astfel încât...; În text se află următoarea lume, pe care o înțeleg, o apreciez... etc.*

(b) POZIȚIONAREA PROTEXTUALĂ

Poziționare înseamnă plasarea într-o poziție în raport cu un fenomen, obiect, fapt, persoană etc.; mod de situare atât de natură ideatică, cât și pragmatică, deoarece elevul influențează fenomenul

observat. De îndată ce arată că acestea devin surse de interes, elevul devine „suveran” al textului, devine el singur subiect enunțător, potențial autor al textului și al evenimentelor descrise. Componentele poziționării în favoarea textului sunt: *acțiunea*, *atitudinea*, *comportamentul*.

Acțiunea. În lucrul pe care elevul îl efectuează prin acțiune, el se recunoaște, în primul rând, pe sine, mai mult decât în ceva nefăcut de el personal. Demersul educațional la text nu este realizat doar *cu privire la un text*, ci *cu textul*, la „solicitarea” acestuia. Astfel spus, acțiunea protext presupune angajarea elevului într-un ansamblu de acțiuni *cu textul*, punând la încercare reflexivă propria gândire și pătrunderea în ceea ce trăiesc sau gândesc alții, printr-un efort de empatie.

Atitudinea. Eul elevului, în procesul de învățare, trăiește simultan în câteva planuri: în planul perceperii realității lumii exterioare lui și a procesului educațional ca atare; în planul reflexivității conștiinței, ca realitate subiectivă interioară a spiritului. Elevul are misiunea de a sintetiza, de a pune în acord lumea cu „trăirea” acestei lumi, făcând astfel ca între ele să existe un raport de complementaritate și de continuitate. Momentul de întâlnire și delimitare a acestor planuri este reprezentat de gândire/reflecție ca moment de trecere de la atitudinea experiențială a elevului la atitudinea lui reflexivă.

Atitudinea protext a elevului este o predispoziție a acestuia de a „vedea textul” ca ceva esențial pentru el, ca expresie a unei valori constitutive, ca suport comportamental, care se exprimă existențial prin acțiuni și opinii dobândite *prin text*.

Atitudinea protext face parte, așadar, din sistemul cognitiv-afectiv al elevului. Elevul, prin acțiunile sale *cu textul*, are sarcina de a face textul să vorbească, descoperindu-i toate semnificațiile posibile și apreciind importanța textului pentru sine în raport cu grila personală de percepție, cu așteptările personale.

Comportamentul presupune un ansamblu de manifestări obiective generate de text, prin care se exteriorizează eul elevului.

Comportamentul protext este un sistem de relevanță al elevului care acționează protextual și reprezintă un ansamblu de reacții observabile prin care *elevul răspunde textului*. Comportamentul protext are temeuri interne, deoarece elevul, internalizând valorile textului, își poate organiza activitatea de receptare, interpretare, producere de text. În felul acesta, elevul percepe textul ca pe o lume fără odihnă și îl înțelege prin clădirea lui *ca proces*, gândirea lui *ca valoare*, simțirea lui *ca esență*.

Formula poziționării protext este următoarea:

A – cu textul (acțiune)

B – prin text (atitudine)

C – ca răspuns la text (comportament).

➔ **Care este finalitatea lucrului la text în școală?**

(a) ÎNȚELEGEREA REALITĂȚII

Principala finalitate a lucrului la text este diminuarea distanțelor dintre realitatea educațională și înțelegerea realității existențiale. Ea oferă, astfel, o oportunitate relevantă în luarea de atitudine față de învățare și de atitudine față de lume și fenomenele sale. Formarea „spiritului realității” reclamă sesizarea, perceperea, imaginarea, înțelegerea legăturilor, relațiilor conexiunilor ce se stabilesc în realitatea care ne înconjoară. Procesul educațional trebuie „să sfășie” realitatea, să o fracționeze, însă mai trebuie și să o integreze, orientându-se spre fenomene principale, spre esențe necondiționate.

Prin urmare, un text este modelat de spiritul, nevoile și punctele de vedere ale elevului și, până la urmă, răspunde contextului fundamental, *realitatea în sine*, a cărei semnificație majoră este dezvăluită de lucruri. Textul reprezintă o relație între cel puțin patru entități: *cineva* este informat de *niște semne* despre *anumite lucruri*, într-un *anumit context*. Însă chiar dacă semnele și contextele sunt evidente, pentru ca să indice la ce se referă, mai

este nevoie de un **ingredient** și acesta este **capacitatea de înțelegere**. În această relație simetrică, în centru se află sistemul de semne – textul, iar în jurul lui gravitează relația care oglindește simetria umanității și a realității. În acest caz, se pornește de la premisa că omul este acela care selectează aspectele, structurile, înlătură elementele de exces, pentru a putea face trecerea de la structura pură (realitatea) la structura semnificativă (textul). Însă semnele nu pot conține lucrurile în totalitatea lor, dar, datorită inteligenței umane, ele pot transmite și pot provoca o impresie pe care o lasă un text unor anumite persoane. Mesajul transmis nu este selectat de anumite persoane, ci este transmis de anumite lucruri ale realității, iar elevul receptor trebuie să aibă *capacitatea de a deduce mesajul* conținut în semne. Textul este, așadar, **din, despre și pentru realitate**, fiind o prezență care sugerează și transmite un mesaj, fiind abstractizat din realitate, purtând un conținut distinct și adoptând o formă durabilă. Înainte de a fi întâlnit în realitate, textul este produs de mâna omului. În felul acesta, putem vorbi de un fel *de echivalență între text și realitate*.

Contingența lumii, fragilitatea și capriciile sale și, de asemenea, vigoarea și numeroasele sale resurse se afirmă într-o manieră inegalabilă. Înțelegerea textului este o întâlnire neprevăzută și, uneori, lupta dintre structura lui și contingența realității. Aceasta este o provocare pe care o întâlnim într-un mod discret în cazul conferirii de sens textului, pentru a-i da „rezolvări mentale”.

O citire profundă a unui text necesită ca elevul cititor să aibă experiențe puternice sau, cel puțin, să nutrească aspirații profunde. Citirea textului este caracterizată de o puternică angajare, care modelează concepțiile despre lume. *Citirea inteligentă*, departe de a fi o evadare, este o *conversație tăcută cu realitatea*.

Lectura este o acțiune eminent contextuală. Cititorul oferă textului un context al inteligenței; la rândul său, textul extinde contextul realității cititorului, informându-l cum să plaseze lumea reală în orizontul trecutului său și al posibilităților sale dominante.

Sarcina textului ca sistem de semne este nu numai de a reflecta ceea ce are loc în realitate, ci și de a completa această realitate cu mijloace specifice, ajutând ființa umană să se descurce în lume cu ajutorul mijloacelor din acest sistem.

Ce înseamnă acum prezentul meu, al vieții mele, înțeleasă ca experiență a interpretării? Este chiar durata existențială a ființei care citește, clipa în care ochiul parcurge textul. Textul privit din perspectiva acestui prezent este prezentificat în chiar actul lecturii. Nu e destul însă ca lectura să fie atentă, vie, dinamică, participativă chiar, pentru ca textul să respire ca *prezență* în propria mea *prezență* comprehensivă. Textul rămâne un străin, atâta vreme cât el însuși nu este capabil să propună noi semnificații. Or, textul este cu adevărat prezență doar atunci când înțelegerea anihilează alteritatea în prezentul viu al lecturii vii. Textul spune ceva în situația în care îmi spune ceva; el fiind tocmai punerea mea în situația de a fi prezent în actul interpretării.

Obstacol reflexiv

- ✓ Examinați varianta *Tablelului sintetic* de mai jos și completați spațiile libere cu idei proprii adecvate.

Textul este	Rolul textului în procesul educațional	Interpretarea textului presupune	Obiectivul valorificării textului	A fi în favoarea textului înseamnă	Finalitatea lucrului la text
o structură o țesătură	Formarea capacității spirituale a elevului	descoperirea structurii interne a textului	Socializarea elevului		Înțelegerea realității existențiale
ansamblu de semne cu sens	Dezvoltarea individualizată a elevului	descoperirea sistemului de semnificații ale textului		a avea un comportament protextual	Luarea de atitudine față de lume
un raport cu lumea	Receptarea realității de către elev		Internalizarea ideilor textului	a-și dezvolta o atitudine protextuală	Deducerea mesajului conținut în semne
un semn lingvistic		înțelegerea ca trăsătură esențială a gândirii	Schimbarea opiniilor elevului	poziționarea protextuală	Ajutor pentru a se descurca în această lume
	Producerea de satisfacții	prin text, elevul se înțelege pe sine	Formarea competenței textuale	punerea în acord: lumea cu trăirea acestei lumi	

2. Întrebările ca semn al gândirii atitudinale

Repere orientative

- ✓ Ce este întrebarea?
- ✓ Ce fel de întrebări pot fi formulate la text?
- ✓ De ce „teancul cu întrebări” la text?

→ Ce este întrebarea?

ÎNTREBAREA este o adresare verbală orală sau scrisă destinată unei persoane cu scopul de a primi un răspuns, unele explicații, în vederea înlăturării unor îndoieli, presupuneri, de a clarifica unele aspecte neclare. O întrebare bine formulată generează răspunsuri bune, inteligibile, iar pentru a fi bine construită corect, întrebarea trebuie:

- să suscite interesul celui căruia îi este adresată, pentru a genera participarea și colaborarea acestuia;
- să fie clară, fără ambiguități, să fie precisă, să nu aibă înțeles dublu;
- să fie pe înțelesul celui căruia îi este adresată;
- să genereze răspunsuri obiective.

Tehnica formulării întrebărilor este foarte importantă, fiind vorba de a aprecia utilizarea lor în funcție de necesitățile de vorbire ale elevilor. În general, întrebările oferă posibilități nebănuite de informare, de acumulare de cunoștințe și de formare a atitudinilor în cele mai diferite domenii de activitate. Întrebarea este alcătuită din *supoziție* (*presupoziție*), adică elementul din care este clar că deja cunoaștem *ceva* despre ceea ce întrebăm (*supoziție* însemnând „presupunere”) și din *incertitudine*, adică elementul care constituie subiectul propriu-zis al întrebării. Dacă supoziția e adevărată, întrebarea este corectă și, dimpotrivă, dacă supoziția este falsă, întrebarea este greșită. Trebuie să menționăm însă că o întrebare corectă încă nu garantează un răspuns adecvat. Altfel

zis, corectitudinea întrebării este doar o condiție pentru a primi un răspuns bun, dar nu și o garanție.

➔ **Ce fel de întrebări pot fi formulate la text?**

➔ **Întrebări deschise**

Sunt întrebările de la care se așteaptă un răspuns calitativ, concret, clar, în cunoștință de cauză. Acestea încep cu *Ce, Cine, Cât, Unde, Cum, Care, Când* etc. și determină răspunsuri ample, care oferă informații numeroase. Prin acest tip de întrebări elevul este ajutat să exteriorizeze experiențele, comportamentele, nevoile și sentimentele sale. Întrebarea deschisă *De ce?* sau *Pentru ce* servește la descoperirea motivațiilor subiectului. De exemplu: *De ce el era atât de sigur că va fi recunoscut?*

➔ **Întrebări cu alegere multiplă**

Sunt întrebări deschise care presupun o plajă largă de răspunsuri; de exemplu: *Alegeți, dintre următoarele trăsături individuale, pe cele care îl caracterizează pe Andrei: concentrat, sigur, perseverent, amabil, ager, sincer, străduitor, prietenos, activ, curios.*

➔ **Întrebări cu clasificare**

Sunt forme ale întrebărilor cu alegere multiplă, în care se cere clasificarea în ordine a alegerilor.

➔ **Întrebări de verificare**

Sunt întrebări prin răspunsul la care se verifică alte răspunsuri. De exemplu, *Îți place să citești? – Da. Dar câte pagini de carte citești pe zi?*

➔ **Întrebări dirijate**

Este genul de întrebare manipulatorie care conține deja un răspuns sau cel puțin o orientare a răspunsului. De exemplu, *Te gândești, ca și mine, că ar trebui să ne concentrăm mai întâi*

pentru a identifica cauza? Ele sunt potrivite atunci când profesorul vrea să-l ajute pe elev să formuleze răspunsul, conținând răspunsuri așteptate. *Nu gândești că...?, N-ar fi mai bine..., dacă...?*

↳ **Întrebări ipotetice**

Acestea sunt utile în momentul analizei soluțiilor, pentru a se decela posibilele consecințe ale fiecărei soluții alese. De exemplu, *Ce s-ar întâmpla, dacă...*

↳ **Întrebări care vizează faptele**, care oferă informații obiective: *Când a depistat problema?*

↳ **Întrebări care vizează opiniile**

Determină o interpretare subiectivă a situațiilor de fapt. De exemplu, *Care este cauza problemei?* Conținutul întrebărilor de opinie vizează aspecte ce țin de universul interior al elevului, cum ar fi părerile, atitudinile, credințele, așteptările, proiectarea în viitor, evaluările, atașamentul față de valori, explicațiile fenomenelor din jurul său, justificările și motivația acțiunilor etc. Termenul *opinie* este utilizat, în acest context, cu un sens mult mai larg decât cel folosit în mod curent. Caracteristicile informației conținute în răspunsul la aceste întrebări rezidă în faptul că ea nu poate fi obținută în mod direct prin alte metode. Întrebările de opinie sunt cele prin care se cere părerea elevului cu care se discută. Acestea pot avea ca scop:

- valorizarea elevului – cea mai sigură metodă de a stimula activitatea elevului este să-i ceri părerea, să-i ceri într-un fel sau altul să-și prezinte punctele de vedere, soluțiile;
- culegerea de informații – nu numai cu referire la subiectul textului, ci și date care pot fi utilizate în folosul elevilor;
- definirea personalității elevului – descoperirea elementelor care l-ar motiva;
- verificarea înțelegerii de către elev a ideilor exprimate.

Aceste întrebări sunt folosite pe tot parcursul „teancului de întrebări”.

- ↳ **Întrebări directe**, care generează răspunsuri clare, la obiect: *Înțelegi?, Ai sesizat că...?, Percepi că...?*
- ↳ **Întrebări indirecte**, care sunt utile pentru a culege informații într-un mod subtil: *Dacă ar fi să le explici acest lucru celorlalți, ce le-ai spune?*
- ↳ **Întrebări justificative** – *De ce...?. De ce-ul* este un mijloc foarte simplu de a obține o explicație din partea elevului. Întrebarea *de ce?* face ca fiecare elev să evoce în răspunsul său aspectul deciziei care i-a venit mai întâi în minte. Așadar, întrebarea *de ce?* este bună, deoarece capătă răspunsuri cu un conținut variat, datorate unor rațiuni diferite.
- ↳ **Întrebări factuale**
Acestea vizează elementele de comportament ale elevilor sau situații ce caracterizează viața lor. În principiu, toate aceste aspecte se materializează în fapte comportamentale sau situaționale. Răspunsul la aceste întrebări poate fi judecat în termeni de referință la o situație verificabilă.
- ↳ **Întrebări de motivație**
Acestea sunt în înțelesul foarte larg întrebări de opinie, dar de o distinctivitate sporită. Relevanța lor derivă din aceea că sondează o zonă a subiectivității de o importanță deosebită, și anume cea a universului cauzal-motivațional al aprecierilor, deciziilor și acțiunilor umane. Întrebările de motivație aduc, în principiu, la cunoștința profesorului explicațiile și interpretările elevului cu privire la opiniile și faptele sale, în corelație cu mediul înconjurător și cu evaluările acestor stări, pe care elevul le realizează neconținut: *Cum motivezi faptul că...?*
- ↳ **Întrebări generale**, sau de tatonare, sunt acele întrebări care nu solicită opinia elevului într-o anumită problemă,

ci simple informații, care pot chiar să nu fie legate direct de conținutul textului. Acestea au ca scop menținerea unei atmosfere destinsă, orientarea elevului spre un subiect care interesează, punerea în valoare a elevului etc. De exemplu: *Am înțeles că ești în favoarea...?*

↳ **Întrebări de investigare** sunt acele întrebări care urmăresc să clarifice unele situații, să aducă elemente noi, să detalieze, în special când apare o nevoie ascunsă. Pot fi folosite și pentru a clarifica dacă elevul este atent și dorește să-i fie înțelese bine problemele.

↳ **Întrebări de confirmare**

Acestea reprezintă o categorie a întrebărilor foarte des utilizate în toate etapele lucrului la text, vând ca scop verificarea, rezumarea ideilor, reformularea, confirmarea lor, conducerea către o concluzie din aproape în aproape. În acest caz, răspunsul poate fi considerat ca un angajament: *Deci, dacă am înțeles corect, pui accentul mai mult pe adevăr decât pe sentiment?*

↳ **Întrebări retur** sunt acele întrebări care se pun atunci când se dorește să se răspundă la o obiecție sau la o întrebare cu o altă întrebare. Pot avea ca scop:

- să-l orienteze pe elev să reformuleze obiecția sau întrebarea în termeni mai exacti;
 - să-l facă să răspundă singur la propriile obiecții sau întrebări;
 - să-l ajute a ocoli „capcanele” întinse de către profesor, a câștiga timp etc. (scop defensiv).
- **Întrebările fals alternative**, sau bipolare, sunt acelea prin intermediul cărora elevul este pus să aleagă între două sau mai multe variante conținute în întrebare. Au ca scop:
- controlarea informației prin limitarea opțiunilor elevului;

- tactica psihologică – elevului i se lasă, aparent, posibilitatea de a alege, însă i se dau doar două posibilități între care să aleagă;
- conducerea elevului spre concluzia dorită, din aproape în aproape;
- reformularea ideilor și sintetizarea acestora. De exemplu: *A avut nevoie de o lună sau de mai puțin, ca să termine lucrul încredințat?*

↪ **Întrebări de direcționare** sunt acelea care indică elevului răspunsul dorit.

↪ **Întrebările de completare** permit profesorului să treacă la o altă întrebare, mai ales atunci când răspunsul dat a fost superficial și neclar.

↪ **Întrebări parafrazate** sunt întrebările care îl „forțază”, într-un fel, pe elev să furnizeze informații suplimentare.

↪ **Întrebări de control** sunt acelea care verifică dacă cel întrebat este de acord cu cele discutate sau mai are și alte preferințe, în afara celor precizate. De exemplu: *Am înțeles bine că...?, Vrei să spui că...?, Mai este ceva ce nu s-a clarificat încă?*

➔ **De ce „teancul cu întrebări” la text?**

Problema referitoare la numărul optim de întrebări ce ar trebui să fie formulate în baza textului este, în sine, fără obiect, dat fiind că un asemenea număr optim depinde de o serie întreagă de factori, pentru a se putea discerne o regulă generală. Factorii principali care constituie „teancul de întrebări” se configurează din volumul textului ca atare, conținutul acțional al acestuia, adresa textului, configurația ideatică, tipul descriptiv sau explorativ al textului. Ordinea întrebărilor la text este bine să fie una alternati-

vă, să urmeze logica expunerii, dar și să fie intercalate întrebări de „ieșire” din text și de raportare la persoana elevului.

Formularea întrebărilor într-o formă „logică” este evidentă pentru motivul că aceasta generează un efect de consecvență sau de consonanță. Răspunsul la fiecare întrebare depinde nu numai de ceea ce gândește elevul înainte de a intra în contact cu textul, ci și de modul în care se stabilește această relație elev-text, de felul cum elevul o percepe și îi evaluează consecințele pentru propria viață. Este clar că ordinea și numărul întrebărilor devine o chestiune relevantă pentru elev. Astfel, cu fiecare întrebare, imaginea elevului asupra situației în care se „pomeneste” pus de text se modifică. Cu cât mai multe întrebări și cât mai diverse se pun la text și în baza textului, cu atât mai atractiv devine acesta pentru elev, deoarece, prin formularea răspunsurilor, elevul și-l aproprie, îi înțelege sensul, nuanțele, valorile morale și cognitive și, indirect, și-l face „tovarăș” de drum în viață.

3. *Textul ca factor al plăcerii*

Repere orientative

- ✓ *De ce diversitatea lumii?*
- ✓ *Ce presupune plăcerea lecturii?*

➔ **De ce diversitatea lumii?**

Un rol esențial îl are, în contextul diversității lumii, redarea textului în diverse modalități, care, într-o eventuală posibilitate, reflectă realitatea înconjurătoare a elevului. Nu este nevoie să procedăm la explicații amănunțite, pentru a observa că ancorarea elevului în variația largă a lumii prin intermediul textului este o necesitate intrinsecă, orientată spre formarea lui pentru viață.

➔ **Ce presupune plăcerea lecturii?**

Lectura de plăcere, ca o abordare actualizată a procesului de învățare, presupune existența unor disponibilități specifice, efectiv probate de elevi ca participanți la cunoașterea lumii în baza lecturii textului. Este general acceptat faptul că *plăcerea* (starea afectivă de mulțumire determinată de satisfacerea unor cerințe personale) este un lucru deosebit pentru școală. Plăcerea este o *emoție pozitivă*, care apare atunci când este satisfăcută una sau mai multe necesități. Plăcerea este, totodată, un sentiment de bucurie, pe care îl resimte elevul în timpul sau după retrăirea unor emoții pozitive, sau un sentiment de plinătate, finalitate, când se pare că totul s-a realizat și nu mai este nevoie mai mult de nimic. Printre cele patru tipuri de plăcere se înscrie plăcerea materială, plăcerea de relație, plăcerea facerii, sau acțiunii, și *plăcerea la nivelul conștiinței* (ca rezultat al activității creierului, acumularea unor noi cunoștințe etc.).

Plăcerea spirituală (care angajează facultățile superioare) este dezirabilă și mai valoroasă decât cea fizică, corporală, prin durată, intensitate și certitudine. Prin misiunea asumată, pornind de la faptul etimologic al școlii ca *loc de plăcere*, putem proiecta ca linie directoare modul neobișnuit al lucrului la text și al învățării, care îl face pe elev să înțeleagă mai bine și să aibă plăcerea de a citi, de a reda textul citit din mai multe perspective. În acest cadru referențial, *activitatea de plăcere* este o trăsătură crucială a unui proces educațional de calitate și datoria școlii este de a realiza acest deziderat mai mult decât orice.

Când elevul citește, datele, informațiile, problematica abordată în text se amestecă în mod complex cu emoțiile, amintirile, intențiile lui și cu alte aspecte care constituie viața lui mentală. Perceperea informațiilor depinde de structurile complexe pe care le are deja stabilite și care sunt afectate de emoțiile sale, în care se înscrie și plăcerea. Memoria elevului nu este un loc ordonat, cu rafturi pentru fiecare sarcină care rămâne în așteptare, până ce este căutat și extras. Ea este o efervescență stimulată de emoția de plăcere, care este parte a lui. Virtual, nimic din ceea ce „iese” din memorie nu este în aceeași formă în care a fost inițial învățat. Asociațiile se pliază pe noile informații, fiind o nesfârșită serie de amestecuri, întrepătrunderi, iar conexiunile sunt realizate, rupte, reconectate. Și o mare parte a acestei activități trebuie să implice plăcerea. Atunci când elevii sunt incitați de cunoașterea legată de unele *fenomene neobișnuite* sau *evenimente uimitoare*, apare un proces dialectic, care forțează elevii să înțeleagă experiențele cotidiene într-un mod diferit. Însă la mulți elevi, deoarece în cultura noastră este scăzut interesul pentru admirație, uimire, încântare, ca emoții distincte, nu se atestă indici ai plăcerii. Or, orice cunoaștere poate fi făcută mai plăcută dacă i se conferă un unghi de „interes uman”, adică este văzută prin sau din unghiul emoțiilor umane.

Redarea textului în diverse modalități conduce la *umanizarea cunoașterii*. Ipostaziind plăcerea, considerând-o ca realitate în sine, și nu ca mediator între sentimente și realitate, o putem con-

sidera ca principiu fondator al învățării. Plăcerea are statut dublu: *mijloc și finalitate* în același timp. Plăcerea, ca instrument ce servește învățării, îi influențează rezultatele; chiar dacă aparent pare că menține doar un contact, ea *înlesnește drumul către învățare* [5, p. 22].

Obstacol reflexiv

- ✓ Reflectați și completați casetele cu idei desprinse din informația oferită mai sus. Consider că plăcerea lecturii este un concept-cheie în lucrul la text, care:

1.
2.
3.
4.
5.

4. *Creațiile verbale ca factor al dezvoltării personale*

Repere orientative

- ✓ *Vorbirea elevilor ca rezultat al acțiunii textului*
- ✓ *Normele și „știința” vorbirii*
- ✓ *Ce este creativitatea în raport cu textul?*
- ✓ *Care sunt contribuțiile textului în devenirea elevului?*

→ Vorbirea elevilor ca rezultat al acțiunii textului

În toate actele de vorbire, și anume *vorbirea*, *posibilitatea de a vorbi*, *vorbital* (ce s-a vorbit), avem produsul, însă nu putem să arătăm limba ca produs. Pentru vorbitor, limba este un ansamblu de posibilități pentru vorbire, ea este dinamică, deschisă spre vorbire. Prin urmare, în loc să se considere că limba, sistemul limbii, pur și simplu, se realizează în vorbire, trebuie să inversăm termenii și să spunem că mai întâi e vorbirea, care este mai complexă și care conține mult mai mult decât limba, decât sistemul limbii și că sistemul este o dimensiune a vorbirii, nu vorbirea este o realizare a sistemului [3, p. 81].

Limba este condiție sau instrument al libertății lingvistice și un instrument de care dispui pentru a vorbi. Vorbirea este activitate expresivă liberă care se desfășoară pe axele a două solidarități: solidaritatea cu tradiția și solidaritatea cu auditorul [25, p. 63]. Limba se reface pentru că vorbirea se bazează pe modele anterioare și înseamnă a vorbi și a înțelege; limba se depășește prin activitatea lingvistică pentru că *vorbirea este întotdeauna nouă*; și limba se reînnoiește pentru că înțelegerea înseamnă a înțelege dincolo de ceea ce se știa în limba dinaintea actului vorbirii. Limba reală este dinamică pentru că activitatea lingvistică nu înseamnă a vorbi și a înțelege o limbă, ci înseamnă a vorbi și a înțelege ceva nou prin mijlocirea unei limbi. De aceea, limba se adaptează la necesitățile

de exprimare ale vorbitorilor și continuă să funcționeze ca limbă în măsura în care se adaptează [Idem, p. 96].

Referindu-ne la vorbire, trebuie să menționăm că faptul de a ști să vorbești și să înțelegi ceea ce se vorbește nu este o „știință” teoretică și nu poate fi motivat în toate părțile sale. Totuși, în orice vorbitor care își vorbește limba există o „știință” clară și sigură. Ea aparține aceluși tip de știință care este sigură, dar nu poate fi justificată sau se poate justifica doar parțial, deși simpla „știință” de a vorbi o limbă se învecinează, într-o parte, cu o „știință” latentă, în care intră tot ceea ce vorbitorul știe într-un mod nesigur și, în cealaltă parte, cu o „știință” distinctă adecvată, care este a gramaticianului (a lingvistului) și a vorbitorului însuși ca gramatician [7, p. 52]. Limba și vorbirea sunt interdependente și, mai mult chiar, se întrepătrund în mod intim; vorbirea este o activitate exercitată în mod universal, având în primul rând scopuri efectiv utilitare. Limba este bagajul de material lingvistic pe care oricine îl posedă atunci când abordează vorbirea, când se apucă să vorbească. Textul, în acest cadru de referință, servește drept bază pentru vorbirea elevului.

➔ **Normele și „știința” vorbirii**

Cu aplicare la educația lingvistică, e nevoie de realizarea unei *lingvistici a vorbirii prin atitudinea vorbitorului față de limbă și dezvoltarea normelor vorbirii*:

- congruență (pentru vorbirea în general);
- corectitudine (pentru vorbirea la nivelul limbii). A vorbi cu incorectitudini înseamnă a-l insulta pe celălalt, a nu-l lua în considerare. Aceasta înseamnă să nu iei în serios activitatea lingvistică și să nu te iei în serios pe tine însuși. Și atunci când spui că poți vorbi oricum, înseamnă că, implicit, te disprețuiești pe tine însuși;
- adecvanță (ceea ce este adecvat/potrivit) la nivelul textului;
- deontologia limbajului (normele interne, intrinseci ale lim-

bajului, considerate de către vorbitori; normele limbajului în general);

- exemplaritatea (limba standard, limba exemplară);
- varietatea, care corespunde dimensiunilor creativității limbajului [10, p. 21];
- norme la libera acceptare de vorbitori, o normă care te reprezintă [Idem, p. 103].

Dar a ști să vorbești nu înseamnă doar cunoașterea limbii ca atare. Așa-numita competență lingvistică, „știința” de care face uz vorbitorii în activitatea vorbirii, cuprinde, la un prim palier, un plan biologic și unul cultural. Ceea ce prezintă într-adevăr importanță este *planul cultural*; când vine vorba de acesta, se presupune în mod tacit că profesorul de limbă maternă se cuvine să fie profesor de „limbaj”, nu doar de „limbă” (adică să stăpânească la modul reflexiv cele trei tipuri de competență lingvistică: nivelul universal (a ști să vorbești în general, în conformitate cu regulile gândirii și cunoașterea lucrurilor), nivelul istoric (a ști o anume limbă istorică) și nivelul individual (a ști să elaborezi discursuri în situații determinate). Pentru fiecare dintre ele există (în aceeași ordine) norme de congruență, corectitudine și adecvare (sau potrivire).

Prin urmare, la valorificarea *creativității verbale*, care se face prin aplicarea limbii, profesorul trebuie să țină seama de modul de formulare a ideilor, de raportul ce există între acestea și reflexivitatea elevului, care finalizează cu un produs creativ.

➔ **Ce este creativitatea în raport cu textul?**

(a) PROCES

Creativitatea este privită ca un proces specific. În fapt, toți oamenii sunt prezumtiv creativi. Ori de câte ori rezolvă o problemă într-o manieră inedită sau descoperă o nouă utilitate a unui obiect simplu, ființa umană își pune la contribuție, într-un grad mai mare sau mai mic, capacitatea de creație. Fiind o rezultată a funcționării optime a întregii personalități, creativitatea sintetizează factori

multipli, de natură intelectuală, motivațională, emoțională, atitudinală. Creativitatea reprezintă, de fapt, capacitatea individului de a concepe și realiza produse cât mai diferite de cele existente.

Unul din motivele de bază ale explorării creativității în procesul lucrului la text îl constituie valorificarea unor modalități diverse de stimulare a creativității verbale, adică a vorbirii active în baza informației textului. Procesul creației verbale se conformează procesului general al creativității: stadiul pregătitor, stadiul incubației, stadiul iluminării și stadiul verificării.

Dacă sarcina include o problemă, atunci sesizarea problemei generează o stare de îndoială, care devine mobilul activității de gândire și de căutare a soluției. Faza următoare constă într-o perioadă de așteptare, aparent pasivă, când se revine în mod inconștient asupra problemei (faza de incubație). Eforturile conștiente de rezolvare a unei probleme creează un sentiment de frustrare. Această trăire face ca gândurile legate de problema respectivă să fie deplasate în inconștient. În scopul facilitării procesului creativ, este recomandat ca, cel puțin pentru un anumit timp, să se facă abstracție de dificultăți, pentru a da curs imaginației. O acțiune eficace de învățare a acestei stări constă în dezvoltarea la elevi a capacității de alternanță a eforturilor conștiente cu cele intuitive. *Iluminarea* este momentul apariției spontane a soluției. Momentul iluminării se bazează pe etapele anterioare de acumulare activă și de pregătire conștientă și inconștientă. Când permitem subconștientului „să iasă în față”, ceea ce restrânge aria conștientului, suntem capabili să vedem noi conexiuni, pe care cercetarea conștientă le eludează. *Verificarea* constă în materializarea ideii într-un produs verbal și evaluarea acestuia prin stabilirea gradului în care produsul respectiv răspunde criteriilor de originalitate. Procesul de creație verbală nu urmează, în general, un tipar unic. Modalitățile de realizare ale unui produs nou și valoros sunt variate, purtând amprenta personalității fiecărui elev.

Așadar, creativitatea este un proces care conduce la elaborarea de soluții noi, neîncercate; pentru aceasta, se asociază informațiile

existente în memorie cu cele noi, se caută soluții, se fac presupuneri alternative pentru rezolvarea problemelor, se testează și se retestează alternativele, se perfecționează rezultatele.

(b) ORIGINALITATE

Caracteristica fundamentală a creativității este originalitatea, care se manifestă prin noutate și impredictibilitate. *Noutatea* implică un proces de sintetizare a unor elemente existente într-o structură inedită. Aceasta se realizează prin surprinderea de noi relații între elemente. *Impredictibilitatea*, sau *ceea ce nu poate fi prevăzut*, se referă la relația neașteptată dintre lucrurile existente în lumea reală și obiectul creat. Creativitatea verbală presupune formularea unor idei neobișnuite, dificil de anticipat. Fluența verbală a ideilor formulate are de a face cu abilitatea de a genera cât mai multe răspunsuri la o problemă dată, într-un timp limitat. Pentru aceasta, este important ca elevul să identifice relațiile dintre ideile textului, să extindă sensurile și semnificațiile transmise de text, să inventeze ceva nou etc.

(c) OPERATIVITATE

Creativitatea nu este o caracteristică specifică doar unor elevi izolați, ci este o rezultată a interacțiunii optime dintre sistemul cognitiv al unui elev și contextul sociocultural în care se dezvoltă. Ca atare, lucrul la text, care stimulează exprimarea liberă, poate contribui la dezvoltarea potențialului creativ al elevului. Acest lucru se poate produce dacă profesorul se axează pe dezvoltarea gândirii creative a elevilor, stimularea ideilor și produselor creative, încurajarea dorinței de a oferi răspunsuri inedite, remarcarea unor răspunsuri neașteptate, imaginarea unor alte puncte de vedere, explorarea dimensiunilor textului, interogarea unor fapte sau unor asumptii, generarea unor ipoteze multiple, centrarea pe idei generale și pe fapte specifice, reflecția asupra procesului gândirii etc.

Prin creația verbală se urmărește a face din fiecare elev un participant activ la „redescoperirea” adevărurilor despre lucruri și

fenomene, oferindu-le direcțiile de cercetare și notele definatorii. Însă creativitatea nu poate fi limitată doar la unele dintre categoriile de manifestare a personalității, respectiv la aptitudini (inteligentă), atitudini sau trăsături temperamentale. Una dintre cele mai valoroase interpretări ale creativității, pe care, în linii generale, o regăsim în lucrările contemporane, distinge trei facilități ale minții creatoare: *imaginația*, *judecata* și *gustul*. *Imaginația* este facultatea mintală care elaborează o infinitate de asociații noi prin compunere și descompunere a ideilor, prin combinare și recombinație a lor, creând în final entități inedite. *Judecata* permite combinarea ideilor elaborate de imaginație, observarea acordului sau dezacordului dintre ele, reunirea în aceeași categorie a celor omogene și respingerea celor discordante, în final urmând să se determine utilitatea și adevărul invențiilor și descoperirilor produse prin puterea imaginației. *Gustul* este un simț intern care permite delimitarea ideilor frumoase de cele mai puțin frumoase, a celor decente de cele ridicole.

În felul acesta, demersul de valorificare a textului se poate transforma într-un proces de descătușare a unor energii și forțe verbale nebănuite, precum și de formare a unor pârghii valoric-orientative de maximă importanță: motivația intrinsecă, interesele, aptitudinile. Efortul educațional trebuie să se axeze pe formarea personalității proactive, înzestrată cu largi capacități proiective anticipative și rezolutive ce au drept suport psihologic libera exprimare și încrederea în sine. În urma acumulărilor cantitative și calitative, în planul operațiilor mintale și al dezvoltării gândirii logice, se înregistrează o creștere a potențialului creativ al elevilor, caracterizat prin: dezvoltarea spiritului de observație și în mod progresiv a celor mai complexe capacități aptitudinale ale gândirii și imaginației creatoare; dezvoltarea atitudinilor de ordin caracterial – curiozitatea, interesul pentru nou, pentru „altceva” – just orientate, care îl ajută pe elev. Reevaluarea, restructurarea experienței, bagajului de informații ce îl posedă îl vor face capabil pe elev de acțiuni creatoare.

➔ **Care sunt contribuțiile textului în devenirea elevului?**

(a) FORMAREA PERSONALITĂȚII CREATIVE A ELEVULUI

Principala contribuție a textului în aspectul valorificării creației verbale este formarea personalității creative a elevului. Printre caracteristicile care se consideră tipice pentru elevii creativi, se numără și următoarea listă de trăsături: curajos în convingeri, curios, cercetător, independent în judecată, intuitiv, preocupat de sarcinile care i se dau, nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune, idealist, doritor să-și asume riscuri, cu spirit de aventură, perseverență, înclinație spre cercetare, deschidere către experiențe noi, disciplină și capacitate de ordonare a propriei activități, *motivație intrinsecă*, centrare pe sarcină, realizare independentă, competitivitate, interese multiple, valorizarea originalității, nevoie de „experiențe” de vârf.

Prin urmare, activitatea verbală creativă este caracterizată de dăruire totală, dorința de a vorbi bine, capacitatea de concentrare a atenției, capacitatea de a abandona ideile neproductive, tenacitatea în fața dificultăților de exprimare, spargerea tiparelor (renunțarea la vorbire repetitivă), gândirea deschisă (încercarea de a găsi cât mai multe relații între diverse idei), percepția inedită. *Motivația intrinsecă* a elevului este motivația creativă autentică și presupune realizarea unei activități verbale datorită faptului că e percepută ca fiind interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăși, generatoare de bucurie și satisfacție. Acest tip de motivație este catalizatorul principal al creativității, veriga care poate fi folosită cel mai eficient pentru a stimula creativitatea elevilor.

(b) DEZVOLTAREA PERFORMANȚEI

Performanța creativă presupune un anumit nivel al inteligenței. Creativitatea este complementară inteligenței, creativitatea este independentă de inteligență, creativitatea se corelează cu inteligența. Elevii care manifestă un înalt grad de creativitate

sunt și foarte inteligenți, în timp ce numai puțini dintre elevii cu un înalt grad de inteligență sunt și creativi. Natura creativității nu permite aplicarea unor criterii de evaluare definitivă, dar aceasta nu înseamnă că nu există criterii relevante, care să ajute la delimitarea activității creatoare de cea reproductivă. Criteriile cel mai frecvent indicate pentru a aprecia că un produs este creativ sunt *noutatea, unicitatea, originalitatea, valoarea, utilitatea socială*. Performanța verbală, sau produsul creativ verbal, trebuie să aibă un grad ridicat de neobișnuit și, în același timp, trebuie să fie adecvat realității.

(c) ATITUDINILE CREATIVE

Atitudinea creativă este apreciată drept o caracteristică a tuturor persoanelor cu potențiale aptitudinale înalte. Principalul obstacol în formarea atitudinilor creative îl constituie rigiditatea intelectuală și nevoia de securitate personală. Există chiar o relație directă între tendințele conformiste (în cunoaștere și acțiune) și lipsa abilităților creative. Creativitatea se plasează în interacțiunea optimă, generatoare de nou, între aptitudini și atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate și valorificate prin motive și atitudini creative. Atitudinile creative acționează ca vector ce orientează și energizează activitatea. Cele mai importante atitudini creative sunt încrederea în forțele proprii și înclinația puternică pentru realizarea de sine; interesele cognitive și devotamentul față de învățare; atitudinea antirutinieră, menită să incite la analiza critică a experienței și să deschidă calea unor noi experimentări; cutezanța în adoptarea de noi scopuri, neobișnuite; perseverența în căutarea de soluții pentru realizarea proiectelor propuse, precum și disponibilitatea de revizuire continuă a proiectelor pentru optimizarea lor; simțul valorii și atitudinea valorizatoare, care duc la recunoașterea deschisă a valorii altora și la afirmarea onestă și demnă a valorii proprii. Există și reversul acestor atitudini, atitudinile necreative, care sunt considerate factori de blocaj pentru creativitate: ego-

ismul (intoleranța, centrarea pe sine); impulsivitatea exagerată (nerăbdarea, iresponsabilitatea, imprudența); încăpățânarea, cinismul, lipsa de cooperare; imaturitatea, copilăriile, neîndemânarea; neatenția, uitarea, distragerea; lipsa de comunicare [9].

Obstacol reflexiv

- ✓ Selectați două afirmații pe care le împărtășiți și formulați argumente în structura unui discurs convingător.
În aspect creativ, textul contribuie la...

dezvoltarea încrederii în sine ca atitudine

dezvoltarea originalității vorbirii

deontologia limbajului

dezvoltarea relațiilor socio-culturale

extinderea semnificației textului

formularea ideilor neobișnuite

asigurarea posibilității de a vorbi corect

formarea vorbirii active

dezvoltarea fluenței verbale

manifestarea motivației intrinseci

II. TEXTUL – DESCHIDERE SPRE REFLEXIVITATE

1. Proiectarea situațiilor de vorbire didactică din perspectiva reflexivității

Repere orientative

- ✓ *Ce este o situație de vorbire didactică?*
- ✓ *Generatorul vorbirii elevilor*

➔ ***Ce este o situație de vorbire didactică?***

Procesul de formare a competențelor verbale ale elevilor se construiește în corespundere cu legitățile reale ale comunicării, fiind un model al acesteia. Rolul situației de vorbire în baza textului este acela de a-l pregăti pe elev pentru o comunicare reală. Situația de vorbire reprezintă descrierea anumitor condiții necesare pentru stimularea vorbirii elevului în corespundere cu obiectivul stabilit, pornind de la conținutul, informația, tematica textului. Funcționalitatea situației în învățare depinde de orientarea corectă spre o sarcină concretă, care este accesibilă elevului, corespunde intereselor lui, capacităților lui personale. Este foarte important ca situația să-l pună pe elev în fața unor asemenea probleme pe care el le poate rezolva în viața cotidiană și care corespund tendințelor lui de autoafirmare și de autoexprimare. Condițiile unei situații de vorbire includ următoarele elemente:

- descrierea situației;
- stimulentele verbale;
- sarcina verbală.

Situația de vorbire introduce o atmosferă de noutate, de creație, care nu-l lasă indiferent pe elev și contribuie efectiv la ex-

primarea lui verbală. Componentele situației de vorbire sunt următoarele: elementele motivațional-verbale; contextul general al activității; componentul care caracterizează subiecții activității de vorbire; atmosfera, mediul în care se produce evenimentul respectiv; tema/subiectul vorbirii. Situația de vorbire are diverse funcții formative: este un component al conținutului; contribuie la rezolvarea sarcinilor practice și a celor educative; este un instrument de dirijare a învățării; generează motivul și necesitatea vorbirii și determină acțiunile verbale concrete.

Situația de vorbire trebuie să fie un model al situațiilor din viață, în baza cărora elevii au dorință și plăcere să vorbească. Situația de vorbire este o realitate obiectivă, pe baza căreia se dezvoltă altă realitate [24].

➔ **Generatorul vorbirii elevilor**

Un rol esențial în situația de vorbire îl are așa-zisul generator al vorbirii, care include *necesitatea verbală, intenția verbală, motivul verbal și stimulentele vorbirii*. Descrierea situației, în acest caz, trebuie să includă componentele posibile și suficiente pentru a stimula vorbirea elevului. Sarcinile verbale pot fi informative, regulative, evaluative, descriptive, de relatare, raționale, acționale etc.

Metodologic, situațiile de vorbire se referă la exercițiile cu caracter deschis, deoarece ele exclud un răspuns real, rezolvarea sarcinii având caracter creativ și fiind orientate, mai întâi de toate, spre conținutul exprimării și corectitudinea acesteia, asigurând maximal posibil activitatea de vorbire a elevului.

Conform unei tipologii metodologice, situațiile de vorbire pot fi sociale, de relație, morale, de statut, de comportament, de atitudine, imaginative, de rol etc. Cele mai eficiente sunt micrositațiile, care stimulează reacția verbală a elevului de dimensiuni medii, comparativ cu macrositațiile, care solicită un răspuns desfășurat, de dimensiuni mai mari [29].

2. Transformarea și interpretarea textului ca reflectare a competenței existențiale

Repere orientative

- ✓ Acțiuni de transformare și interpretare
- ✓ Condiții ale interpretării

➔ Acțiuni de transformare și interpretare

În transformarea și interpretarea textului de către elev, se reflectă nu doar experiența fixată în text și care aparține trecutului, i și experiența la zi a elevului.

(a) STILUL REAL

De fapt, se atestă *două stiluri de interpretare*: primul stil de interpretare orientează elevul la descifrarea, găsirea adevărului și izvorului adevărului, ocolindu-se jocul interpretării.

(b) STILUL JOCULUI INTERPRETATIV

Acest al doilea stil de interpretare nu se adresează la izvoare, ci, dimpotrivă, recunoaște *jocul interpretării* ca o stare naturală a lui.

Dacă orientarea umanistă căuta să prezinte textul prin intermediul interpretării ca un tot, atunci postmodernismul cere de la elevul care interpretează textul *căutarea unor adevăruri generale* și citirea textului în baza unei viziuni unitare, dar neignorând semnificația episoadelor care sunt contrare interpretării generale. Astfel, se stimulează interpretările alternative, care pot să nu armonizeze una cu alta [28, p. 360].

(c) DECONSTRUCȚIA

Factologic, interpretarea se leagă de *deconstrucția textului* și presupune, prin transformare, aflarea sensurilor ascunse. Textul

este descris nu ca un dat neschimbat, ci cu un câmp divers de semnificații egale. Potențialul deschis elevului cititor nu este limitat și strategia de bază a interpretării devine *nu doar înțelegerea*, ci și *semnificarea*. Textul este interpretat nu ca un fenomen neschimbat, ci ca un construct din diverse modalități de scriere și aspecte culturale.

(d) DETECTAREA SEMNIFICAȚIILOR

Punctul cel mai înalt al interpretării constă în a determina care sunt *semnificațiile textului*. Pentru a se ajunge aici, drumul parcurs are o traiectorie circulară, în dublu sens: de la tot la parte și invers, procedând prin deducție și inducție și păstrând mereu perspectiva întregului. Textul este un sistem structural dinamic, cu o desfășurare adesea nelineară, comportând salturi care, eventual și datorită ambiguității lor, pot da naștere la interpretări diferite. Aceste interpretări pot fi la fel de corecte, cu două condiții: toate să aibă o conformitate textuală, explicită sau implicită, fie și minimală; să se încadreze într-un sistem coerent și consecvent de lectură și interpretare [26, p. 20].

Transformarea și interpretarea textului dintr-o perspectivă sau alta este urmarea unei opțiuni. Alegerea stă sub semnul subiectivității elevului, în măsura în care metoda respectivă este considerată mai adecvată decât altele. Însă utilizarea metodelor nu rezolvă automat și total problemele multiple și complexe ale interpretării. Metodele pot fi preluate, procedeele pot fi însușite, dar adaptarea lor la particularitățile textului, substanța interpretării, profunzimea și stabilitatea lui depind de competența elevului. Aplicarea unei metode nu trebuie să urmărească impunerea soluțiilor la care se ajunge, ci identificarea căilor de acces la transformări și interpretări cât mai cuprinzătoare și mai adecvate. Originalitatea textului și personalitatea elevului trebuie să intre în rezonanță, pentru ca demersul interpretativ să devină cu adevărat creator de diverse puncte de vedere asupra textului [Apud 26, p. 84].

➔ **Condiții ale interpretării**

(a) CONTACT PERMANENT CU TEXTUL

Menținerea contactului permanent cu textul este condiția de bază a interpretării, realizarea acesteia necesită informații al căror cerc se îndepărtează, într-un fel, de nucleul însuși al textului. Dar, oricât de departe ar trimite nevoia de a-l înțelege și a-l explica, textul rămâne polul magnetic al documentării: el impune orientarea informării către datele în măsură să-l lumineze, să-i pună în evidență semnificația. Într-un moment, interpretarea cere lărgirea investigației până la limite care par a nu mai avea legături cu textul, pentru ca, într-o a doua fază, să impună o direcționare inversă: de la datele generale spre substanța ca atare a textului. Procedând astfel, elevul poate realiza o analiză și o interpretare completă nu în sensul de a spune totul despre toate amănunțele, ci de a explora ceea ce conferă textului originalitate în planul expresiei și al fondului ideatic [Apud 26, p. 145].

(b) ALTERNATIVA PROGRAMELOR

În ultimul timp, preferința acordată inițiativei elevului lector ca unic criteriu de definire a textului a dobândit aspecte deosebite; în fapt, disputa didactică se încheagă pe marginea opoziției a două programe, și anume: (1) *trebuie să căutăm în text ceea ce autorul a voit să spună*; (2) *trebuie să căutăm în text ceea ce spune acesta, independent de intențiile autorului său*.

Numai acceptând cel de-al doilea pol al opoziției se poate mai apoi articula și opoziția dintre: (1) *trebuie căutat în text ceea ce spune el în raport cu propria-i coerență contextuală și cu situația sistemelor de semnificare la care se raportează*; (2) *trebuie căutat în text ceea ce destinatarul găsește în el prin raportare la propriile-i sisteme de semnificare și/sau raportat la propriile-i dorințe, pulsuni sau criterii arbitrare*.

Chiar și când spunem că un text poate stimula infinite interpretări, nu decidem încă dacă infinitatea interpretărilor depinde

de *intentio auctoris*, de *intentio operis* sau de *intensio lectoris* [Apud 30, p. 30].

(c) VIVIFICAREA

Interpretarea, pe lângă faptul de a fi o tehnică a înțelegerii, a descifrării sensurilor, semnificațiilor, simbolurilor, mai este și o **tehnică a vivificării**, de întregire a senzației de viață a textului [Apud 16, p. 190]. Această tehnică a vivificării are în vedere *întreținerea vieții ideilor*, excluzând, prin limitare, receptarea și reconstituirea emoțiilor propriu-zise, relevând, mai ales, ideea care guvernează teritoriul bogat, plin de semnificații umane, al textului.

În practica analizei și interpretării în școală, o importanță deosebită trebuie să o aibă situarea permanentă a elevului în miezul preocupărilor textului. Perceput ca ansamblu compozițional și arhitectural, textul se dezvăluie prin sondarea atentă a profunzimilor lui, ca sistem de relații dintre componente, ca rețea cu o coeziune variabilă, care conduce spre semnificații. Unitățile care alcătuiesc structura textului, oricâte legături ar putea stabili cu ceea ce se află în afara lor, nu pot avea un loc și un rol decât în măsura în care se integrează în structura textului și contribuie la constituirea lui.

(d) INTERIORITATEA

Necesitatea de a interpreta adecvat textul și a reconstitui textualitatea lui este justificată în practica educațională prin faptul că textul poate fi înțeles doar după ce i se dezvăluie modul de constituire și funcționare. Resorturile actului interpretativ al textului trebuie să țină de nevoia interioară a elevului de a înțelege și a explica textul. Interpretarea trebuie să fie resimțită de elev ca o biruință pe care o împărtășește și altora. A interpreta nu este doar o lămurire sau o înțelegere conceptuală, ci, mai curând, *comprehensiune* și *explicitare*. E un lucru important faptul că o interpretare nu precizează o țintă anumită, ci doar arată într-o direcție, adică spre ceva deschis, care se poate îndeplini în diferite moduri. Distingem deci

actul de interpretare într-un dublu sens: *a arăta înspre ceva și a arăta ceva*. Interpretarea, până la urmă, nu pare să fie nici tehnică și nici o vizare semnificativă, ci *o adevărată determinare în ființa însăși*.

În text se desfășoară în mod exemplar ceea ce facem noi toți aici pe pământ: *o constantă construire de lume* [13, p. 29].

Originalitatea interpretării textului de către elev decurge, astfel, din capacitatea lui de a vedea în text fapte pe care alții nu le-au văzut, de a reface ierarhia lor și de a extrage din ele sensuri și semnificații rămase neexamineate anterior. Transformarea (schimbarea a ceva în text) și interpretarea textului sunt operații raționale care implică profund și sensibilitatea elevului. Competența elevului asigură transformării și interpretării substanță și profunzime, iar pentru a se manifesta, aceasta se cere cultivată. Calea unei asemenea cultivări este cititul și interesul pentru lectura textelor, îmbogățită permanent de cunoașterea a ceea ce a propus ca atare autorul textului, iar cunoașterea aprecierilor anterioare oferă posibilitatea de interpretare proprie a textului. Transformarea și interpretarea presupune dezvoltarea simțului nuanței la elevi și a capacității de opțiune. A opta, pentru elev, trebuie să însemne a-și asuma un punct de vedere, admitând, în același timp, că mai pot exista și altele. Interpretarea e valabilă atunci când este „spart” plafonul nivelului zero al înțelesului. A înțelege mai bine ceea ce s-a spus este posibil tot așa cum propriile fapte dovedesc, privite din perspectiva timpului, un înțeles mai nuanțat.

Transformarea și interpretarea textului este deci ***o activitate situată în cadrul relației dintre text luat ca referință, o situație reală și un curs de acțiune supus deliberării***. Măsura în care un text valorificat poate ajuta înțelegerea unei situații reale, în vederea alegerii unui curs de acțiune, constituie principala problemă metodologică în didactica textului [Idem, p. 45].

Obstacol reflexiv

- ✓ Aranjați în ordine prioritară, conform valorii, următoarele aspecte ale interpretării textului.

1. _____	• descifrarea adevărului
2. _____	• identificarea sensurilor ascunse
3. _____	• determinarea semnificațiilor textului
4. _____	• explorarea fondului ideatic
5. _____	• nevoia interioară de a înțelege textul
6. _____	• dezvoltarea simțului nuanței a cititorului
7. _____	• întregirea senzației de viață a textului

3. Valorificarea rețelei textului pentru formarea cititorului vorbitor

Repere orientative

- ✓ Ce este rețeaua textului?
- ✓ Care sunt avantajele valorificării rețelei ideatice a textului?

➔ Ce este rețeaua textului?

(a) RELAȚIE DINTRE OM ȘI REALITATE

Sub influența noilor tehnologii și conectării la rețelele informaționale, se produce o reconfigurare tehnologică în raport cu textul, care își asumă funcții noi, printre care se înscrie și cea de avansare a cunoașterii, legată de procesul de apariție și inserție a noului, în special a unor fenomene care, în ansamblul lor, formează *plusvaloarea culturală*. Informația textului pivotează în jurul realității, marcând o relație specifică între umanitate și realitate. Textul reflectă această realitate, dar, în mod distinct, el oferă repere și pentru *modelarea* ei. Stabilirea *rețelelor ideatice* ale textului oferă posibilități pentru elaborarea propriilor construcții – producerea de text. Însă pentru a putea fi produs, este nevoie ca textul să ofere mijloace pentru înțelegerea semnificației lui ca atare.

(b) LEGĂTURĂ DINTRE SEMNE ȘI REALITATE

Rețeaua ca structură are o mare importanță pentru text, iar studierea acestui fenomen în raport cu textul presupune căutarea sensului naturii sale de referință – legătura dintre semne și realitate. Elevul urmează să fie format pentru a pătrunde în specificul acestei structuri, pentru a înțelege dispunerea logică a constituenților ei fundamentale.

Fiecare element al textului este un factor de particularitate în raport cu celelalte, consemnat de o anumită *figură de relație*, pe care elevul trebuie să o perceapă. „Capturarea” structurii realității de către text se produce prin condensarea lumii în conținutul care trebuie dezvăluit pentru a putea înțelege referirea. Când vorbim despre legitimarea textului, vorbim despre structura sa de conținut, aceasta fiind una din principalele modalități prin care textul prezintă realitatea. De asemenea, trebuie să constatăm că se promovează ideea postmodernă conform căreia realitatea ca atare este un text, iar citirea lui produce un alt text. Prin lectură, elevul cititor scrie textul, dându-i un înțeles specific. Accentul se deplasează deci de pe scriitor pe elevul cititor.

(c) URZEALĂ SPECIFICĂ

Rețeaua în (DEXI, 2007, sub voce *rețea*) este definită ca „o împletitură din fire (de ață, sfoară etc.), lucrată cu ochiuri mari; plasă, fileu; pânză de păianjen; țesătură rară care imită o rețea; obiect făcut din rețea (plasă); ansamblu cu mai multe ramificații și întretăieri; ansamblu format din mai multe sisteme de linii care se întretaie între ele”. Această definiție ne îndreptățește să constatăm o iradiere masivă a specificului rețelei de a fi o urzeală sofisticată care poate fi văzută și înțeleasă printr-o analiză detaliată, complexă.

Perspectiva relațională orientează înțelegerea entităților spre proces, evenimente, spre o construcție sau un câmp de relații. Relația, ca rezultat al conectării a cel puțin două unități de analiză, nu se referă doar la sensul în care folosim în mod obișnuit acest cuvânt, ca interacțiune. Relația, în acest caz, trebuie înțeleasă ca proprietate a conectării cel puțin a două unități de analiză, fie că este vorba de indivizi, evenimente, organizații, preferințe etc. Relațiile, spre deosebire de caracteristici, însușiri, care sunt intrinseci unității de analiză, sunt dependente de context și se transformă sau dispar atunci când una din părțile relevante este îndreptățită, când contextul în care au apărut ori s-au dezvoltat se schimbă [15, p. 73].

Noțiunea de „rețea”, în cadrul analizei textului, presupune un sistem în care un anumit număr de noduri semantice sunt legate împreună, partajând o informație, iar partajarea presupune re-partizarea informației în părțile componente ale textului.

→ **Care sunt avantajele valorificării rețelei ideatice a textului?**

(a) FORMAREA GÂNDIRII SISTEMICE

Disponerea ideilor textului în rețea conduce la formarea **gândirii sistemice**, care este un mod de a vedea și a înțelege, dincolo de evenimente izolate, mecanismele repetitive care guvernează lumea. În felul acesta, elevul *înțelege ansamblul elementelor* de mediu care îl înconjoară și poate influența mai eficient asupra lor. Într-un sistem care funcționează, întregul este mai mare decât suma părților. De asemenea, un sistem are proprietăți emergente, care ies la iveală atunci când părțile sunt conectate. Această calitate distinge un sistem de un ansamblu. De exemplu, automobilul este o colecție de piese, atunci când nu funcționează. Toate părțile sunt prezente, dar din cauza că nu sunt conectate corect, nici una nu funcționează. E suficient ca un singur element să se blocheze și întregul sistem nu va funcționa. De asemenea, o schimbare minoră poate face ca întregul sistem să funcționeze din nou și chiar să funcționeze mai bine. Întrucât omul este un sistem care trăiește înconjurat de multe alte sisteme, orice schimbare în mediu face necesară o ajustare internă. Pentru a avea succes, trebuie să faci ajustări în sistem. Uneori poți chiar provoca schimbări, pentru a obține un rezultat [11, p. 84]

Disponerea în rețea are ca avantaj faptul că permite rapiditatea procesării informației, are o organizare riguroasă, într-un anumit cadru de combinații posibile ale informațiilor, permite operaerea unor cunoștințe posibile, reale. O rețea se formează din relații între fenomene și caracteristicile acestora, conturându-se relații ca de subordonare, de echivalență, de derivare.

(b) ELEVUL VEDE CEEA CE GÂNDEȘTE

Procesul educațional este interesat de diversitatea construcțiilor realității prin retellizarea structurilor reflexive și cognitive, venind în întâmpinarea diversității aspectelor și plurisemantismului educației. Retellizarea încurajează demersul educațional către testarea rețelelor, a perspectivelor diverse, diferențierilor noi, spre înțelegerea cu privire la scheme viabile, raționale. Fiecare elev își construiește bazele sale de cunoaștere, prin structurarea de rețele și clădirea unei reprezentări personale a cunoașterii, a experienței, care este în continuă transformare, modificare, re-structurare, conectare la date noi, prin acomodare în cele vechi.

Organizarea în rețea îi ajută pe elevi să înțeleagă faptul cum formele grafice imită modul în care unitățile de informație sunt structurate într-un conținut. Producerea de reprezentări sporește eficacitatea asimilării și înțelegerii, reprezentările grafice dovedindu-se a fi ajutoare suplă și eficiente pentru dezvoltarea gândirii elevilor. John McPeck afirma că „îmi plac reprezentările grafice, pentru că ele mă ajută să văd ceea ce gândesc” [Apud 11, p. 71]. Realizarea de rețele oferă o organizare vizuală și spațială a informațiilor și-i ajută pe elevi să aibă o *image globală* asupra conținutului. De asemenea, aceste reprezentări grafice îi încurajează pe elevi să gândească liber și deschis, putând fi folosite pentru a stimula gândirea, pentru a construi asociații noi sau a reprezenta noi sensuri. În cadrul rețelei apar relații de *sub-* și *supraordonare*, de la unități cu grade de generalitate mai scăzute la cele cu extensie mai mare și invers.

(c) ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ

Avantajele educaționale ale retellizării sunt date și de posibilitatea realizării unei învățări active, prin implicarea elevului în căutarea legăturilor, înțelegerea relațiilor, structurarea constructului arhitectural al cunoașterii, utilizarea experiențelor personale și a mecanismelor de percepere, construirea noilor sensuri, a competențelor flexibile de adaptare în diverse situații și contexte noi, con-

strucție colaborativă, prin apel la interacțiunea care deschide mai multe perspective de rezolvare etc.

Prin urmare, există indici de reîncărcare a realității și de refacere a procesului educațional în baza principiului retellizării ca forță a calității educației. Legătura dintre educație și realitate atinge cel mai înalt nivel atunci când dispar ambiguitățile deranjante și se „instalează” cele calmante, și cunoașterea prinde viață, iar realitatea devine elocventă. Acest lucru se realizează prin retellizare, iar când se produce, ceva foarte important conferă vieții elevului coerență și semnificație.

Retellizarea constituie o relație dintre un semn educațional, o entitate educațională și personalitatea celui care învață. Astfel, elevul este informat de un semn despre o anumită entitate care formează diverse rețele informaționale, prin care el poate formula mesajul său pentru lume.

Este firesc, în acest caz, ca vectorizarea calității să fie direct dependentă de aprofundarea procesului de formare a personalității elevului în baza valorificării totale a principiului retellizării, pornind de la valoarea lui științifică și aplicativă.

Citind un text liniar, îi limităm posibilitățile la o singură narațiune, însă când, prin prelucrare, **un text este transformat într-o rețea**, el nu mai are un sens univoc, el devine multiplicitar, cu o viață polifonică.

ÎN LOC DE ÎNCHEIERE

Astăzi, ca niciodată, avem nevoie, în educație, de un conținut bazat pe atitudine, dată „ca un rest”, pornind de la faptul că „să-ți dea restul” înseamnă tu să n-ai destul, iar celălalt să-ți dea restul. Abia aici simțim adevărul vorbei acesteia, care este valabilă pentru întreaga cultură, unde tu nu știi destul și știința lumii îți dă restul; ba este valabilă și pentru o societate ideală, în care nimeni nu are destul, dar buna stăpânire și frățietatea oamenilor face astfel încât să i se dea restul [21, p. 104].

Prin calitatea educațională, anume școala reprezintă locul de păstrare și transmitere a valorilor identitare, printre care formarea și dezvoltarea unei atitudini corecte este esențială. Școala, astăzi, este pusă în situația de a răspunde provocărilor postmoderne, prin promovarea unor categorii de valori în rândul tinerilor. Însă cât anume contribuie școala contemporană la dezvoltarea în elev a premiselor care vor ușura integrarea acestuia în societatea contemporană complicată constituie o problemă actuală. Dar astăzi nu putem să trăim bine decât având *formate atitudini inteligente*, atitudini care pot netezi o parte din „bolovani” răutății și dezordinii.

Principala rațiune, în raport cu cerința educației de a-i învăța pe elevi cum să învețe, mai constă și în faptul că școala trebuie să-i învețe pe elevi căile și mijloacele de supraviețuire și, de aici, să facă față și să găsească posibilitatea și capacitatea de a-și împlini și realiza viața la potențialul pe care împrejurările istorice, nivelul social general, contextul îl permit. Trebuie să fim preocupați să-i învățăm nu doar să învețe, ci și cum să-și consolideze anumite însușiri specifice umane, în primul rând, prin *formarea atitudinilor corecte*. Pregătirea elevilor pentru viața în comunitate, prin condițiile pe care le oferă astăzi școala, trebuie să constituie un antidot pentru lipsa de interes a tinerilor față de școală și, în același rând, față de lectură.

Educația în timp de criză trebuie să fie o întărire spirituală a elevilor și părinților pentru a nu pierde echilibrul și speranța. În interiorul acestei idei, care eliberează elevul și-l redă sieși, ca o primă caracteristică a naturii sale, care este un reper valoros pentru pedagogie, se poate constata o sete continuă de a face ceva, de a fi activ pe cont propriu, de a crea în sensul spiritului său, dar mai puțin setea de a lua o atitudine în ceea ce face. Însă doar pe acest drum deschis se poate rezolva corect și productiv problema formării elevului în actul lecturii textelor. Școala nouă a făcut un mare salt, demn de a fi luat în considerare, însă are de făcut un salt și mai mare, acela de a forma și a dezvolta activ atitudinile elevului. Pregătirea pentru viitor se bazează pe înțelegerea profundă a problematicii vieții contemporane, caracterizată prin complexitate, universalitate, globalitate, caracter prioritar, care generează în sfera educației o serie de imperative ce devin din ce în ce mai bine conturate, printre care se înscrie și promovarea unei noi *ordini atitudinale*.

Din perspectivă social-culturală, educația este fenomenul de conservare și transmitere a valorilor materiale și spirituale ce asigură continuitatea și progresul culturii și civilizației, iar din perspectivă psihologică, educația este activitatea, procesul și rezultatul devenirii individului ca personalitate cu toate componentele ei: cognitivă, afectivă, volitivă, abilitară, atitudinală. Prin educație, o ființă devine ea însăși, se construiește pe sine printr-o evoluție ontogenetică, pe baza identității biopsihice, în condiții favorabile de mediu și sub influențe educative benefice, exprimate în capacități, competențe, atitudini [Apud 22, p. 9]. Și dacă *cunoștințele* asigură latura teoretică a cunoașterii, iar *competențele* asigură latura practică a cunoașterii, atunci *atitudinile* asigură *latura afectiv-energetică a cunoașterii*. *Atitudinile* sunt niște *cunoștințe condiționale* [18, p. 133].

Atitudinea semnifică o așteptare, iar așteptarea acționează întotdeauna selectiv și orientativ. Un conținut al textului puternic accentuat, situat în orizontul conștiinței, alcătuiește, uneori împreună cu alte conținuturi, o anume constelație, echivalentă cu o anume atitudine, căci un astfel de conținut favorizează percepția.

Un factor nu mai puțin important, care probează necesitatea promovării și valorificării atitudinii în procesul educațional, este caracterul dinamic al acesteia, dat de faptul că ea reprezintă o structură elastică, capabilă să se adapteze presiunilor constrângătoare ale mediului, normelor, valorii proprii, rolurilor, statusurilor pe care le are elevul. Caracterul dinamic constă și în faptul că atitudinea are capacitatea de a se poziționa, de a se concentra în conținutul acțiunilor acestuia. Într-un anumit sens, atitudinea constituie laitmotivul relației elevului cu lumea obiectivă, o tematizare a trăirilor în funcție de experiență, un principiu unificator al actelor lui de conduită [14].

Un alt indiciu relevant al atitudinii îl constituie dimensiunile atitudinii. *Dimensiunea cognitivă* a atitudinii este reprezentată de cunoștințele, informațiile, convingerile și imaginile despre obiectul atitudinal și reprezintă latura conștientă a atitudinii. *Dimensiunea afectivă, sau evaluativă*, a atitudinii este reprezentată de emoții, sentimente, senzații de plăcere sau neplăcere. *Dimensiunea intențională/comportamentală* a atitudinii este reprezentată de dorința și voința în legătură cu obiectul atitudinal – intenția de a-l apropia, de a-l respinge etc.

Bibliografie

1. Albulescu I. *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Pitești: Paralela 45, 2008. 174 p.
2. Ardeleanu S.-M. *Repere în dinamica studiilor pe text. De la o gramatică narativă către un manual de investigație textuală*. București: EDP, 1995. 120 p.
3. Barthes R. *Plăcerea textului*. București: Cartier, 2006. 226 p.
4. Bocoș M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2008. 428 p.
5. Callo T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera, 2014. 240 p.
6. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri, strategii*. București: Aramis, 2002. 319 p.
7. Cocoradă E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Polirom, 2010. 213 p.
8. Cosmovici A. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996. 253 p.
9. Coșeriu E. *Lingvistica integrală*. București: Editura Fundației Culturale Române, 1996. 184 p.
10. Coșeriu E. *Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice*. București: Editura Enciclopedică, 1997. 97 p.
11. Culic I. *Metode avansate în cercetarea socială*. Iași: Polirom, 2004. 232 p.
12. Dumitru Gh. *Comunicare și învățare*. București: EDP, 1988. 257 p.
13. Eco Um. *Limitele interpretării*. Iași: Polirom, 2007. 347 p.
14. Frumos F. *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitive*. Iași: Polirom, 2008. 216 p.
15. Gadamer H.-G. *Actualitatea frumosului*. Iași: Polirom, 2000. 212 p.
16. Ghidirmic O. *Hermeneutica literară românească*. Craiova: Scrisul Românesc, 1994. 235 p.
17. Habermas J. *Conștiință morală și acțiune comunicativă*. București: All Educațional, 2000. 184 p.
18. Macavei E. *Tratat de pedagogie*. București: Aramis, 2007. 256 p.
19. Massimo B., Boudon R., Cherkaoui M., Valade B. *Dicționar al gândirii sociologice*. Iași: Polirom, 2009. 667 p.
20. Neculau A. *Manual de psihologie socială*. Iași: Polirom, 2003. 352 p.
21. Nicu A. *Strategii de formare a gândirii critice*. București: EDP, 2007. 307 p.
22. Noica C. *Șase maladii ale spiritului contemporan*. București: Humanitas, 2012. 176 p.
23. Plett H.F. *Știința textului și analiza de text*. Chișinău: Prut Internațional, 2002. 203 p.

24. Roco M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom, 2004. 248 p.
25. *Terminologie poetică și retorică*. Coord.: Val. Panaitescu. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1994. 238 p.
26. Țugui G. *Interpretarea textului poetic. Repere teoretice și metodologice*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1997. 222 p.
27. Zlate M. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iași: Polirom, 1999. 528 p.
28. Одинцова И.В. *Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории*. In: Вестник ЦМО МГУ, 2010, №1, с. 44-49.
29. Соболева А.В. *Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению*. In: Молодой ученый, 2009, № 11, с. 320-323.
30. Щирова И.А., Гончарова Е.А. *Многомерность текста, понимание и интерпретация*. Москва: Книжный дом, 2007. 472 с.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Ghicoș, Adrian.

Lectura atitudinală și creațiile verbale ale elevilor: Ghid pentru profesori / Adrian Ghicoș; Inst. de Științe ale Educației. – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 68 p.

Bibliogr.: p. 63-64 (30 tit.). – 20 ex.

ISBN 978-9975-48-166-3.

37.091:811.135.1(072)

G 48